

# Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

Nº 35 - SEPTIEMBRE 2024

**El duelo infantil  
en el aula**  
*Protocolo de  
actuación escolar*

**La transición de  
Educación Infantil a  
Educación Primaria**  
*El gran reto de alumnos,  
familias y docentes en  
el cambio entre etapas*

**El estado de la  
coordinación TIC  
en los centros  
educativos**  
*Análisis del proceso  
de digitalización*

**Educación ambiental  
y sostenibilidad**  
*Integración práctica en  
los centros educativos*

**Estrategias para el  
manejo de la ira en  
entornos educativos**  
*Herramientas prácticas para  
profesores y educadores*

**¿Cómo mejorar el clima  
y la motivación laboral  
en un centro educativo?**  
*El equipo directivo  
como trampolín*

**La asertividad y la  
motivación contra los  
riesgos psicosociales**  
*En busca del talento  
humano*

**La función tutorial en  
Educación Secundaria**  
*Propuesta de  
participación familiar*

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

# MÁSTERES

## OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  **Campuseducacion.com**  
formación on-line

**ÚLTIMAS PLAZAS**

**100%**  
METODOLOGÍA ONLINE

EXÁMENES  
**ONLINE**

**MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO**  
TIC para la Educación y Aprendizaje Digital

8ª EDICIÓN

**100%**  
METODOLOGÍA ONLINE

**MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO**  
en Metodologías Docentes

5ª EDICIÓN

**100%**  
METODOLOGÍA ONLINE

EXÁMENES  
**ONLINE**  
TIPO TEST

**MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO**  
en Diseño Tecnopedagógico

**50%**  
DE DESCUENTO  
PARA AFILIADOS A ANPE

CONSIGUE **1 PUNTO** ADICIONAL PARA OPOSICIONES DE MAESTROS Y PROFESORES,  
Y **3 PUNTOS** PARA CONCURSO DE TRASLADOS



*Precios y ventajas  
exclusivas para  
afiliados a ANPE*

## MATRICÚLATE. COMIENZO EN OCTUBRE 2024.

Obtén tu Máster Oficial Universitario en [Campuseducacion.com](https://campuseducacion.com)

Aprovecha la oportunidad de sumar puntos para conseguir tu plaza. Aumenta tu baremo con Másteres Oficiales Universitarios de reconocido prestigio, impartidos por los mejores profesionales, con la Garantía de Campuseducacion.com

[www.campuseducacion.com/masteres](https://www.campuseducacion.com/masteres)

[admin@campuseducacion.com](mailto:admin@campuseducacion.com)

 **967 607 349**

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

# Sumario

**Dirección**

Justo García Ródenas

**Dirección Pedagógica y Coordinación**

María José Román Muela

**Equipo de Redacción y Técnico**

María José Román Muela

Javier Nieves Simarro

Antonio Castillo Jiménez

Miguel Sánchez Mendoza

Sandra Pérez Benítez

Elena López Palacios

**Artículos de (por orden de aparición)**

MARINA JORGE REQUEJO

MARÍA ELENA PEDROCHE IGLESIAS

JOSÉ LUIS MERINO SALCEDA

BELÉN MORENO CASTRO

MARINA PEDROSA CORTÉS

MIRIAM GREGORIO CASTEJÓN

ANA MARÍA DE OBESO GRIJALVO

PALOMA JIMÉNEZ SAINZ

**Edita**

Marpadal Interactive Media S.L.

C/ Ejército 23, bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Telf: 967 66 99 55

publicaciones@campuseducacion.com

**Diseño y Maquetación**

Antonio Castillo Jiménez

Diseñador Gráfico y Multimedia

**Imprime**

Cano Artes Gráficas S.L.

Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete

967 24 62 66

D.L. AB 199-2016

ISSNe. 2445-365X

Campus Educación

C/ Ejército 23, Bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Telf: 967 60 73 49

Fax: 967 26 69 95

www.campuseducacion.com

Correo electrónico:

publicaciones@campuseducacion.com

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

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

**El duelo infantil en el aula**

Protocolo de actuación escolar

5

**La transición de Educación Infantil a Educación Primaria**

El gran reto de alumnos, familias y docentes en el cambio entre etapas

11

**El estado de la coordinación TIC en los centros educativos**

Análisis del proceso de digitalización

17

**Educación ambiental y sostenibilidad**

Integración práctica en los centros educativos

25

**Estrategias para el manejo de la ira en entornos educativos**

Herramientas prácticas para profesores y educadores

31

**¿Cómo mejorar el clima y la motivación laboral en un centro educativo?**

El equipo directivo como trampolín

37

**La asertividad y la motivación contra los riesgos psicosociales**

En busca del talento humano

41

**La función tutorial en Educación Secundaria**

Propuesta de participación familiar

49



# Editorial

En estos días, en donde parece que la inmediatez y la satisfacción instantánea son los únicos anhelos, es más imprescindible que nunca que desde los distintos ámbitos académicos nos replanteemos el enfoque tradicional que prioriza el conocimiento teórico sobre el desarrollo integral del alumnado. No podemos perder de vista que la educación, siempre, debe trascender la simple adquisición de contenidos académicos y orientarse hacia el desarrollo personal, el autoconocimiento y la formación en valores éticos y morales. La verdadera educación no sólo capacita a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos, sino que también les prepara para convertirse en individuos responsables y conscientes de sí mismos y de su entorno.

Es esencial que las instituciones educativas integren en su currículo aspectos que promuevan el crecimiento personal y el fortalecimiento del carácter; en este sentido, la educación emocional y ética debería ser tan prioritaria como la enseñanza de materias tradicionales. Proporcionar a los estudiantes herramientas para el autoconocimiento y la reflexión sobre sus valores personales contribuirá a formar ciudadanos íntegros y empáticos, capaces de tomar decisiones informadas y éticas en su vida cotidiana.

Además, la inclusión de temas con valor espiritual en las aulas puede desempeñar un papel significativo en este proceso. La espiritualidad, entendida no necesariamente en un sentido religioso, sino como una búsqueda de significado y conexión con algo mayor, puede ofrecer a los estudiantes una perspectiva más profunda sobre la vida. Discutir temas relacionados con la espiritualidad fomenta la introspección, el sentido de propósito y una mayor comprensión de las experiencias humanas, enriqueciendo así el desarrollo personal de los alumnos.

No menos importante es la necesidad de conocer y valorar el trasfondo cultural que nos define. La historia, los mitos, las leyendas, el folclore y las costumbres de nuestra cultura forman una parte esencial de nuestra identidad. Integrar estos elementos en el currículo escolar no solo enriquece el aprendizaje, sino que también educa a los estudiantes en el amor y respeto por su herencia cultural. Conocer nuestras raíces y tradiciones permitirá a los alumnos comprender mejor quiénes son y de dónde vienen, promoviendo un sentido de pertenencia y orgullo en su identidad cultural.

Y es que, en definitiva, la educación debe ser concebida como un proceso holístico que abarque tanto el conocimiento académico como el desarrollo personal, la espiritualidad y el aprecio por la cultura. Al integrar estos aspectos en la enseñanza, estaremos formando estudiantes más capacitados, pero, también, seres humanos más completos, conscientes y comprometidos con el mundo que les rodea. La tarea de educar es, en última instancia, una labor de formación integral que prepara a los jóvenes para vivir una vida rica en significado y conexión.

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

# El duelo infantil en el aula

## Protocolo de actuación escolar

El presente artículo trata sobre la percepción e imagen que tiene un menor ante la muerte de un familiar o conocido y cómo se debe abordar el duelo en edades tempranas desde el centro educativo. A pesar de la relevancia de afrontar la mortalidad desde las escuelas durante la vida académica del estudiante, dicha necesidad ha sido ignorada durante muchos años por generar controversia y convertirse en un tabú social y educativo, ligado en ocasiones al ámbito exclusivo de la psicología y medicina. Para seguir avanzando en este campo, se reúnen un conjunto de líneas de acción pedagógica básicas que pueden ser útiles para la comunidad escolar junto a las familias. Los protocolos de actuación sobre pérdida y duelo avistan medidas preventivas para garantizar un menor impacto en el terreno emocional de los alumnos y facilitar un acompañamiento cálido por parte de todos los miembros de la comunidad.

**Palabras clave:** Duelo infantil; Educación Infantil; Educación Primaria; Educación emocional; Acompañamiento; Intervención educativa.

**Abstract:** This paper discusses the perception and image that a child has when faced with the death of a family member or acquaintance, and how grief should be addressed at an early age in the educational setting. Despite the importance of dealing with mortality in schools during a student's academic life, this need has been ignored for many years due to the controversy it generates. It has become a social and educational taboo, often relegated exclusively to the fields of psychology and medicine. In order to make progress in this area, a set of basic pedagogical guidelines is presented. These can be useful for the school community and families alike. The protocols for dealing with loss and grief suggest preventive measures to ensure a lesser emotional impact on students and to facilitate warm support from all members of the community.

**Key words:** Childhood bereavement; Early Childhood Education; Primary education; Emotional education; Accompaniment; Educational intervention.



El fallecimiento de un ser querido es un proceso doloroso y triste para cualquier persona que lo sufra, pero mucho más complicado de razonar para un menor. Nos esforzamos por proteger a los escolares de esta realidad, olvidando en ocasiones

que debemos, junto a sus familiares, enfrentar este hecho de la manera más normalizada posible, proporcionando las herramientas sociocognitivas y emocionales necesarias para vivir el duelo como una etapa más. Los niños pueden verse favorecidos y

### MARINA JORGE REQUEJO

- Grado en Educación Primaria con las Menciones en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje
- Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas
- Experto Universitario en Educación Infantil Bilingüe
- Máster de Psicopedagogía
- Maestra Pedagoga Terapéutica
- Valladolid

eleva su estado emocional si se trata con naturalidad la pérdida dentro de las aulas, ofreciendo un acompañamiento sano y fuerte donde el escolar descubra por sí mismo una realidad que nos envuelve. La escuela es esa institución social donde el menor puede descubrir, sentir, comprender y asimilar junto a sus iguales y docentes, diferentes sentimientos e inquietudes que le permiten crecer y madurar a su debido tiempo. Pero aún queda mucho trabajo por hacer en el área de la educación emocional y en la formación pedagógica de los maestros ante un desafío tan importante como es el duelo infantil, porque la muerte es una cuestión fundamental y debería estar incluida en el ámbito curricular (Pedre- ro y Leiva, 2011).

### La percepción de la muerte en edades infantiles

La muerte no es un suceso que todos los niños entienden por igual, ni siquiera generan una misma idea cognitiva al oír hablar de una pérdida. Algunos menores pueden pensar en la muerte en relación con las creencias religiosas de su familia, en el cielo y los ángeles, en un universo paralelo al mundo terrestre; otros niños conciben el fallecimiento como un momento temporal o reversible, algo que los adultos temen pero que a la infancia no debería afectar; y algu-

nos pueden incluso no haber formado ninguna construcción mental de este hecho por no haberles sido explicado con naturalidad. Los niños también experimentan el dolor a su manera, sienten la tristeza y se dan cuenta de que falta alguien importante en su vida (Santamaría, 2010).

Dicha apreciación también estará condicionada por la manera en que los adultos abordamos esta realidad junto a nuestros hijos y escolares. Aproximar los conceptos de la muerte y la infancia es, a priori, como unir el agua y el aceite: queremos que sean dos mundos separados y distantes porque uno nos muestra la cara negativa y dolorosa de nuestro paso, y el otro, la sonrisa y la alegría de la vida. Sin embargo, ante la curiosidad y los ojos de un niño, la muerte es un acontecimiento que requiere de investigación e indagación, ya que la observan a diario en la naturaleza, en la literatura infantil y en las noticias del informativo. Por lo tanto, no es algo eventual, pasajero y alejado de nuestros alumnos, porque saben de su existencia y en muchas ocasiones hasta juegan en los recreos y tiempos de ocio con ella. Entonces, nos podemos cuestionar el porqué de ese miedo adulto a evitar un escenario

tan cercano para ellos. Podemos confirmar que la percepción de la muerte en la mente de un niño está limitada y condicionada por la sobreprotección y el temor de la persona adulta a un posible daño en su sensibilidad, creyendo erróneamente que estamos ayudando al niño si ignoramos sus cuestiones vitales por pensar que no está preparado para recibir respuestas o si evitamos tratar un tema tabú impuesto por la sociedad.

Para una construcción real y armónica de las etapas vitales en nuestros escolares, debemos dejarnos llevar por la pedagogía de la pregunta para iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un contexto existente y verdadero, en el que el alumno es partícipe y protagonista de su evolución, mediante una enseñanza que no limita, sino que acompaña y transmite el conocimiento y la realidad que los alumnos necesitan apreciar en cada momento de su vida. El alumnado actual necesita una educación sensitiva y experimental, con conocimiento de causa, y para hacer posible el tratamiento de la muerte y lo que ello implica a nivel emocional para los más pequeños, nos aproximaremos al duelo desde la educación emocional.

## El duelo en el aula desde la educación emocional

Un verdadero proceso de formación prepara para las dificultades y situaciones futuras, para saberlas afrontar (Poch y Herrero, 2003). Nosotros, como docentes, tenemos un papel muy relevante en la vida de nuestros escolares, porque somos los agentes que les transmitimos realidad y conocimiento junto al resto de grupos de referencia social. Cuando la situación del alumno se ve rodeada por miedo, incertidumbre y tristeza, se debe desarrollar una relación aún más fuerte para acompañar al estudiante en todo momento y guiar a la familia con pautas que orienten la actuación en casa, bajo las mismas líneas de la escuela.

La educación afectiva, junto con la identificación y comprensión de las emociones, permite el desarrollo humano de los escolares y ser conscientes del porqué de sus sentimientos. Durante el duelo infantil, los niños pueden experimentar impresiones y sensaciones variadas, y asustarse por no saber manejarlas o por no sentirse arropados por los adultos de confianza. Es un cuadro emocional abstracto

ETAPA EDUCATIVA	PERCEPCIONES ANTE EL DUELO
1º CICLO EDUCACIÓN INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay consciencia de la pérdida.</li> <li>Se percibe la ausencia, pero sin requerir de un duelo.</li> </ul>
2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posible sensación de abandono sin saber qué ocurre.</li> <li>Se percibe la ausencia, pero sin requerir de un duelo.</li> </ul>
1º Y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>La muerte desde una vertiente mágica: fallecido visualizado como ángel o ser fantástico de protección.</li> <li>Dependiendo del vínculo afectivo puede derivar en trastornos como la enuresis o pesadillas nocturnas.</li> <li>Tristeza, lloros o berrinches momentáneos</li> <li>Comprensión simbólica del duelo.</li> </ul>
3º Y 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender la muerte a partir del ciclo vital de una planta o animal.</li> <li>Conocimiento de la enfermedad y de los rituales fúnebres.</li> <li>Tristeza, rabia y enfado. Gran apoyo emocional y atención a la depresión infantil.</li> </ul>
5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción más cercana del verdadero significado de la muerte y la pérdida.</li> <li>Comprensión más cercana a la del adulto.</li> <li>Se empiezan a plantear cuestiones vitales y del ser: ¿quién soy?, ¿qué hay después de la muerte? ¿y tras el universo, la nada?</li> <li>Impotencia, negación, culpabilidad, necesidad de participar en la despedida.</li> </ul>



que puede crear confusión al no ser comprendido, y nosotros, como maestros, daremos las pinceladas exactas y necesarias al infante para que, dentro de la oscuridad y los tonos fríos asociados con la muerte y la pérdida, se pueda hallar un significado cálido y sentimental que dé sentido a todo el proceso. Para ello, los docentes necesitamos formación permanente para aportar al alumnado las herramientas y estrategias necesarias, así como para reconocer los síntomas y emociones que puedan surgir, con el fin de actuar de manera inmediata y de calidad.

A través del juego podemos realizar actividades lúdicas que aborden aspectos del duelo y la muerte en momentos específicos, como la celebración de Halloween o el Día de Todos los Santos, para introducir esta temática. A pesar de ser una realidad dolorosa, se puede adaptar a la mentalidad infantil a partir de las emociones. Es importante esta labor preparatoria desde el aula porque, tarde o temprano, todo niño se enfrentará a la muerte; muchos lo harán durante la adolescencia, pero hay un número que, por estadística, vivirá la pérdida de un familiar cercano, como los abuelos, y se requiere de una preparación. Por ello, trabajar este hecho dentro del grupo de referencia es motivo suficiente para que los adultos superemos el temor de abordar en la escuela el fallecimiento de un ser querido por parte de nuestros escolares e ir introduciendo estos temas.

Debemos desechar ideas erróneas, como pensar que los niños no perciben la realidad, que no experimentan el duelo y que, por ello, debemos sobreprotegerlos. Aunque tengan dudas y confusiones, perciben la realidad y experimentan el duelo de manera diferente, manifestando, por ejemplo, comportamientos anómalos, como pasar de la risa al llanto, o expresando actitudes que difieren de su comportamiento habitual. No necesitan sobreprotección, sino acompañamiento. Los momentos de enseñanza a partir de conversaciones o vivencias, como el duelo, nos permiten transmitir conocimientos



desde lo cotidiano, a través de un aprendizaje más significativo y práctico, lo que facilita a los alumnos comprender mejor lo que queremos enseñarles. Como profesores, junto con el apoyo del equipo o departamento de orientación de nuestros centros, buscaremos momentos de tutoría y calma para cuidar lo que queremos comunicar y cómo lo vamos a llevar a cabo.

Algunos familiares prefieren no incluir a los niños en los rituales de despedida para evitarles un sufrimiento mayor, y pueden informarnos de ello o incluso pedirnos pautas y orientaciones sobre cómo afrontar la situación, que es tan delicada. En los casos en que los propios niños muestran interés en participar, es recomendable no alejarlos de la realidad, y puede lograrse a través de dinámicas simbólicas de despedida, realizadas en casa o en la escuela, para ayudar al alumno a gestionar y expresar sus emociones, facilitando así el proceso de duelo. El familiar, junto con el apoyo del centro educativo, puede ofrecer al niño una serie de herramientas para entender mejor lo que sucede, gestionar la culpa o la frustración, y

embarcarse en un aprendizaje emocional en el que el menor exteriorice sus sentimientos, aunque sea de una forma atípica, sin subestimar su capacidad de entendimiento.

El aula facilita alcanzar el objetivo de tratar el duelo y la muerte en ámbitos educativos porque la escuela inclusiva permite reflexionar, enseñar y aprender de todas las vivencias personales de los escolares. Es importante señalar que el duelo infantil ocasiona una necesidad educativa que debe ser abordada con inmediatez en el aula, para evitar consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo, psíquico, afectivo y social del niño. Con la educación emocional, proporcionamos los cauces necesarios para guiar y acompañar al alumno en el fallecimiento de un ser querido y alcanzar su bienestar personal sin omitir ninguna fase o ciclo del duelo, interesándonos por su estado anímico, proporcionándole los recursos que mejor se adapten a la nueva situación y reuniendo las evidencias y observaciones de compañeros, docentes y familiares para ajustar el proceso de aprendizaje a su realidad.

## Protocolo de intervención en centros educativos

Un protocolo de actuación incluye un programa de acciones, en este caso, de educación emocional sobre el dolor dentro de un centro escolar, dirigido a concienciar a la comunidad educativa sobre un problema y a proponer soluciones efectivas ajustadas a la edad e intereses de nuestros alumnos, como el duelo en la infancia.

Durante su vida escolar, los alumnos pueden beneficiarse enormemente de conversaciones profundas adaptadas a su nivel de comprensión. Desde la escuela, ayudaremos al niño, a través de unas pautas de acción, a entender el sufrimiento de quienes le rodean y a ser compasivo ante el mismo. El centro educativo, como pilar social para el estudiante, debe estar preparado para intervenir y ofrecer apoyo, de modo que el estudiante pueda volver a su rutina, convivir con las fases del duelo bajo la mayor normalidad posible, mantener una comunicación fluida y coordinada con la familia, y encontrar acompañamiento en ambos contextos. Para ello, desde el colegio, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos durante los diferentes ciclos del duelo del alumno, tanto en el aula como en la tutoría:

- **Bienestar personal y acercamiento sincero:** El estudiante

debe sentir que velamos por su protección, cuidado y alivio en su expresión, así como un contacto honesto pero cálido, proporcionado por el propio docente, quien debe crear ese clima.

- **Las personas de referencia deben estar al corriente de su evolución emocional:** Necesitamos cooperación y contacto directo para conocer cómo progresa el estudiante dentro y fuera del centro.
- **Dinámicas de acogida en el grupo de referencia:** Los compañeros pueden sentir inseguridad en la relación con su compañero en duelo. Debemos aprovechar este contexto como una oportunidad pedagógica para acercar el tema de la muerte y normalizarlo.
- **Reconocimiento del mensaje positivo y de crecimiento:** No debemos centrar la pérdida del ser querido en un mensaje desolador ni asociarlo a la posibilidad de que se derive un trauma en el infante. Al contrario, no tratarlo genera un silencio innecesario, lleno de incertidumbre, descontrol y que se convierte en un tabú.
- **Una experiencia emocional potente:** El duelo abarca muchas esferas y emociones, y debe ser visto como una experiencia de crecimiento pese al dolor, no como un vacío afectivo.

- Exteriorizar los sentimientos en un espacio de confianza: Para que el estudiante y sus compañeros puedan sobrellevar mejor una crisis emocional, sin interrumpir el proceso de duelo, se debe dar la oportunidad de decir adiós, quizás a través de la literatura o las artes plásticas, si no ha podido hacerlo hasta ahora.

Debemos respetar la sensibilidad infantil y hacer partícipes a los estudiantes dentro del centro escolar de esta realidad, por triste que sea, adaptándola a sus características y estadio cognitivo. Como docentes, debemos partir de la posibilidad de que nuestros alumnos, principalmente los de las primeras etapas educativas, puedan tener concepciones erróneas sobre el fallecimiento al no haber experimentado este suceso de manera cercana, alimentando miedos que muchas veces no comunican al adulto por confusión o falta de control sobre la situación. Por ello, es relevante compartir con ellos la idea del ciclo natural de la vida, en paralelo con el reino animal y vegetal, como punto de partida para hablar de la muerte.

Desde el centro educativo se facilitan los instrumentos y recursos para dialogar sobre la muerte y el proceso de la pérdida con menores, concretando actividades educativas que den paso a la exteriorización y gestión de las emociones, para obtener los principios básicos del acompañamiento en el duelo (Feijoo y Pardo, 2003).

<b>UNIVERSALIDAD</b>	El ciclo de la vida es universal porque todos los seres vivos están sujetos al curso vital que termina con la muerte.
<b>IRREVERSIBILIDAD</b>	La muerte es algo irreversible, no hay marcha atrás, no hay retorno y es un concepto que se interioriza en la persona en la fase de la adolescencia, pero se puede ir incluyendo mediante la pérdida de una mascota o en el espacio de naturaleza muerta.
<b>FUNCIONALIDAD</b>	Los niños no entienden por sí mismos por qué circunstancias sucede la muerte y desde la escuela debemos vincularlo a funciones vitales: el cuerpo es como una máquina con engranajes que van desgastándose con el paso de los años.
<b>CAUSALIDAD</b>	Todo tiene un por qué: las personas como seres vivos pasan por todos los ciclos y se provoca un deterioro y una decadencia de forma natural o por un motivo de enfermedad o accidente.
<b>TRASCENDENCIA</b>	Esta dimensión depende de las cuestiones religiosas, espirituales y de las creencias de cada persona.



## La coordinación de la comunidad escolar y los agentes externos

Es vital y necesario mantener una unión y cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa mediante líneas de coordinación que permitan, a través de la observación del escolar y su progresión en las distintas instancias, determinar cuál es la evolución del alumno y compartir las mismas orientaciones. De esta manera, no crearemos confusión al niño ni perjudicaremos su desarrollo emocional.

También se establecerán líneas de comunicación para mediar entre los familiares del estudiante y agentes externos, como asociaciones, servicios sanitarios y sociales, que nos proporcionan un soporte técnico y concreto en áreas como la psicología y la psiquiatría, que están en continuo contacto con la enseñanza. Ambas vertientes nos aportarán una visión psíquica y médica si el proceso del duelo se complica.

Existen una serie de conceptos que debemos abordar con el alumnado, tanto en el ámbito educativo como en otras áreas que se coordinan con la escuela, para lograr una respuesta adecuada a su realidad y que les permita crecer y afrontar todo tipo de situaciones mediante el desarrollo de capacidades como la resiliencia.

Es fundamental aprovechar las ocasiones que se presenten de manera natural, como en un cuento, una película o junto a una mascota, antes de tratar un duelo por una muerte dolorosa y repentina. Es muy conveniente trabajar dichas nociones previamente, porque lejos de traumatizar al niño, le permite reflexionar, entender y procesar ese conocimiento, siempre tratando la temática con delicadeza, sensibilidad y respetando su desarrollo. En muchas ocasiones, son los propios escolares quienes solicitan información, y debemos aprovechar esos momentos de curiosidad para, desde la coordinación escolar y los diferentes ámbitos involucrados, comunicar un conocimiento real.

En el procesamiento del duelo infantil, los niños parten con desventaja en la comprensión del fenómeno de la muerte, y si se les mantiene al margen, se dificulta aún más su entendimiento. Por ello, es necesario un acompañamiento escolar basado en la honestidad y en la realidad del contexto en el que se desenvuelve el alumno, sin dejarnos llevar por mitos y prejuicios nacidos del miedo a generar una situación traumática por tratar la temática de la muerte en el aula, un hecho que nos rodea a diario. Para evitar alimentar temores y confusiones, un protocolo escolar bien estructurado, en el que colaboren todos los miembros de la comunidad, permitirá dar respuesta a una necesidad pedagógica que siempre ha estado presente en las aulas, pero que pocas veces se ha abordado desde la universalidad, causalidad y transferencia.

### Bibliografía

- Pedrero, E. y Leiva, J.J. (20 de octubre de 2011). *La muerte, tema radical y perenne en la educación. Hacia una (r)evolución educativa*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Poch, C. y Herrera, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Paidós Ibérica.
- Feijoo, P. y Pardo, A.B. (2003). *Muerte y educación*. Tarbiya, 33, 51-76
- Santamaría, C. (2010). *El duelo y los niños*. Sal Terra

#### Cómo citar:

Jorge, M. (2024). El duelo infantil en el aula. Protocolo de actuación escolar. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 35, 5-9. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/35/>

**CURSOS HOMOLOGADOS**  
ONLINE PARA OPOSICIONES

967 607 349  
www.campuseducacion.com

**PROMOCIÓN**  
Si te matriculas de **3 cursos o más...**

Exposición y Defensa ante el **TRIBUNAL**  
Campuseducacion.com

Curso Online para preparar la Segunda Fase de las Pruebas de Oposición

+ **Campus Educación**  
REVISTA DIGITAL DOCENTE

**PUBLICACIÓN Y CERTIFICACIÓN GRATUITA EN NUESTRA REVISTA**

**MÁSTERES**  
OFICIALES UNIVERSITARIOS

de **Campuseducacion.com**  
formación on-line

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

**100%**  
METODOLOGÍA  
ONLINE

**50%**  
DE DESCUENTO  
PARA AFILIADOS A ANPE

WWW.CAMPUSEDUCACION.COM/MASTERES **967 607 349**



# CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA OPOSICIONES DE EDUCACIÓN  
DE TODAS LAS ESPECIALIDADES EDUCATIVAS  
Y CONCURSO DE TRASLADOS

Completa  
**tu formación**  
como docente

**-30%**  
A AFILIADOS  
**ANPE**

**-20%**  
A OPOSITORES  
Y DOCENTES

**-5%**  
ADICIONAL  
SI TE MATRICULAS  
DE 2 O MÁS CURSOS

¡Mira todo  
lo que tenemos  
para ti!



Cursos de  
**110 horas**



Campus Educación  
REVISTA DIGITAL DOCENTE



C/Ejército, 23  
02002 Albacete



**967 607 349**

[www.campuseducacion.com](http://www.campuseducacion.com)

**Campuseducacion.com**  
formación on-line

Exposición y Defensa  
ante el **TRIBUNAL**  
[Campuseducacion.com](http://Campuseducacion.com)



Curso  
**Técnicas de Estudio**  
para opositores

# La transición de Educación Infantil a Educación Primaria

## El gran reto de alumnos, familias y docentes en el cambio entre etapas

En este artículo, nos centraremos en el proceso que tiene lugar durante el cambio de etapa educativa entre Educación Infantil y Educación Primaria. Más allá de lo que implica, enfocaremos nuestra atención en los agentes que están presentes durante este paso en la vida de nuestro alumnado. Además, se proporcionarán diversas técnicas, estrategias y aspectos metodológicos que podrán ser considerados si nuestro objetivo final es que esta transición, o viaje, sea lo más fructífera posible para el alumnado, los docentes y las familias.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Educación Primaria; Transición; Docentes; Centro educativo; Familias; Educación emocional; Hábitos; Rutinas.

**Abstract:** In this article, we are going to focus on the process that takes place during the transition from the pre-school stage to the primary stage of education. Beyond what it implies, we will focus our attention on the actors present during this step in the life of our students. In addition, we will present different techniques, strategies and methodological aspects that can be considered if our ultimate goal is to make this transition or journey as fruitful as possible for students, teachers and families.

**Key words:** Early Childhood Education; Primary education; Transition; Teachers; Educational centre; Families; Emotional education; Habits; Routines.



Los cambios son una constante en la vida de las personas, facilitando la adaptación a nuevas situaciones y la superación de desafíos. En el contexto escolar, las transiciones entre etapas no deben pasar desapercibidas, dado que la vida académica de los estudiantes abarca diversas fases: desde la Educación Infantil, pasando por la Educación Primaria, hasta la Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y/o la etapa universitaria.

El primer cambio de etapa en el ámbito escolar es el tránsito de la Educación Infantil a la Educación Primaria. A los 6 años, los estudiantes deben adaptarse a nuevas rutinas y hábitos. Existe una creencia generalizada de que los niños están preparados para este cambio porque "aprenden rápido". Sin embargo, surge la pregunta: ¿Están realmente preparados? Y, por otra parte, ¿lo están también los docentes y las familias?

### MARÍA ELENA PEDROCHE IGLESIAS

- Grado en Educación Primaria (Mención en lengua extranjera - Inglés)
- Grado en Educación Infantil (Mención en Pedagogía Terapéutica)
- Maestra de Educación Primaria en C.P. San José Obrero
- Madrid

### Un cambio significativo

Abellán (2019) describe las transiciones como sinónimo de un viaje o travesía. Otros autores, como Vogler, Crivello y Woodhead (2008), destacan que estas transiciones están asociadas con cambios en actividades rutinarias, costumbres, uso del lenguaje, patrones de comportamiento y modificaciones en el entorno. Por lo tanto, es crucial reconocer que toda transición implica un cambio. En el caso que nos ocupa, el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria puede ser positivo si se implementan las medidas adecuadas; de lo contrario, puede resultar abrumador y frustrante para el niño si las decisiones tomadas en cuanto a procesos de enseñanza-aprendizaje, colaboración familia-escuela y atención a las necesidades individuales no son las más apropiadas.

Castro, Argos y Ezquerro (2015) identifican cinco aspectos fundamentales que deben guiar este proceso y en los que todos los agentes educativos deben estar involucrados:

- Sentimiento de pertenencia a una comunidad.
- Identificación y aceptación de las actividades, normas de convivencia y rutinas escolares.
- Relaciones interpersonales.
- La figura del niño/a como sujeto que aprende.
- Colaboración entre familia y escuela.

Desde un punto de vista legislativo, no existe un documento específico que establezca las medidas organizativas y metodológicas para abordar este cambio de etapa. Esto podría explicar por qué se da "por hecho" que el alumnado se adaptará adecuadamente a la Educación Primaria. Por lo tanto, es necesario que todos los agentes implicados en la educación del alumnado colaboren activamente para enfrentar este reto-

### ¿Cómo enfrenta el alumnado el cambio de etapa?

Castro, Argos y Ezquerro (2015) señalan que el alumnado forma su percepción sobre la Educación Primaria basándose en experiencias previas y la información proporcionada por su entorno. Cabe destacar:

- El incremento en el nivel de exigencia. Aunque a menudo los estudiantes no comprenden plenamente lo que esto implica, son conscientes de que algunas actividades propias de la etapa de Infantil desaparecerán.
- Reducción del tiempo de juego en favor del trabajo en mesa.
- La lectoescritura se convierte en el aprendizaje más exigente, requiriendo la implicación de todos los agentes involucrados en esta transición.

Abellán (2019) también resalta una serie de circunstancias que se dan en este cambio de etapa:

- **Sustitución del maestro:** El docente ya no es especialista en Edu-



cación Infantil, sino en Educación Primaria. Además, el tiempo que el alumnado pasa con su tutor, que solía ser su figura de referencia, se reduce debido a la intervención de maestros especialistas.

- **Transformación del espacio y su organización:** Los alumnos pueden pasar de trabajar en rincones o en asamblea a sentarse individualmente y realizar sus tareas en silencio bajo la supervisión del docente.
- **Metodología diferente:** La atención constante y el silencio se convierten en pilares fundamentales, introduciendo nuevos hábitos como la lectura diaria o la realización de deberes. La flexibilidad de la etapa anterior prácticamente desaparece, valorándose la formalidad y la precisión.
- **Aparición de los exámenes:** Los exámenes, asentados en la Educación Primaria, pueden generar estrés en los alumnos recién incorporados. Es esencial introducir estas evaluaciones de manera que no representen una carga adicional.

Según Linnebrink (2005, citado en Freire et al., 2019), fallar en una prueba no debe verse como algo negativo, sino como parte del proceso de aprendizaje. Es aconsejable cambiar el concepto de "examen" por "prueba de conocimientos", intentado que los alumnos comprendan que la prueba servirá para recoger información a todos. Así pues, no se trata, simplemente, de rellenar un papel. Igualmente, las pruebas de conocimientos han de contar con ejercicios variados que impliquen razonar, desarrollar la creatividad o redactar, y no siempre seguir el mismo patrón, porque estaríamos evaluando un único aspecto y no atendiendo al alumnado de manera integral.

- **Alteración en la distribución del horario y las sesiones:** Si se comparan las leyes educativas vigentes, se observa una marcada diferencia en la organización curricular entre la Educación Infantil y la Primaria. Y es que en el Real Decreto 95/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil en

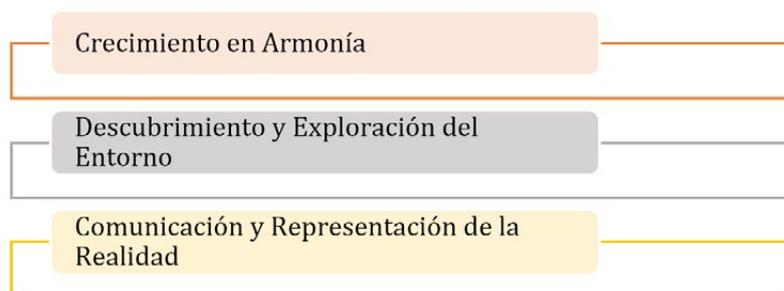


Fig. 1. Áreas de Educación Infantil recogidas en Artículo 8 del Real Decreto 95/2022



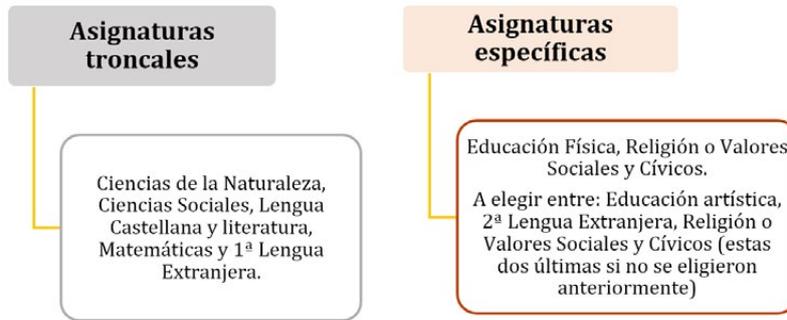


Fig. 2. Organización de las asignaturas recogidas en el Artículo 8 del Real Decreto 126/2014

nuestro país, organiza el currículo en tres áreas de conocimiento y experiencia, que deben desarrollarse teniendo como puntos de partida el principio de globalización, el aprendizaje significativo y la estimulación desde edades tempranas. En cambio, según el Real Decreto 126/2014, en el que se recoge el currículo básico en la Educación Primaria, encontramos una distribución completamente distinta en cuanto a áreas de conocimiento, apareciendo las asignaturas. Los cambios resultan más que evidentes. Más allá de la carga académica, que resulta obvia, hemos de referirnos especialmente a la manera de enfocar los conocimientos. En la etapa de Educación Primaria se realiza un desglose de las enseñanzas en diversas áreas, y con ello parece que no existe ninguna conexión entre unas y otras, como si fuesen independientes. ¿Por qué no aplicar también la globalización en Educación Primaria, si entendemos la vida como un todo, y no de forma parcelada?

### El papel del profesorado.

Gómez-Marí y Gómez-Marí (2021) concluyen que la educación emocional y el desarrollo afectivo-social a menudo se relegan en la Educación Primaria. Es fundamental reconocer que, aunque esta etapa requiere mayores exigencias académicas, no se deben ignorar las necesidades emocionales de los estudiantes. Crear un ambiente donde el alumnado se sienta cómodo es esencial, ya que sin emoción no hay aprendizaje.

Se sugieren varias estrategias que los docentes pueden implementar:

- **Asamblea:** Aunque más común en la Educación Infantil, la asamblea puede seguir siendo una herramienta útil en Primaria para fomentar la expresión oral y la toma de conciencia social. El primer planteamiento que se nos puede venir a la cabeza es: ¿en qué área o asignatura incluimos la asamblea? Esta pregunta puede resolverse fácilmente con otras: ¿dónde incluimos la expresión oral? ¿dónde tienen cabida nuestras emociones, lo que pensamos, lo que queremos decir, las ideas que pueden convertirse en grandes proyectos? Parece como si el alumnado que empieza a cursar 1º de Educación Primaria ya no necesitase hablar más, y deba centrarse casi en exclusiva a escribir.
- **Proyectos escolares centrados en la autoestima y las emociones:** Involucrar a toda la comunidad educativa en proyectos que fomenten el sentido de pertenencia.
- **Organización del aula:** Adaptar la organización por rincones de la Educación Infantil a la Primaria para promover la autonomía, la cooperación y el aprendizaje individualizado.
- **Coordinación entre docentes:** La coordinación entre los profesores de último curso de Infantil y los tutores de 1º de Primaria es clave para una transición estructurada y coherente.

### La familia, agente fundamental

La familia es el primer núcleo socializador y su rol es esencial en la transición hacia la Educación Primaria. Según Castro, Argos y Ezquerria (2015), la percepción que el alumnado tiene de esta etapa está fuertemente influenciada por lo que la familia les transmite. Es crucial que las familias apoyen y guíen a los niños durante este proceso, evitando mensajes que puedan generar miedo o ansiedad.

El estudio de Gómez-Marí y Gómez-Marí (2021) también destaca la importancia de que las familias participen activamente en la transición. Medidas como adaptar rutinas y crear espacios de trabajo en casa pueden tener un impacto positivo. Además, la participación de las familias en actividades escolares puede fortalecer su implicación y beneficiar el proceso de adaptación.

Es esencial abordar las transiciones escolares con la atención y respeto que merecen los estudiantes. No podemos obviar las transiciones por, simplemente, ser el cauce natural que siguen todas las personas. Los alumnos necesitan un proceso de adaptación al cambio, en el que todas las personas que forman parte de sus vidas estén presentes y participen activamente.

En este trabajo se ha querido poner el foco en la atención integral a la persona, destacando la necesidad de un cambio en la cultura educativa que contemple tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo emocional y reflexivo del alumnado.

Además, se hace necesario un cambio de paradigma en cuanto a cultura educativa. No podemos instaurar la adquisición de conocimientos (o quizá deberíamos referirnos a "conceptos", ya que los procedimientos

y las actitudes pasan a un segundo plano en muchos momentos) como eje fundamental, sino dar también cabida a las emociones, a los procesos reflexivos y a las preocupaciones de los alumnos por el mundo en el

que vivimos. Todo ello sin desligarse de una adecuada formación de los docentes y las familias, agentes que comparten el exigente y fascinante reto de educar.

## Bibliografía

- Abellán, C. A. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 55, 223-248.
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37 (148), 34-49.
- Durán, A. F. (2019). *La asamblea en primaria: estrategias de intervención. Aula de innovación educativa*, 283, 48-52
- Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., y Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones*, 49 (2), 151-168.
- Gimeno, J. (2007). *La diversidad de la vida escolar y las transiciones*. Graó.
- Gómez-Marí, I., y Gómez-Marí, P. (2021). Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de educación Infantil a Primaria? Percepciones de familias y profesionales de la educación. *REIDOCREA*, 10(4), 1-14.
- González, R. C., y González, M. C. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 15-27.
- Myers R. G. y Flores, B. (2008). *La Transición de Educación Preescolar a la Primaria en México y su Relación a Logros Educativos: Un estudio exploratorio*. ACUDE.
- Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

### Cómo citar:

Pedroche, M.E. (2024). La transición de Educación Infantil a Educación Primaria. El gran reto de alumnos, familias y docentes en el cambio entre etapas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 35, 11-14. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/35/>

# ¡TU ANUNCIO AQUÍ!

## ¿Quieres que tu publicidad llegue a toda la comunidad educativa?

Docentes en activo, Opositores, Profesionales de la Educación, Centros Públicos y Privados, Investigadores y demás usuarios relacionados con el mundo de la Educación.

### ¡INFÓRMATE!

 967 66 99 55



marketing@marpadal.com



## Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



100% ONLINE

# CURSOS

## HOMOLOGADOS

### CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS y OPOSICIONES



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

**110 horas, períodos de 20 días,  
11 créditos tradicionales o 4 ECTS**

**-30%**  
A AFILIADOS  
**ANPE**

**-20%**  
A OPOSITORES  
Y DOCENTES

**¡NOVEDAD!**  
**-5%**  
ADICIONAL  
SI TE MATRICULAS  
DE 2 O MÁS CURSOS



C/Ejército, 23  
02002 Albacete



Campuseducacion.com  
formación on-line



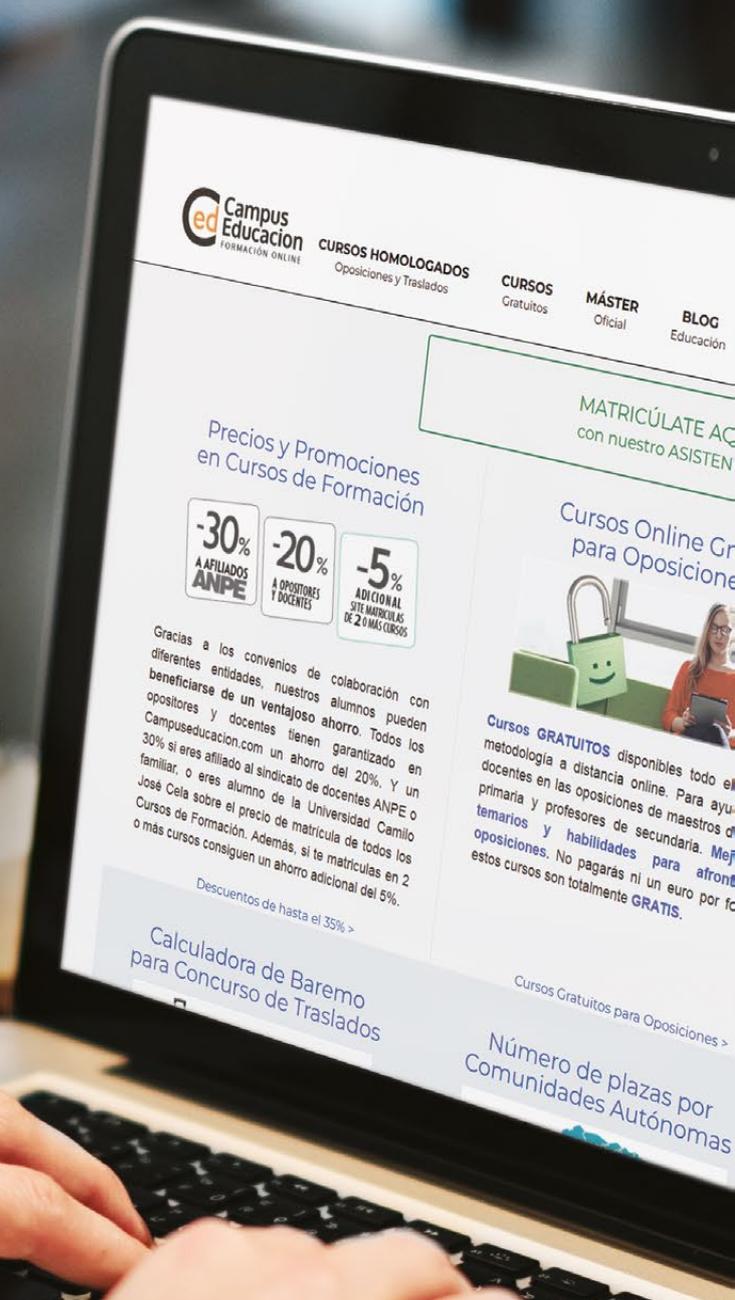
ENTIDAD COLABORADORA

Universidad  
Camilo José Cela



**967 607 349**

[www.campuseducacion.com](http://www.campuseducacion.com)





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

HASTA  
**50%**  
DE DESCUENTO  
PARA AFILIADOS A ANPE

**PRÓXIMA CONVOCATORIA  
EN OCTUBRE**

**» ADELANTATE**

al resto con un **Máster Oficial Online UNIVERSITARIO**

**100%**  
METODOLOGÍA  
ONLINE



*Precios y ventajas  
exclusivas para  
afiliados a ANPE*

**...Y DE REGALO:**



Exposición y Defensa  
ante el **TRIBUNAL**  
Campuseducacion.com

**PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE**



**4 PUBLICACIONES**  
en Campus Educación Revista Digital Docente

**Obtén tu Máster Oficial Universitario  
en [Campuseducacion.com](http://Campuseducacion.com)**

Aprovecha la oportunidad de sumar puntos para conseguir tu plaza. Aumenta tu baremo con Másteres Oficiales Universitarios de reconocido prestigio, impartidos por los mejores profesionales, con la Garantía de Campuseducacion.com

<https://www.campuseducacion.com/masteres>

[admin@campuseducacion.com](mailto:admin@campuseducacion.com)

 **967 607 349**

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

# El estado de la coordinación TIC en los centros educativos

## Análisis del proceso de digitalización

La digitalización que han sufrido los centros educativos de la Comunidad de Madrid ha supuesto un cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje. Y en esta situación resulta fundamental conocer la figura del coordinador TIC, bajo qué circunstancias desempeñan su labor y cuáles son sus principales retos y preocupaciones.

**Palabras clave:** Digitalización; Plan de digitalización de centro; Competencia Digital; TIC; Coordinador TIC; CompDigiEdu; EcoDigiEdu.

**Abstract:** The teaching-learning paradigm has changed with the digitalisation that the educational centres in the Community of Madrid have undergone. In this situation, it is essential to know who the ICT Coordinators are, the conditions in which they carry out their work, and the main challenges they face and concerns they express.

**Key words:** Digitalisation; Digitalisation plan; Digital Competence; ICT; Coordinator ICT; CompDigiEdu; EcoDigiEdu.



El papel que ha adquirido el coordinador TIC en los centros de secundaria es fundamental para la escuela del siglo XXI. La inclusión de herramientas tecnológicas en la práctica docente ha ido avanzando desde tener una sala de informática

a la que los alumnos iban una vez a la semana en los años 90 hasta la situación actual con proyectos como el de escuelas conectadas, que dota desde 2018 conexión de internet a la práctica totalidad de centros de la Comunidad de Madrid<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Escuelas conectadas es una iniciativa para dotar a los centros educativos españoles de banda ancha ultrarrápida. <https://www.red.es/es/iniciativas/escuelas-conectadas>.

<sup>2</sup> La encuesta a los coordinadores TIC se realizó a través de la plataforma LimeSurvey de EducaMadrid en febrero de 2023 y realizada por 81 coordinadores TIC. La encuesta completa puede consultarse aquí: <https://cloud.educa.madrid.org/s/H26LMraJ5PEDzka>

### JOSÉ LUIS MERINO SALCEDA

- Licenciado en Filología Hispánica
- Máster en Español como lengua extranjera
- Profesor de secundaria y Coordinador TIC en IES Las Lagunas (Rivas-Vaciamadrid)
- Madrid

*El reto no es solo enseñar con las TIC, ni lograr incrementar los recursos económicos destinados a su incorporación o establecer nuevos aliados, sino que el desafío fundamental está en conseguir que se conviertan en una herramienta central para facilitar el logro de las principales metas de la educación: mejorar el aprendizaje de todos los alumnos reduciendo las desigualdades, favorecer su desarrollo social, fortalecer su autonomía moral y lograr finalmente formar individuos socialmente capaces de integrarse y aprender en una sociedad plural y multicultural (Díaz, 2021).*

A lo largo de este artículo se realizará un repaso del perfil del coordinador TIC coincidiendo con el proceso de digitalización que han vivido los centros de la Comunidad de Madrid. Además, se incluirán las respuestas de un cuestionario al que han respondido más de 80 coordinadores TIC de diferentes niveles educativos<sup>2</sup>.

## Funciones y retribuciones

Las funciones (y características) del coordinador TIC se publican anualmente en las instrucciones de inicio de curso de la Comunidad de Madrid. Estas funciones —y otras muchas que no aparecen recogidas de manera oficial, pero que también asumen de oficio los coordinadores— pueden

realizarse con reducción horaria o sin ella, aunque con un complemento de productividad. En los centros de primaria el coordinador TIC tiene compensación horaria, mientras que en los institutos ésta no suele ser posible y se paga el complemento de productividad.

Ese complemento varía en función del número de unidades del centro —es decir, del número de grupos— y no del número de alumnos totales del centro o de los dispositivos a gestionar. En las tablas salariales para 2023 se puede ver cómo el importe mensual del complemento para un coordinador TIC de secundaria está entre los 124,31 (menos de 26 unidades) y los 255,57 (más de 45 unidades). Esta retribución se ha mantenido más o menos estable en el tiempo, independientemente del aumento de las funciones del coordinador o del número final de dispositivos a gestionar.

Los coordinadores TIC en centros de primaria no reciben retribución sino liberación horaria y, dado que en los centros de primaria no existen apenas profesores de guardia, muchas veces son los coordinadores TIC quienes deben realizar las suplencias viéndose, así, privados de esas horas libre para las tareas tecnológicas.

De la misma manera, tal y como se recoge en el baremo del concurso de

traslados autonómico, ser coordinador no tiene una baremación especial como sí que sucede, por ejemplo, con los miembros del equipo directivo; y esta tarea puntúa en el mismo apartado que la labor tutorial o las jefaturas de departamento, permitiéndose, únicamente, la puntuación por un cargo en cada uno de los apartados.

### ¿Por qué ser coordinador TIC?

Entonces, si no es un cargo especialmente bien remunerado ni puntúa el doble, ¿por qué hay docentes que deciden ser coordinadores TIC? ¿Qué le lleva a un maestro o a un profesor de secundaria asumir dicho cargo? En la encuesta realizada a más de 80 coordinadores TIC la mayoría de los docentes ha respondido que lo son bien porque **se lo han pedido** (u obligado) **desde el equipo directivo del centro** (62,96%), bien porque les gusta “cacharrerar” (53,09%), es decir, porque **tienen un interés** previo en la materia TIC; algunos afirman también que lo son porque están asumiendo un trabajo que **nadie más quiere hacer** en el centro (37,04%). Por el contrario, la no realización de guardias (7,41%) o la retribución económica (2,47%) parece que tienen muy poco peso en esta decisión.

## Plan para la Digitalización del Ecosistema Educativo, asesores técnicos docentes y CompDigEdu

Para los cursos 2022/23 y 2023/24 la Comunidad de Madrid creó 180 plazas de Asesores Técnicos Docentes (ATD) en comisión de servicios y creó la figura del CompDigEdu para todos los centros educativos (Decreto 60/2022).

Como se verá más adelante, el CompDigEdu tiene funciones similares a las del coordinador TIC y la idea era que ambos se coordinaran y complementaran para llevar a cabo la implantación de los proyectos digitales del centro. Pareciera que, de alguna manera, se quiso que el coordinador TIC se centrara en la parte de los dispositivos físicos (*hardware*) y de aplicaciones (*software*), mientras que el CompDigEdu debía centrarse en la parte teórica y la formación de los docentes.

Además, se articuló el Plan para la Digitalización del Ecosistema Educativo (EcoDigiEdu), cuyo objetivo primordial era mejorar la digitalización de la educación, tanto en medios tecnológicos como en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Segundo: Programas de innovación educativa (Continuación)	
D) Desempeño de funciones de Coordinador TIC sin compensación horaria.	
Modalidades de participación	Importe mensual
Maestro coordinador TIC de centros de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, de más de 45 unidades, durante ocho horas semanales no lectivas, por opción del centro por necesidades organizativas	197,12
Maestro coordinador TIC de centros de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, de 26 a 45 unidades, durante cinco horas semanales no lectivas, por opción del centro por necesidades organizativas	123,21
Maestro coordinador TIC de centros de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, de 12 a 25 unidades, durante cuatro horas semanales no lectivas, por opción del centro por necesidades organizativas	98,58
Maestro coordinador TIC de centros de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, de 7 a 11 unidades, durante tres horas semanales no lectivas, por opción del centro por necesidades organizativas	73,93
Maestro coordinador TIC de centros de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, de 4 a 6 unidades, durante dos horas semanales no lectivas, por opción del centro por necesidades organizativas	49,30
Maestro coordinador TIC de centros de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, de menos de 4 unidades, durante una hora semanal no lectiva, por opción del centro por necesidades organizativas	24,65
Profesor Coordinador TIC de centros de Educación Secundaria, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Adultos de más de 45 unidades, así como centros Superiores de Enseñanzas Artísticas durante ocho horas semanales no lectivas <sup>(1)</sup>	255,57
Profesor Coordinador TIC de centros de Educación Secundaria, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Adultos de 26 a 45 unidades, durante cinco horas semanales no lectivas <sup>(1)</sup>	162,64
Profesor Coordinador TIC de centros de Educación Secundaria, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Adultos de menos de 26 unidades, durante cuatro horas semanales no lectivas <sup>(1)</sup>	124,31

<sup>(1)</sup> Los coordinadores TIC de los centros de educación secundaria, régimen especial, educación adultos, y centros superiores de enseñanzas artísticas, en los meses de junio y septiembre el módulo se duplicará.

Fig.1. Funciones coordinador TIC y compensación horaria (extraído de la Orden de 18 de febrero de 2023)



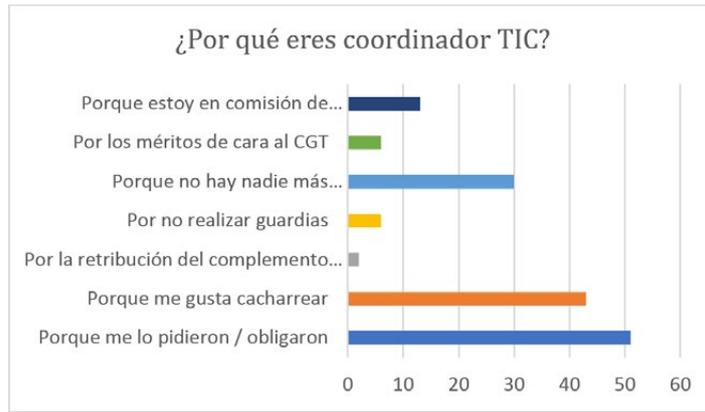


Fig.2. ¿Por qué eres coordinador TIC? Encuesta Coordinadores TIC

La aprobación del programa destinado a equipar un mínimo de 240.000 aulas, formar a 700.000 profesores y profesoras y preparar o revisar la estrategia digital para al menos 22.000 centros públicos o subvencionados con fondos públicos, y equipar con 300.000 dispositivos digitales conectados (ordenadores portátiles, tabletas) a los centros públicos o subvencionados con fondos públicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas (Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación).

Esto hizo que, por ejemplo, durante el curso 2022/23 la Comunidad de Madrid invirtiera 26,9 millones de euros para digitalizar 8.119 aulas, dotándolas de pantallas interactivas (de 65" y 75"), cámaras web para la enseñanza

híbrida, portátiles, tabletas y carritos de carga (Polvorosa, 2022).

Algunos centros ya disponían de pantallas interactivas en funcionamiento, así como de portátiles y tabletas, pero, **antes de la dotación, no se preguntó a secretarios o coordinadores TIC, ni tampoco se consultó el plan digital de centro o el inventario de Raíces**. Y, a la postre, estas dotaciones han venido a engrosar de la noche a la mañana el número de dispositivos que los coordinadores TIC tienen que gestionar.

No es público el número de equipos gestionados en los centros<sup>3</sup> y, de hecho, hay instrucciones internas de las diferentes ATD que avisan de no incluir dentro de las páginas web de los

centros educativos números concretos sobre dispositivos para evitar robos.

No obstante, en la encuesta realizada el 65,44% de los coordinadores TIC afirman que tienen más de 100 equipos que gestionar y, de entre esos, hay un 18,52% que afirma que gestiona más de 300 equipos.

Este alto número de dispositivos se debe tanto a las dotaciones recibidas como al uso de dispositivos electrónicos entre el alumnado (el 34,57% indica que todo su alumnado usa ordenadores o tabletas, y un 55,56% que solo una parte del alumnado los usa, frente al apenas 9,88% que indica que su alumnado no hace uso de dispositivos electrónicos en las clases). En teoría —y según rezan las instruc-



Fig.3. Pantalla interactiva iBoard de 75" instalada en un aula de Comunidad de Madrid



Fig.4. Detalle del carro de carga con la dotación de portátiles para aula de Comunidad de Madrid

<sup>3</sup> Para acceder al número total de dispositivos por centro se podría consultar el inventario de Raíces o la gestión de incidencias en las dotaciones TIC (DTIC) desde aquí: <http://gestiona.educa.madrid.org/dtic/>

¿Cuántos equipos gestionas en el centro?



Fig.5. ¿Cuántos equipos gestionas en el centro? Encuesta Coordinadores TIC

¿Los alumnos de tu centro usan portátiles / tabletas (gestionados o no por el centro)?



Fig.6. ¿Los alumnos de tu centro usan portátiles/tabletas gestionadas, o no, por el centro? Encuesta Coordinadores TIC

ciones de curso—, solo los dispositivos del centro son los que tienen que ser gestionados por el coordinador TIC, pero, en la práctica, **todo problema con los dispositivos físicos electrónicos de un centro educativo acaba siendo responsabilidad del coordinador TIC.**

Tampoco existen datos sobre cuántos centros educativos en la Comunidad de Madrid han prescindido de libros en papel en favor de libros digitales, pero es de suponer que en los últimos años ha aumentado, potenciado por la pandemia y por la aparición de dispositivos más baratos (especialmente Chromebooks y tabletas de bajo coste), además de las propias dotaciones. Sí se ha podido averiguar el número de activaciones de licencias digitales en Madrid a través de la plataforma BlinkLearning, que ha crecido de manera extraordinaria después de la pandemia<sup>4</sup>:

Por supuesto, existen otras plataformas además de BlinkLearning y no tiene que existir una correlación directa entre la licencia digital activada y usar en clase un libro electrónico como sustituto del libro en papel (ya que muchos libros incluyen licencia dual), pero la tendencia en digitalización de los libros de texto parece clara.

Por suerte, lo que sí que se ha hecho para facilitar el trabajo con las conexiones inalámbricas de los nuevos dispositivos es la creación de dos nuevas redes wifi: WEDU\_PRIM (para centros de primaria) y WEDU\_DEV (exclusiva para conectar las pantallas digitales) con las que no es necesario autenticarse constantemente. El plan a medio plazo es que todos los dispositivos del centro de uso común (previo filtrado por MAC) puedan conectarse a WEDU\_DEV.

Pero, más allá de esto, no se ha ofrecido soporte o ayuda alguna para la configuración o el manejo de estos nuevos recursos. Las dotaciones de dispositivos son, en muchos casos, de cientos de dispositivos nuevos y ni los ATD ni los CompDigEdu son los encargados de supervisarlos ni de gestionarlos, sino que toda la tarea recae en el coordinador TIC, además del resto de labores que previamente ya venían haciendo.

### Dedicación

Solo el 2,47% de los coordinadores TIC encuestados afirman que le dedican menos tiempo del estipulado a sus funciones, frente al 6,17% que aseguran que se ajustan al tiempo previsto. Pero el 53,09% de los coordinadores aseguran que, aunque intentan ajustarse, acaban necesitando más tiempo y el 38,27% afirman que dedican mucho más del que disponen para dichas labores. Es decir, el 91,36% de los coordinadores TIC encuestados trabajan *algo o mucho más* tiempo de lo que deberían, por lo que podemos afirmar que el trabajo sale adelante debido a ese matiz vocacional del que hemos hablado más arriba.

Activaciones de licencias BlinkLearning



Fig.7. Activaciones de licencias por BlinkLearning

<sup>4</sup> Para la elaboración de este artículo se facilitaron los datos de activaciones de licencias de editoriales en BlinkLearning en la Comunidad de Madrid, pero no así su divulgación al detalle

Con la aparición del CompDigEdu existía la posibilidad de que ayu- dase en el día a día al coordinador TIC, pero solo un 11,11% de los encues- tados afirman que se han dividido las tareas con esta figura, mientras que el 51,85% creen que el CompDigEdu no ayuda, *aunque podría hacerlo*; es decir, creen que disponía de tiempo libre para realizar más funciones de las que realmente hacía (frente al 9,88% que cree que ya tenía el sufi- ciente trabajo).

Si bien en el plan de digitalización se ha contemplado la creación de la figura de los ATD para coordinar el plan y la del CompDigEdu para rea- lizarlo en los centros, **no ha habido ningún cambio para los coordina- dores TIC**: no se ha visto una dis- minución de su carga horaria lectiva, ni un aumento en la retribución eco- nómica o algún tipo de recurso per- sonal extra en los centros para esta transición digital, lo cual ha hecho que la gran mayoría de los coordina- dores TIC (81,49%) haya visto cómo aumenta su carga de trabajo con el proceso de digitalización (el 12,35% indica que ha aumentado, aunque no en exceso, y un 69,14% indica que ha aumentado en un alto grado).

### Retribución

Además de esta anómala situación que no se había previsto, resulta pa- radójico que, teniendo en cuenta las funciones análogas, el complemen- to retributivo de los CompDigEdu no siguiera el mismo esquema de uni- dades (como hemos visto en el caso del coordinador TIC) sino que en este caso fuera asociado directamente con el número de alumnos del centro (más de 500 alumnos o menos) y su retribu- ción fuera o de 288,32 o de 247,23 .

Esta diferencia hacía que los Comp- DigEdu en primaria tuvieran siempre retribución, mientras que los coordi- nadores TIC tuvieran una libera- ción horaria (teórica). De la misma manera, en la mayoría de institutos "pequeños" y "medianos" los Comp- DigEdu han tenido una retribución mayor que el coordinador TIC.

Resulta difícil imaginar los motivos por los cuales no fue previsto el aumento de trabajo con la llegada de la digitalización de los centros y también los motivos por los cuales los puestos de CompDigEdu y de

coordinador TIC no tuvieron la misma retribución en cuanto a su complemento, cuando son figuras análogas pensadas en coordinarse dentro de los centros en favor de la digitalización.

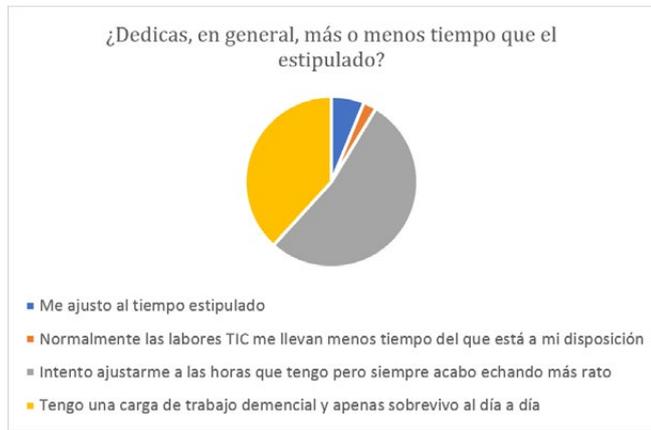


Fig.8. ¿Dedicas, en general, más o menos tiempo del estipulado a las tareas de Coordinador TIC? Encuesta Coordinadores TIC



Fig.9. ¿El CompDigEdu te ayuda en tus tareas de Coordinador TIC? Encuesta Coordinadores TIC

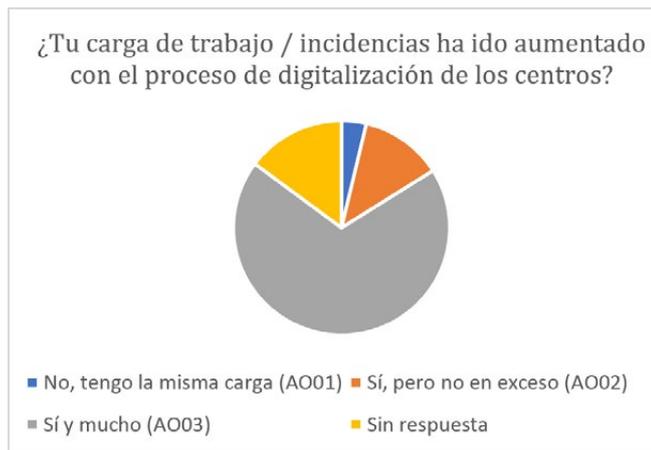


Fig.10. ¿Tu carga de trabajo e incidencias han aumentado con el proceso de digitalización del centro? Encuesta Coordinadores TIC

I) Responsable #CompDigEdu	Modalidades de participación <sup>(*)</sup>	Importe mensual
Personal responsable #CompDigEdu en centros docentes públicos no universitarios de más de 500 alumnos y alumnas		247,23
Personal responsable #CompDigEdu en centros docentes públicos no universitarios de 500 o menos alumnos y alumnas		188,32

<sup>(\*)</sup> En los meses de junio y septiembre el módulo se duplicará.

Fig.11. Importe mensual del responsable CompDigEdu (extraído de la Orden de 18 de febrero de 2023)

## Hacia la nueva coordinación TIC

En el curso 2024/25 el coordinador TIC volverá a enfrentarse en solitario a toda la labor digital del centro, sin haberse planteado una liberación horaria o una mayor retribución, a pesar de que el número de dispositivos que tiene que gestionar va a ser mucho mayor.

La administración educativa no puede apoyarse en las vocaciones de los docentes en general y de los coordinadores TIC en particular para sacar adelante el trabajo. Esta situación debe ser revisada ahora que se ha terminado el plan de digitalización para así evitar el colapso de unos centros educativos que, presumiblemente, van a querer seguir aumentando la presencia de dispositivos electrónicos entre la comunidad educativa.

En la encuesta se planteaba qué cosas pueden hacer que mejore el día a día de los coordinadores TIC y el 80,25% de los coordinadores cree que un aumento de horas para realizar las tareas sería la solución, seguido de un 62,96% que cree que aumentar el complemento en función de los equipos a gestionar

mejoraría su día a día (y un 51,85% aumentarlo directamente) y, finalmente, la mejora de la formación del profesorado (61,73%) o la de los propios coordinadores TIC (59,26%).

En el caso de primaria, la mayoría considera que su labor debe estar retribuida, ya que las horas de dedicación para las funciones TIC muchas veces acaban siendo para realizar guardias y cubrir a los compañeros.

En el curso 25/26 comenzará el Programa Código Escuela 4.0 aprobado por el Gobierno para el fomento de la robótica y la programación y **otra vez se pondrá en marcha un plan sin contar con los responsables tecnológicos de los centros.** En esta ocasión los futuros coordinadores de Robótica de secundaria de la Comunidad de Madrid no tendrán retribución económica sino una reducción horaria de 5 horas, y en primaria será el coordinador TIC quien se coordine con un responsable ATD. Al igual que sucedía con el anterior programa, los coordinadores TIC tendrán que realizar formación y supervisar toda la implantación del nuevo plan, así como gestionar

todos los nuevos dispositivos que aparezcan (robots educativos, placas de Arduino, etc.). Y, una vez que este nuevo programa termine, los únicos que permanecerán en los centros serán otra vez ellos.

La idea de este trabajo empezó con el malestar de numerosos coordinadores TIC ante el aumento de la carga de trabajo que estaban teniendo con el plan de digitalización EcoDigiEdu por el aumento de dispositivos que tenían que gestionar.

**Fue un error que no se contara con los coordinadores TIC para la elaboración de las dotaciones tecnológicas** de los centros educativos EcoDigiEdu y, también, ha existido **un agravio comparativo en la retribución económica frente a los CompDigEdu.**

Ahora, con la desaparición de la figura de los ATD y de los CompDigEdu, al igual que con las dotaciones ya casi finalizadas en la mayoría de los centros, **se deben replantear de manera urgente las funciones reales del coordinador TIC y aumentar su liberación horaria y el aumento del complemento retributivo** ante la evidente sobrecarga de trabajo existente (y de la que está por llegar en los próximos años).

Los coordinadores TIC han sido y siguen siendo a día de hoy el puente entre la tecnología y el profesorado, es decir, el vínculo que permite que estos últimos puedan llevar a cabo su práctica docente con ayuda de las TIC en condiciones idóneas. Si la figura de los coordinadores TIC ya era relevante hace una década, a día de hoy sigue siendo más esencial que nunca y la administración no debe menospreciarlos.



Fig.12. ¿Qué crees que es necesario para mejorar la vida del coordinador TIC? Encuesta Coordinadores TIC



## Bibliografía

- Blinklearning (2022). *VII Estudio Global Sobre el uso de la tecnología en la educación, Informe de resultados España 2022*. Recuperado de: [https://www.blinklearning.com/useruploads/cta/a/453597046/r/s/138880474/BLINK\\_VII\\_Estudio\\_TIC\\_Espana\\_2022.pdf?idcurso=4550942](https://www.blinklearning.com/useruploads/cta/a/453597046/r/s/138880474/BLINK_VII_Estudio_TIC_Espana_2022.pdf?idcurso=4550942)
- Díaz, T. (2021). La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación. En R. Carneiro, J.C. Toscano, y T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 155-164). Fundación Santillana.
- Polvorosa, L. (12 de octubre de 2022). Madrid se prepara para la extinción de la pizarra. *El Debate*. [https://www.eldebate.com/espana/madrid/20221012/madrid-prepara-extincion-pizarra\\_65492.html](https://www.eldebate.com/espana/madrid/20221012/madrid-prepara-extincion-pizarra_65492.html)
- Decreto 60/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa y se establece el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.
- Orden de 18 de enero de 2023, de la Consejería de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se dictan Instrucciones para la Gestión de las Nóminas del Personal de la Comunidad de Madrid para 2023.
- Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa para la digitalización del sistema educativo, en el ejercicio presupuestario 2021, en el marco del componente 19 "Plan Nacional de Capacidades Digitales" del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia.
- Resolución de 5 de julio de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 7 de junio de 2023, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa Código Escuela 4.0, en el ejercicio presupuestario 2023.
- Resolución de 26 octubre de 2023, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de traslados de ámbito autonómico.
- Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, de 13 de junio de 2023, sobre comienzo del curso escolar 2023-2024 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid.
- Instrucciones de la Viceconsejería de Política y Organización Educativa, de 5 de julio de 2024, sobre comienzo del curso escolar 2024-2025 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid.
- Circular de la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza sobre la implantación del programa "Código Escuela 4.0 Madrid" en los centros docentes que impartan Educación Secundaria Obligatoria.

### Cómo citar:

Merino, J. L. (2024). El estado de la coordinación TIC en los centros educativos. Análisis del proceso de digitalización. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 35, 17-23. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/35/>





## ¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

La **Revista Digital Docente** de **Campus Educación** nace con una vocación de investigación y difusión de la actualidad de la docencia y la educación. Por ello, si eres docente, investigador o maestro, te invitamos a participar de este proyecto de divulgación. Además, en la mayoría de las Comunidades Autónomas, valoran las publicaciones otorgando puntos para el Concurso de Traslados y Oposiciones.

## ¿Quieres colaborar?

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

**Campus Educación**  
REVISTA DIGITAL DOCENTE



# Calcula tu baremo...



## CALCULADORA DE BAREMO

ADAPTADA AL  
ÚLTIMO BORRADOR  
DEL MINISTERIO



## Calculadora de Baremo de Méritos

para **Concurso General de Traslados** 2024 de Educación

Completa los pasos de la herramienta interactiva para conocer el resultado



Campuseducacion.com  
formación on-line

# Educación ambiental y sostenibilidad

## Integración práctica en los centros educativos

El tratamiento del medio ambiente y su sostenibilidad son aspectos clave que estudiar en las aulas. Los valores en torno a la responsabilidad compartida y el compromiso de futuro deben estar presentes en la educación contemporánea, integrando enfoques interdisciplinarios que promuevan la conciencia ecológica y el desarrollo de habilidades críticas. Este artículo explora estrategias pedagógicas para incorporar temas ambientales en el currículo escolar, analiza el impacto de la educación ambiental en la formación de ciudadanos responsables y propone metodologías para fomentar un aprendizaje activo y participativo.

**Palabras clave:** Medio ambiente; Educación medioambiental; Sostenibilidad; Compromiso social; Transversalidad; Biodiversidad.

**Abstract:** The treatment of the environment and its sustainability are key issues which should be the subject of education. Values of shared responsibility and commitment to the future must be present in contemporary education, with the integration of interdisciplinary approaches that promote ecological awareness and the development of critical skills. This article explores pedagogical strategies for incorporating environmental issues into the school curriculum, analyses the impact of environmental education on the formation of responsible citizens, and proposes methodologies to promote active and participatory learning.

**Key words:** Environment; Environmental education; Sustainability; Social commitment; Mainstreaming; Biodiversity.



**D**ebemos tener presente que la educación ambiental debe tener un enfoque holístico para fomentar las actuaciones que el ser humano puede llevar a cabo a lo largo de su vida, entendiendo al ser humano como un conjunto de seres vivos que deben cuidar y mantener el entorno en el que vivimos de manera sostenible. A través de la educación ambiental en el aula, se persigue

aumentar el conocimiento sobre los problemas reales e inspirar al resto de la sociedad a tomar decisiones individuales y colectivas para defender y salvaguardar nuestro planeta para las generaciones futuras, comenzando desde ya.

En este artículo, nos adentraremos en diferentes estrategias innovadoras para integrar la educación ambiental

### BELÉN MORENO CASTRO

- Diplomada en Magisterio de Educación Musical
- Máster en Cultura de paz, Conflictos, Educación y Derechos humanos
- Máster en Resolución de Conflictos
- Máster en Prevención de Riesgos Laborales
- Maestra
- Churriana de la Vega (Granada)

en el currículo escolar, ofreciendo a los docentes de cada centro educativo recursos prácticos para desarrollar este contenido tan relevante en nuestro día a día. Se mostrarán proyectos educativos ingeniosos que han logrado crear conciencia y generar una transformación, basada en hechos y no solo en palabras.

Además, se analizará la influencia de la educación ambiental en la era digital, aprovechando el poder del alumnado y la tecnología para generar un cambio real. Se abordarán aspectos como la participación de la comunidad con la naturaleza, el papel fundamental de los docentes, el compromiso de la familia y la importancia de las políticas de los gobiernos que nos representan. Este artículo es un pequeño paso hacia un mundo más verde y sostenible.

### Importancia de la educación ambiental en las escuelas

La educación ambiental tiene un papel esencial en la transformación de las futuras generaciones, haciéndolas cada vez más conscientes y participativas para salvaguardar y conservar el mundo que nos rodea. En una sociedad cada vez más sometida a los desafíos de la naturaleza, como el cambio climático, la deforestación, la pérdida de diversidad biológica y la disminución de ecosistemas, es vital que las escuelas tengan un papel dominante

en la enseñanza sobre contenidos y valores relacionados con este tema.

Uno de los aspectos importantes de la educación ambiental en la escuela es crear conciencia ambiental entre los estudiantes. A través de la educación ambiental, los estudiantes adquieren conocimientos sobre cuestiones ambientales y aprenden a comprender la relación entre las personas y el medio ambiente. Esta comprensión les permite tomar decisiones informadas y responsables en su vida diaria, así como entender su impacto en el medio ambiente. Al aprender sobre problemas ambientales y sus posibles soluciones, los estudiantes se identificarán como agentes de cambio que pueden contribuir a un mundo sostenible.

La educación ambiental en las escuelas también promueve la responsabilidad ambiental. A medida que los estudiantes aprenden sobre los impactos ambientales de sus acciones y comportamientos, se les anima a utilizar prácticas sostenibles en su vida diaria. Por ejemplo, pueden aprender sobre la importancia de conservar energía y agua, reducir y reutilizar los desechos, y elegir alimentos saludables. Al incorporar estas prácticas en su vida diaria, los estudiantes ayudan a proteger el medio ambiente, estableciéndose como modelos a seguir para sus compañeros y familias.

Además, la educación ambiental en las escuelas brinda una oportunidad para fortalecer la relación con la naturaleza y apreciar la biodiversidad. En un mundo cada vez más urbanizado, muchos estudiantes tienen poca conexión con la naturaleza. La educación ambiental les brinda la oportunidad de explorar y apreciar el entorno natural mientras desarrollan una comprensión de la belleza y la diversidad de los seres vivos. Al comprender la importancia del medio ambiente y las cosas que viven en él, los estudiantes se interesan más en proteger y conservar la naturaleza.

La educación ambiental en las escuelas también juega un papel importante en el desarrollo de competencias y capacidades. Los estudiantes adquirirán habilidades de pensamiento crítico al analizar los problemas ambientales



desde múltiples perspectivas y evaluar posibles soluciones. Aprenden a resolver problemas complejos relacionados con el medio ambiente, identificando las causas raíz y proponiendo acciones efectivas. Además, la educación ambiental fomenta las habilidades de toma de decisiones éticas, ya que los estudiantes deben sopesar los impactos ambientales, sociales y económicos de sus decisiones. También se promueve el trabajo en equipo y la colaboración, ya que muchos desafíos ambientales requieren soluciones colectivas.

La educación ambiental en las escuelas no solo se limita al ámbito teórico, sino que también se centra en la acción y el compromiso práctico. Los estudiantes tienen la oportunidad de participar en proyectos ambientales y actividades relacionadas con la conservación y protección del medio ambiente. Pueden realizar campañas de sensibilización, proyectos de restauración, huertos escolares o programas de conservación.

### Estrategias para integrar la educación ambiental en el currículo escolar

#### • Enfoque multidisciplinario:

- > Integrar la educación ambiental en diferentes asignaturas como ciencias naturales, estudios sociales y lengua y literatura.

- > Promover la interconexión de conceptos y enfoques medioambientales en el currículo escolar.

#### • Enseñanza basada en problemas:

- > Plantear desafíos ambientales reales para que los estudiantes investiguen y propongan soluciones.
- > Fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo en el abordaje de los desafíos ambientales.

#### • Aprendizaje basado en la experiencia:

- > Realizar excursiones para estudiar ecosistemas locales y participar en proyectos de restauración ambiental.
- > Promover la conexión directa de los estudiantes con el entorno natural y los desafíos ambientales a través de experiencias prácticas.

#### • Uso de recursos y tecnología:

- > Usar recursos educativos como libros de texto, videos y aplicaciones móviles para presentar conceptos ambientales de manera accesible y atractiva.

- > Emplear tecnología para investigar problemas ambientales, acceder a información actualizada y colaborar con expertos y otras escuelas.

- **Colaboración con la comunidad:**

- > Establecer alianzas con organizaciones ambientales, instituciones científicas o entidades gubernamentales para desarrollar proyectos conjuntos.
- > Participar en programas de monitoreo de la calidad del agua, campañas de sensibilización o acciones de protección ambiental en colaboración con la comunidad.

- **Evaluación integral:**

- > Utilizar diferentes formas de evaluación, como presentación de proyectos, exposiciones, productos multimedia y debates sobre temas ambientales.
- > Evaluar no solo el conocimiento adquirido, sino también el desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con la sostenibilidad.

En resumen, integrar la educación ambiental en el currículo escolar requiere estrategias efectivas que fomenten la conciencia y el compromiso ambiental en los estudiantes. Un enfoque multidisciplinario, la enseñanza basada en problemas, el aprendizaje basado en la experiencia, el uso de recursos y tecnología, la colaboración con la comunidad y una evaluación integral son estrategias clave para lograrlo. Estas estrategias permiten a los estudiantes adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y comprender la importancia de su papel en la protección y conservación del medio ambiente. La integración de la educación ambiental en el currículo escolar sienta las bases para una sociedad más consciente y comprometida con la sostenibilidad.

## Proyectos y actividades prácticas en el aula

A continuación, se exponen algunos de los proyectos y actividades que podemos realizar para fomentar la conciencia ambiental en los estudiantes. Algunas de estas ideas ya se implementan en los centros educativos y otras son propuestas más ambiciosas:

- **Huertos escolares:**

- > Establecer huertos escolares donde los estudiantes puedan aprender sobre agricultura sostenible, cultivo de alimentos y el ciclo de vida de las plantas.
- > Involucrar a los estudiantes en todas las etapas del proceso, desde la siembra hasta la cosecha, promoviendo el cuidado del suelo, la conservación del agua y la utilización de prácticas orgánicas.

- **Reciclaje y gestión de residuos:**

- > Implementar programas de reciclaje en la escuela, con contenedores para diferentes tipos de materiales reciclables, como papel, plástico y vidrio.
- > Organizar campañas de concienciación sobre la importancia de la reducción de residuos y el reciclaje, e involucrar a los estudiantes en la separación y clasificación de los materiales reciclables.

- **Monitoreo y conservación de recursos naturales:**

- > Realizar actividades de monitoreo de recursos naturales locales, como ríos, lagos o bosques, para evaluar su calidad y salud ambiental.
- > Involucrar a los estudiantes en la recolección de datos, el análisis de muestras y la identificación de posibles problemas o impactos ambientales, fomentando la comprensión de la importancia de la conservación y protección de estos recursos.

- **Campañas de sensibilización:**

- > Organizar campañas de sensibilización en la escuela y la comunidad sobre temas ambientales específicos, como el cambio climático, la conservación de la biodiversidad o el uso responsable del agua.
- > Permitir que los estudiantes sean líderes en estas campañas, realizando presentaciones, creando materiales educativos o realizando actividades prácticas para involucrar a sus compañeros y a la comunidad en general.

- **Proyectos de energía renovable:**

- > Implementar proyectos de energía renovable en la escuela, como paneles solares y turbinas eólicas, para generar conciencia sobre la importancia de las fuentes de energía limpias y sostenibles.
- > Involucrar a los estudiantes en la planificación, instalación y monitoreo de estos proyectos, brindándoles una experiencia práctica sobre el uso de tecnologías limpias.

- **Estudios de casos y debates:**

- > Presentar a los estudiantes estudios de casos reales sobre problemas ambientales, como la deforestación en una región determinada o la contaminación del aire en una ciudad.
- > Fomentar debates y discusiones en el aula, permitiendo que los estudiantes analicen diferentes perspectivas y propongan soluciones para abordar estos desafíos.

- **Visitas a reservas naturales y centros de educación ambiental:**

- > Organizar visitas a reservas naturales, parques nacionales o centros de educación ambiental, donde los estudiantes pueden aprender de forma directa sobre la importancia de la con-



servación y la protección de los ecosistemas.

- > Realizar actividades de observación de la flora y fauna, participar en talleres prácticos y recibir información de expertos en conservación.

- **Diseño y ejecución de proyectos ambientales:**

- > Desafiar a los estudiantes a diseñar y ejecutar proyectos ambientales en la escuela o la comunidad, centrándose en temas específicos como la conservación del agua, la reducción del uso de plásticos o la restauración de áreas degradadas.
- > Fomentar la participación activa de los estudiantes en todas las etapas del proyecto, incluyendo la investigación, la planificación, la implementación y la evaluación de los resultados.

- **Participación en programas de voluntariado ambiental:**

- > Promover la participación de los estudiantes en programas de voluntariado ambiental, como la limpieza de playas, la reforestación de áreas degradadas o la construcción de hábitats para la fauna local.
- > Estas actividades prácticas permiten a los estudiantes ver directamente el impacto de sus acciones y desarrollar un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente.

- **Arte y expresión creativa:**

- > Fomentar la expresión creativa a través del arte y la música, brindando a los estudiantes la oportunidad de comunicar mensajes relacionados con el medio ambiente y la sostenibilidad.
- > Realizar proyectos artísticos utilizando materiales reciclados o crear música y canciones que transmitan mensajes sobre la importancia de la protección del medio ambiente.

En resumen, los proyectos y actividades desempeñan un papel crucial en la educación ambiental al permitir que los estudiantes se involucren de manera activa y directa en la comprensión y resolución de los desafíos ambientales. Estrategias escolares como los huertos, el reciclaje, el monitoreo de recursos naturales, las campañas de sensibilización, los proyectos de energía renovable y muchas otras, brindan a los estudiantes experiencias que promueven la conciencia ambiental y el compromiso con la sostenibilidad. Estas actividades también fomentan el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades prácticas, preparando a los estudiantes para convertirse en ciudadanos responsables y comprometidos con la protección y conservación del medio ambiente.

### Educación en un centro sostenible

Comenzar a desarrollar el tema que nos ocupa desde un centro sostenible es lo que se llama "predicar con

el ejemplo". Imaginemos un mundo donde comenzamos a incluir el cuidado del medio ambiente en el currículo realizando una práctica real.

Si estudiamos en un centro educativo la necesidad de cuidar el medio ambiente, debemos hacerlo empezando por un sistema educativo sostenible, desde sus leyes hasta sus infraestructuras en cada centro educativo. Imaginemos un centro educativo cuyo uso eléctrico sea sostenible a base de placas solares. Es una inversión que generará beneficios desde el inicio de su instalación.

Hacer sostenible un centro educativo implica implementar medidas que reduzcan el consumo de recursos como la electricidad y el agua, así como promover prácticas que minimicen el impacto ambiental.

Igualmente, algunas consideraciones sobre este tema que podemos plantearnos aluden a la legislación, la dotación económica y los contenidos curriculares.

Las **leyes y políticas** fundamentan un marco normativo que guía y regula las acciones en materia de sostenibilidad en los centros educativos. Estas normativas pueden incluir requisitos de eficiencia energética, gestión de residuos, uso responsable del agua y otros aspectos relacionados con la sostenibilidad. Establecer un marco legal claro y sólido proporciona una base para que los centros educativos adopten medidas sostenibles de manera consistente y con responsabilidad.

Es fundamental ofrecer **incentivos económicos** para fomentar a los

centros educativos a invertir en infraestructuras sostenibles. Esto puede incluir exenciones fiscales, subsidios o financiamiento preferencial para proyectos de eficiencia energética, energías renovables o mejoras en la gestión de recursos naturales. Los incentivos económicos pueden facilitar la inversión inicial y generar ahorros a largo plazo a través de la reducción de costos operativos.

Requerir la incorporación de la **educación ambiental** y la **sostenibilidad** en el currículo escolar, lo que garantiza que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y abordar los desafíos ambientales. Además, las políticas pueden respaldar la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes en temas de sostenibilidad,

para que estén preparados y motivados para implementar prácticas sostenibles en el aula.

Para concluir, podría decirse que los cimientos para una verdadera transformación comienzan en el sistema educativo, creando conciencia y compromiso para un fin común. Las leyes y políticas deben ser un apoyo fundamental para tratar estos temas desde diferentes ámbitos y enfoques, como proyectos, actividades cooperativas, recursos económicos y humanos, uso de la tecnología y apoyo social.

Este compromiso social y político es la clave para que la educación ambiental tenga un calado consistente en los centros educativos. Es el alumnado presente y futuro quien debe tomar decisiones responsables, con un aná-

lisis crítico de prioridades y así, tomar decisiones ambiciosas para una verdadera transformación ambiental.

Un aspecto realmente importante en todo este asunto que nos ocupa es la necesidad de visualización de los avances que se hagan, por pequeños que sean. La motivación tanto del alumnado como del profesorado al ver proyectos realizados fruto del esfuerzo, hace que dichas prácticas calen en otros centros o sociedades, lo que lleva a crear nuevas ideas o técnicas, haciendo una sociedad cada vez más activa y participativa. Tal y como está la situación actualmente, se necesitan generaciones jóvenes para enfrentar estos desafíos con el apoyo social y político para que realmente tenga el final que todos esperamos.

## Bibliografía

- Orr, D.V. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Island Press.
- Sbert, M. (2009). *Educación ambiental: Principios, métodos y técnicas*. Graó.
- Martínez, C. R., y De Alba, A. (2014). *Ecología y desarrollo sustentable en la educación básica*. Trillas.
- Perales, F. J. y Tristán, C. (2015). *La educación ambiental como instrumento de transformación social*. Dykinson.
- Calleja, J., y Cases, J. (2011). *Educación ambiental: Propuestas para el cambio*. Ediciones Morata.
- Molina, F., y Gutiérrez, F. (2012). *Educación ambiental: Principios, retos y perspectivas*. Editorial Síntesis.
- González, M. y De la Barra, T. (2013). *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Narcea Ediciones.
- González, A. P. (2015). *Educación ambiental: Experiencias y desafíos*. Trillas.

### Cómo citar:

Moreno, B. (2024). Educación ambiental y sostenibilidad. Integración práctica en los centros educativos. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 35, 25-29. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/35/>

# Exposición y Defensa ante el TRIBUNAL

Campuseducacion.com

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE:

PARA PREPARAR LA SEGUNDA FASE DE LAS PRUEBAS DE OPOSICIÓN

Si te matriculas de 3 o más Cursos Homologados te regalamos un completo programa de entrenamiento totalmente online y a distancia, con una carga de 140 horas y 60 días de duración

Este curso en un programa de entrenamiento online para la preparación de la segunda fase de las pruebas de oposición para maestros y profesores: la exposición y defensa de la programación y la unidad didáctica ante el tribunal

## EXPOSICIÓN Y DEFENSA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA. OPOSICIONES DOCENTES

El Curso online Gratuito, a distancia y Abierto todo el año "Exposición y defensa de la Unidad Didáctica. Oposiciones Docentes" pretende facilitar a los docentes opositores, tanto Maestros del Infantil y Primaria como Profesores de Enseñanza Secundaria, una serie de estrategias para la superación de la fase de exposición y defensa de la Unidad Didáctica en los procesos selectivos de oposiciones del profesorado.

Las pruebas de oposición a la función pública docente constituyen un proceso que se hace realmente duro para muchos opositores. Por ello, se pretende proporcionar algunas técnicas y estrategias que puedan ser útiles a los aspirantes a la hora de exponer la programación y las unidades didácticas ante el tribunal examinador, incidiendo siempre en las probabilidades que, a pesar de los nervios y la presión, existen de aprobar este proceso y conseguir la tan anhelada plaza.

Se pone a disposición del profesorado que desea cursar esta formación gratuita online un material didáctico especialmente diseñado que queda estructurado en varios bloques temáticos que desarrollan los contenidos principales que todo opositor debe manejar sobre actualización curricular, lenguaje no verbal, autocontrol emocional y pautas de actuación correcta en la exposición y defensa oral.

Este curso online, con una duración de 60 horas de formación, a realizar en un formato de 100% online, permite al alumno solicitar un certificado de acreditación de la formación en línea.



100% Online

# CURSOS

## GRATUITOS

ONLINE NO HOMOLOGADOS

Cursos Gratuitos para Profesores  
y Maestros con Certificación Digital

¡RESERVA TU PLAZA!

 **967 60 73 49**

Más Información en: [www.campuseducacion.com](http://www.campuseducacion.com)

 **Campuseducacion.com**  
formación on-line

# Estrategias para el manejo de la ira en entornos educativos

## Herramientas prácticas para profesores y educadores

Este artículo ofrece una serie de estrategias y consejos prácticos para que los profesores puedan manejar situaciones de ira en el entorno educativo. Se abordan técnicas de comunicación efectiva, control emocional y resolución de conflictos, con el objetivo de promover un ambiente escolar seguro y positivo.

**Palabras clave:** Educación emocional; Ira; Intervención educativa; Resolución de conflictos; Comunicación.

**Abstract:** To help teachers manage angry situations in the educational environment, this article provides a number of practical strategies and tips. Effective communication, emotional control and conflict resolution techniques are covered with the aim of promoting a safe and positive school environment.

**Key words:** Emotional education; Anger; Educational intervention; Conflict resolution; Communication.

### MARINA PEDROSA CORTÉS

- Grado en Historia
- Máster en Formación del Profesorado
- Documentalista / Profesora
- Colmenarejo (Madrid)

(2006) definen la ira como una emoción acelerada que rara vez se puede vivir o experimentar de manera agradable. Por lo general, trae consigo sentimientos de frustración, se pierde el dominio sobre uno mismo, estos suelen acompañarse de ideas irracionales y llevan a la persona a perder el control, a diferencia de cuando existe únicamente el enfado.

La ira es una emoción muy compleja que experimentamos todas las personas. Está presente en cualquiera de nuestras acciones y puede surgir por diversas circunstancias, como un conflicto laboral, un trato injusto e irrespetuoso, la frustración por no lograr algo, entre otros. En estos casos, la ira puede ser tan leve como un disgusto momentáneo o transformarse en un sentimiento de rencor y odio.

La ira se apoya en otros sentimientos como el enojo, enfado, molestia, rabia, cólera, odio, rencor, celos, envidia, desprecio, antipatía, impotencia, furia, entre otros, que provocan gran irritabilidad o resentimiento en los individuos.



La ira, esa emoción tan poderosa que puede desencadenar una serie de reacciones tanto físicas como mentales, es un fenómeno que todos experimentamos en algún momento de nuestras vidas. Desde la frustración por no alcanzar nuestras metas hasta la rabia ante una injusticia, la ira puede manifestarse de diversas maneras y tener consecuencias significativas en nuestras relaciones y bienestar emocional. En este artículo, exploraremos en profundidad las técnicas de control de la ira, desde su identificación hasta su gestión, proporcionando herra-

mientas valiosas para enfrentar este desafío en el aula como docentes. Primero, haremos un breve repaso sobre qué es la ira, para después hacer algunas propuestas y dar consejos sobre cómo actuar cuando un alumno experimenta esta emoción.

### ¿Qué es la ira y cómo afecta nuestras vidas?

La ira es una emoción compuesta por un conjunto de sentimientos negativos que puede llevar a actos de violencia. Muñoz, Bernal y DeCesaris

### ¿Cómo identificamos la ira?

Camenisch (2010) describe las señales que una persona muestra cuando entra en ira, y cómo estas se desencadenan y pueden ser útiles en el momento en que la persona lo haga consciente, para que las reconozca e identifique, y en los momentos que necesite, pueda evitarlo. Estas señales se presentan en diferentes grados de intensidad, iniciando desde la molestia hasta llegar a la agresividad. La ira puede aparecer y desaparecer rápida-



mente o lentamente, pero si persiste, suele llegar a ser destructiva. Si se expresa libremente, trae consigo problemas psicológicos y físicos.

Algunas de las señales de la ira son: crujir los dientes, respiración rápida, trato de silencio, voz aguda, voz fuerte, no escuchar, puño cerrado, impaciencia, voz áspera y dura, irritabilidad, mirada feroz, palabras obscenas, palabras hirientes, y ataques físicos a una persona o a objetos cercanos.

Por otra parte, la ira también genera cambios físicos que pueden poner en peligro el estado de salud, como respiración acelerada, aumento de adrenalina, ritmo cardíaco elevado y presión alta, entre otros.

Cuando una o varias personas experimentan una situación que les provoca ira, generalmente reaccionan a dicha situación y se expresan a través de gritos, insultos o golpes. Es decir, las personas buscan atacar como un acto de defensa o huir de una amenaza. La ira es un sentimiento que forma parte del comportamiento humano, por lo que produce respuestas cognitivas (interpretación de una situación) y físicas (cambios físicos), muchas de estas producen decisiones conscientes. Sin embargo, a veces la ira es tan fuerte que las personas actúan sin considerar las consecuencias.

### ¿Qué provoca la ira en los adolescentes?

McDowell y Hostetler (2006) mencionan que existe una variedad de causas que provocan y dominan a las personas por la ira. A continuación, se mencionan las causas más comunes:

- **Frustración:** La adolescencia es una etapa activa del desarrollo humano, y los adolescentes están más propensos a sentir frustración en cualquier momento; dependiendo de sus metas y de si las consiguen o no, pueden llegar a sentir una gran frustración.
  - **Aislamiento:** En esta etapa se observan los grupos de amigos, de trabajo, de salidas. Cuando hay rechazo por parte de cualquiera de los subgrupos formados, el adolescente es propenso a reaccionar con ira por experimentar el aislamiento y encontrarse solo en ciertos momentos.
  - **Ofensas o amenazas de ofensas:** Pueden sentir ira como reacción a una ofensa física o emocional. Esta puede darse al prometerle algo al adolescente, decirle algo acerca de su persona, no saber perder en un juego; cualquier situación que cause enojo al principio puede volverse incontrolable.
  - **Injusticia:** La mayoría de los jóvenes defienden sus derechos, pero en muchos casos se olvidan de sus obligaciones. La injusticia resulta ser una de las causas primordiales para que el adolescente reaccione con ira, ya que defiende a las personas a su alrededor y pelea por sus derechos, e incluso por los de sus compañeros.
  - **Temor:** El adolescente tiene miedo a una determinada situación, a sentirse menospreciado o ridiculizado. Esta causa provoca también vergüenza en el adolescente, que evita encontrarse en esa situación mostrando un alto nivel de frustración e ira.
  - **Una reacción aprendida:** Como cualquier conducta, la ira también se puede aprender por lo observado en padres, hermanos, amigos y personas que se encuentran a su alrededor; también se puede aprender cómo guardar rencor, cómo reaccionar y cómo controlarse a sí mismo. Por ello, hoy nos ocuparemos de poner ejemplos para entender mejor cómo reaccionar ante distintas situaciones en las que los alumnos manifiestan ira y cómo podemos ayudarles a gestionar mejor sus emociones y a controlarse.
- Algunos ejemplos relacionados con lo que acabamos de mencionar serían:
- **Frustración:** intentar "rascar nota" tras un suspenso en un examen.
  - **Aislamiento:** para hacer equipos en Educación Física, una alumna es elegida en último lugar.
  - **Ofensas o amenazas de ofensas:** a una alumna le hacen bullying.
  - **Injusticia:** un alumno es castigado de forma injusta.
  - **Temor:** un alumno teme ser ridiculizado en el instituto.
  - **Una reacción aprendida:** se puede generar ira en una clase en la que hay mala relación entre el profesorado.
- En el contexto de aula, esta emoción se manifestaría mediante dos tipos de reacciones:
- **Reacciones físicas:** cambios en la respiración, tensión muscular y expresión facial.

- **Reacciones cognitivas:** irritación, enojo, furia, rabia y actitud previa de hostilidad (AHA).

## ¿Cómo se evalúa la ira en el aula?

La ira, a menudo, se presenta como el inicio de un esquema de continuidad que lleva a la agresión pasando por la hostilidad (García León, 1993; Muñoz, 2015).

- La ira es el componente más emocional/afectivo.
- Activa el resto de los componentes.
- La hostilidad es el componente cognitivo.
- Se presenta como desconfianza y negatividad.
- Siempre está a la defensiva.
- También se encuentra hostilidad en el cinismo.
- La agresión es el componente conductual.
- Son las acciones de ataque o conducta destructiva/punitiva hacia las personas del entorno.
- La agresión puede ser física, verbal o no verbal.
- Se relaciona con la impulsividad: respuesta rápida y sin reflexión.

La prueba STAXI-NA (Inventario de expresión de ira estado-rasgo en niños y adolescentes) es un cuestionario para evaluar la ira de los adolescentes en el aula. Esta prueba estudia cómo se sienten en un momento determinado los adolescentes (ira), cómo se sienten habitualmente (hostilidad) y cómo reaccionan cuando se enfadan (agresión) (Spielberger, 2001; Del Barrio, Spielberger y Aluja, 2005).

Una vez visto un método de detección de la ira, sobre el que recomendamos profundizar, pondremos una serie de situaciones de ejemplo y procedere-

mos a analizarlas para ver cómo podemos actuar como docentes:

Nos ponemos en situación con la experiencia de un profesor:

*En el transcurso de la última clase del martes, mientras repasaba los temas previos, uno de mis estudiantes, Juan, expresó su frustración de manera inesperada, interrumpiendo la dinámica de la clase. Se nota que estaba tenso y agobiado por la carga de trabajo, argumentando que el contenido era excesivamente complejo y que tenían muchas otras asignaturas y exámenes pendientes.*

*Para mantener la calma y el control de la situación, le pedí que se tranquilizara y le ofrecí ayuda adicional al final de la clase para aclarar sus dudas. Después de la lección, me aseguré de explicarle en privado la inadecuación de su reacción y le mostré comprensión por las dificultades que enfrentaba durante esa semana de exámenes. Juan me confesó que se sentía abrumado por la cantidad de pruebas, el ensayo para un concierto en el conservatorio y la carga de estudio, lo que le había llevado a perder una clase previa de historia. Le escuché atentamente y le animé a enfrentar sus desafíos con calma y buscar alternativas constructivas para manejar el estrés en el futuro.*

A partir de la historia anterior, se puede trabajar la ira en clase describiendo brevemente qué es, sus causas y consecuencias, y se analizará la situación en clase con los alumnos. Un ejemplo podría ser:

- **¿Qué ha sucedido?**
  - > Juan ha estallado de ira contra su profesor en medio de la clase.
- **¿Qué personas estaban involucradas?**
  - > El profesor, Juan y el resto de la clase (observadores).
- **Lugar y momento.**
  - > Última clase del martes.

- **¿Por qué se produce la pérdida de control del alumno?**

> El estrés de la época de exámenes, una vida muy cargada, desconocimiento.

- **¿Cómo fue la reacción del profesor/la clase?**

> El profesor intenta apaciguar al alumno y recuperar el control de la clase.

- **Consecuencias.**

> Interrupción de la clase, pérdida de respeto al profesor y a los compañeros, frustración personal.

De esta manera, los alumnos pueden analizar y reflexionar sobre este tipo de situaciones, que perfectamente se pueden dar en su día a día en la vida académica.

A partir de las preguntas formuladas, podemos trabajar el entendimiento de la ira y formas en las que los alumnos pueden reflexionar sobre ella, lo cual invita al debate y a la búsqueda de formas de gestionar este tipo de situación y de intentar evitarla.

Otra actividad que se puede realizar en clase con los alumnos es pedirles que escriban en un folio una situación en la que experimentaron ira y que hagan una reflexión sobre ella teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- **¿Qué notaste en tu cuerpo?**
- **¿Qué fue lo que pensaste?**
- **¿Qué hiciste y cuál fue tu reacción?**
- **¿Qué alternativa podías haber tomado para evitar la reacción de ira y conseguir tener auto-control?**

De esta forma, se puede conseguir que los alumnos reflexionen consigo mismos y puedan aprender a identificar situaciones de ira en ellos mismos, en sus compañeros o en personas de su entorno, y puedan intentar mantener el control de su reacción.

La ira también se podría trabajar en el aula con clips o fragmentos de películas como *Precious*, *To Sir with Love* o, incluso, con *Los Increíbles*. Hay películas que tratan directamente sobre este tema, como *Inside Out* (que tiene un personaje que es la ira) o *Control Total* (comedia que trata sobre un hombre que debe ir a clases de control de ira tras un incidente). Con estas películas se ofrecen oportunidades para discutir y reflexionar sobre la ira y las estrategias para manejarla.

Si se trabaja la ira en clase a través de películas, lo primero que hay que tener en cuenta es que se deben elegir películas con personajes que se enfrenten a situaciones que despierten la ira y que aprendan a manejarla. Se preparará una sesión para ver la película (o los fragmentos más representativos para trabajar la ira). Posteriormente, se fomentará la discusión en clase sobre los temas presentados (se pueden emplear las preguntas de las actividades anteriores). También se puede animar a los estudiantes a identificar las estrategias que pueden haber utilizado los personajes para lidiar con la ira (pueden incluir técnicas de respiración, contar hasta cien, etc.).

Se puede trabajar también con la aplicación de las situaciones de la película, llevándolas a la vida real, preguntar a los alumnos si han pasado por una situación parecida, cómo la gestionaron, qué estrategias podrían aplicar. Se pueden proporcionar a los alumnos ideas para manejar la ira, como juegos de roles o crear planes de acción personalizados para la gestión de la ira en situaciones específicas (por ejemplo, en el aula).

Una vez vistas algunas posibles actividades para trabajar con los alumnos en clase, procedemos a dar algunas recomendaciones para los docentes. De este modo, podemos partir de un conocimiento básico para abordar posibles situaciones que se den en el aula y así estar más preparados.

Al igual que se trabaja con los estudiantes, los profesores podemos prepararnos para las diferentes situaciones:

- Es importante mantener siempre un tono tranquilo y sosegado con el alumno enfadado, sin elevar el volumen de voz.
- En la medida de lo posible, hay que evitar confrontaciones públicas y no tomar el comportamiento del alumno de forma personal.
- También podemos utilizar la técnica del volumen fijo para ayudar a la otra persona a bajar su tono de voz.
- Practicar la autoverbalización para mantener la calma y evitar reacciones impulsivas (esto implica hablar en voz alta, pedir mantener la compostura, invitar a relajarse a los alumnos).
- Es recomendable aplicar la técnica del semáforo. Esta técnica divide la situación en colores, atendiendo a la situación: rojo para detenerse y reconocer que se está perdiendo el control, amarillo para intentar relajarse, y verde para buscar soluciones a la situación.
- Se recomienda utilizar el lenguaje no verbal, como gestos y miradas tranquilas, para transmitir calma.
- Hay que llamar la atención del alumno de manera relajada y clara para invitar a la calma.
- Para intentar mantener el control de la situación, hay que reconocer que hay diferentes motivos detrás de la reacción del alumno y ayudarle a canalizar su ira.
- Se pueden emplear técnicas de relajación, como respirar y contar hasta cierto número, o permitirle salir un momento de clase o ir al baño.
- Por último, debemos practicar la escucha activa al hablar en privado con el alumno, preguntándole por los motivos de su reacción e intentando que se dé cuenta de cómo su comportamiento le afecta a él mismo y a los demás.

Si seguimos estas recomendaciones y llevamos a cabo las técnicas

previamente descritas, estaremos manteniendo el control de una situación tensa e incómoda, pero actuaremos de forma relajada, lo cual ayudará a encauzar la clase y también ayudará al alumnado a gestionarse en un momento de exasperación. Todo ello contribuirá a un ambiente más empático, tranquilo y calmado tanto para el profesorado como para los estudiantes.

La ira es una emoción que experimentamos todos en algún momento. Sin embargo, no tenemos por qué pasar un mal rato. A través del conocimiento y la práctica de técnicas de control de la ira, podemos aprender a reconocer, gestionar y trabajar esta emoción en el aula. Al ofrecer apoyo y orientación a nuestros jóvenes, y al cultivar una cultura de empatía y comprensión, podemos preparar el camino hacia una convivencia más pacífica y armoniosa para todos.

## Bibliografía

- García, A. (1993). Estado actual de los componentes hostilidad/ira/agresión: Su relación con la reactividad psicofisiológica y la enfermedad coronaria. *Revista Facultad de Humanidades de Jaén*, 2(3), 87-106.
- Muñoz, J. V. (2015). *Expresión de ira y violencia escolar: Estudio en una muestra de alumnos de ESO de la región de Murcia*. Universidad de Murcia.
- Pérez, M., Redondo, M. y León, L. (2009). Aproximaciones a la emoción de ira: De la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28).
- Solís, D. D. R. M. (2018). *Reestructuración cognitiva y control de ira*. Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: <http://186.151.197>
- Spielberger, C. D., Miguel, J. J., Casado, M. I. y Cano, A. (2001). *Inventario de expresión de ira estado rasgo 2-STAXI 2*. TEA.

### Cómo citar:

Pedrosa, M. (2024). Estrategias para el manejo de la ira en entornos educativos. Herramientas prácticas para profesores y educadores. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 35, 31-34. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/35/>

## Suscríbete a nuestro Boletín

Y RECIBE EN TU CORREO TODAS LAS NOVEDADES  
QUE SE PRODUZCAN EN EL **BLOG CAMPUSEDUCACION.COM**

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



SUSCRÍBETE A NUESTRO  
BLOG Y RECIBE  
**5€ DE DESCUENTO**  
EN LOS CURSOS  
HOMOLOGADOS Y LA  
**GUÍA DEL OPOSITOR**

Además, recibirás de forma exclusiva nuestra **Guía del Opositor**,  
elaborada desde **Campuseducacion.com** para que tengas claro  
todos los aspectos de las Oposiciones **en formato PDF**

PDF





# ÚNETE

a nuestro nuevo  
Canal de WhatsApp  
para estar al día de  
todas las noticias de  
Oposiciones

# ¿Cómo mejorar el clima y la motivación laboral en un centro educativo?

## El equipo directivo como trampolín

El siguiente artículo surge de la necesidad de instaurar en nuestras aulas un clima laboral favorable que emerja de las relaciones entre el equipo directivo y el resto de docentes que componen la institución escolar. Para ello, y basándonos en los conceptos de motivación y clima laboral, propondremos diversas propuestas prácticas que permitan continuar mejorando el clima del conjunto de la comunidad educativa.

**Palabras clave:** Clima laboral; Motivación; Equipo directivo; Liderazgo; Centro educativo; Comunidad educativa; Profesorado.

**Abstract:** *The following article is based on the need to create a favourable working climate in our classrooms. This is the result of the relationship between the management team and the rest of the teachers who make up the school institution. To this end, and on the basis of the concepts of motivation and working climate, we will put forward various practical proposals that will allow us to continue to improve the climate of the educational community as a whole.*

**Key words:** *Work climate; Motivation; Management team; Leadership; Educational centre; Educational community; Teachers.*



**H**ace ya tiempo que se analiza el clima laboral de muchas organizaciones para explicar la satisfacción y motivación de los empleados que las componen.

Nosotros, los maestros, somos el motor humano de la institución educativa, un grupo de personas que, como en cualquier ámbito, aporta más rendimiento cuando su motivación personal y profesional es adecuada.

Es importante destacar que el comportamiento de las personas dentro de las instituciones no depende ex-

clusivamente de ellas mismas, sino también del entorno que las rodea. Por tanto, no podemos valorar el comportamiento individual de cada persona basándonos solamente en sus propias características, debemos tener en cuenta la atmósfera en la que se encuentra.

La comunicación interna es imprescindible dentro de cualquier organización y hay que fomentarla a través de actuaciones que nos ayuden a mejorar la transmisión de información, algo imprescindible para conseguir un buen ambiente laboral alejado de conflictos.

### MIRIAM GREGORIO CASTEJÓN

- Maestra en Audición y Lenguaje
- Máster en Dirección y Gestión de personas
- Maestra en audición y lenguaje de la aula TEA del CEIP Baltasar Gracián
- Nuévalos (Zaragoza)

## El clima laboral

Según la Real Academia Española (RAE), el concepto de "clima" hace referencia al "ambiente, condiciones y/o circunstancias". Esto aplicado al ámbito laboral se refiere al medio en el que desarrollamos nuestro trabajo, algo muy simple pero que influye notablemente en el desempeño de cada empleado, pues un clima laboral favorable hace que las personas puedan aportar lo mejor de sí mismas, a la vez que se desarrollan como profesionales.

Los antecedentes sobre clima comenzaron a desarrollarse con los trabajos de Lewin, Lippitt y White (1939) en un campamento de verano con un grupo de niños, donde concluyeron que el comportamiento del individuo depende en gran medida de la atmósfera social en la que se desenvuelve, y no solo del comportamiento de la propia persona, sino también del estilo de liderazgo utilizado. De ahí la importancia de analizar tanto la conducta de los empleados como la labor de liderazgo que ejerce el jefe sobre ellos.

En la misma línea, Rensis Likert (1958) realizó varios estudios en los que afirmaba que el estilo de liderazgo utilizado está totalmente relacionado con la productividad de la empresa. Análisis que siguió realizando junto con Jane Gibson Likert (1976), en el que desarrollaron la teoría sobre los cuatro sistemas de clima laboral. Dichos sistemas fueron expuestos y explicados por Brunet (1987):

- **Clima de tipo autoritario: Sistema I - Autoritario explotador:** Se trata de un tipo de clima en el que no existe confianza en los trabajadores. Todas las decisiones se toman en la cúspide de la empresa y se comparten de forma descendente.
- **Clima de tipo autoritario: Sistema II - Autoritario paternalista:** En este caso, la gran mayoría de las decisiones se toman en la cúspide, aunque algunas se deciden en niveles más bajos.
- **Clima de tipo participativo: Sistema III - Consultivo:** El equipo directivo genera una atmósfera colaborativa con confianza en sus trabajadores. Las decisiones se toman en la cúspide, pero se permite tomar algunas otras más concretas en niveles más bajos.
- **Clima de tipo participativo: Sistema IV - Participación en grupo:** La organización tiene total confianza en sus trabajadores. Existe comunicación ascendente, descendente y también vertical.

Likert pudo comprobar que cuanto más cerca se encuentre el estilo de la administración de la empresa del sistema IV, mayor posibilidad de éxito tendrá en cuanto a productividad y buenas relaciones laborales.

Según Goleman (2002), la tarea de un líder es despertar sentimientos positivos entre sus empleados, por lo que podríamos determinar que se trata de una tarea emocional orientada a la motivación, determinación, facultad de cooperar y la competencia para dirigir. A esta movilización por encauzar las emociones de forma positiva, Goleman la llama "resonancia". Cuando, por el contrario, lo hacen de forma negativa, lo llama disonancia. Por lo tanto, encauzaremos nuestras propuestas prácticas de mejora hacia un proceso de resonancia.

En 1956, Morse y Reimer (1956) realizaron un estudio en el que se analizaba cómo influía la participación de los trabajadores en la toma de decisiones. Se concluyó que, en los casos



en los que no participaban, se producía una pérdida de la lealtad, interés y compromiso. Para que la toma de decisiones sea efectiva, deberá existir, por tanto, una comunicación de calidad que desarrolle mayor sentido de pertenencia entre los empleados y la organización. Estos serán dos aspectos determinantes para un adecuado clima laboral.

### La motivación laboral

Mucho se habla sobre ella y es que actualmente es un elemento imprescindible en la vida de todo ser humano; por ello, diferentes ramas de la ciencia la han estudiado.

En Psicología se define como la necesidad que hace activar nuestro propio comportamiento. De ahí que existan diversas teorías que tienen como objetivo analizar la esencia intrínseca acerca de la motivación.

Según Fxtrader (2012), se trata de distintos factores que trasladan al sujeto a comportarse de una determinada forma, teniendo en cuenta variables como: alimentación, cobijo y seguridad, entre otras; y variables más externas como: ser parte de un grupo, ser aceptado y/o tener bienes y prestigio.

En lo que se refiere a motivación organizacional, sostiene que los aspectos internos de la empresa harán desarrollar distintos tipos de motivación entre sus empleados. Todo ello dependerá del tipo de liderazgo llevado a cabo. Por ello, para que la institución obtenga los resultados esperados, desde la cúspide de esta,

se deberán desempeñar acciones activadoras y emplear incentivos que de verdad interesen a sus subordinados, y solo así se logrará motivarlos.

También encontramos como autor destacado sobre la importancia de la motivación laboral a Daniel Pink (2010), el cual sostiene que trabajar es tan necesario como jugar o descansar y si el ambiente en el que se desarrolla es adecuado, el ser humano disfrutará de ello. Además, asegura que a las personas les importa más la satisfacción que les reporta un trabajo, que las recompensas externas que reciben por realizarlo, dando mayor valor a la motivación intrínseca que a la extrínseca. Justifica que a largo plazo una persona que no busca recompensas es una persona que lucha por controlar su vida, teniendo mejores relaciones interpersonales y mayor autoestima.

Según la teoría de Herzberg (1968), todo ello se ve reflejado cuando el empleado busca encontrar reconocimiento dentro de la organización y poder satisfacer sus necesidades. Si logra obtener estos dos aspectos, su motivación será el principal impulso para asumir responsabilidades y lograr metas para la organización.

Teniendo en cuenta que en la actualidad vivimos en un entorno VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) sujeto a cambios drásticos y exponenciales, saber cómo motivar a los empleados se ha convertido en un rasgo diferenciador entre las empresas. Además, todas las organizaciones que consigan motivar a sus trabajadores también conseguirán satisfacer a sus clientes.

## El equipo directivo como trampolín

Para que exista una motivación y clima escolar abierto, debe existir una adecuada relación entre los maestros y el equipo directivo que refleje colaboración, apoyo y receptividad. Además, cuando desde dirección existe una preocupación por los docentes, los motiva a seguir incentivando sus cualidades.

Los líderes transformacionales tienen que llevar a cabo acciones para que sus empleados consigan los objetivos de forma exitosa y puedan alcanzar una sensación de eficacia, satisfacción y motivación. Por tanto, si la figura de líder consigue establecer un clima escolar abierto, todos los docentes estarán dispuestos a cooperar, incluso crearán lazos que irán más allá del ámbito laboral.

Actualmente existe una necesidad de transformación de los centros educativos que se está llevando a cabo a través de proyectos de innovación y para ello se hace necesaria la figura del equipo directivo como agente de cambio, quienes deberán trabajar para crear canales, facilitar la creación de ideas, practicar la escucha activa y ofrecer una retroalimentación que aporte información a los empleados.

## Propuestas prácticas

¿Cómo y de qué manera se llevarán a cabo estos cambios? A continuación, exponemos algunas propuestas.

Se realizará un **diagnóstico de necesidades** a través de distintas técnicas y herramientas como lluvia de ideas, encuestas y cuestionarios. En base a los resultados, se elaborará una lista de las necesidades del centro y de los docentes.

Se establecerán **cauces de comunicación y coordinación**, con acuerdos compartidos a través de un calendario de actuación con distintas modalidades de reunión: presencial, semipresencial y online. Estas se llevarán a cabo de forma periódica, a

través de distintos encuentros en pequeños grupos de trabajo y claustros.

Se hará uso de una **retroalimentación** por parte de dirección de forma continua, fomentando la retroalimentación bidireccional. Trimestralmente se entregará a cada maestro un informe con todo el trabajo realizado, sus logros y propuestas de mejora para los próximos meses.

Se creará un **plan estratégico de comunicación interna**. En primer lugar, se evaluará la situación inicial a través de distintas reuniones con el equipo directivo y los coordinadores de ciclo. Después se creará una guía con distintas pautas para la difusión de información, teniendo en cuenta quién lo dice, qué dice y a quién. Será muy útil para recoger inquietudes de padres y madres, propuestas de docentes, conflictos entre docentes, o para demandar la ausencia de recursos en el centro educativo, por ejemplo.

Se practicará el **liderazgo asertivo** por parte del equipo directivo, escuchando de forma activa las opiniones del resto de compañeros y defendiendo una actitud pedagógica, siendo ejemplo de serenidad. El líder debe estar en constante comunicación con el resto de los maestros para conocer sus ideas y de esta forma poder mejorar en conjunto.

Se crearán **espacios de encuentro** para fomentar las relaciones entre compañeros de forma más informal, favoreciendo el intercambio de información, la motivación y el clima laboral. En estos espacios también se llevará a cabo la difusión de experiencias, ejemplificaciones que sirvan de referencia a otros profesores, procesos de investigación sobre el uso de buenas prácticas docentes, así como la visualización de material audiovisual que permita establecer debates sobre nuestras necesidades.

Se elaborará una **publicación digital mensual**, que se enviará a todos los correos corporativos de todos los maestros con mensajes motivadores, de ánimo y elogio por el trabajo bien hecho.

Se realizarán de forma periódica **reuniones "one to one"** del director o jefe de estudios con el resto de los profesores para obtener información de sus necesidades, así como de posibles propuestas de mejora para el centro educativo. Para momentos en los que resulte complicado llevar a cabo estos encuentros, se formalizará un correo electrónico o buzón de sugerencias para este uso.

Se creará un plan de **dinámicas** que se llevará a cabo en los claustros para concienciar a todo el equipo de la importancia de la comunicación. Por ejemplo, por parejas, espalda con espalda, a uno de los docentes se le proporcionará una fotografía y el otro, con las consignas del primero, hará un dibujo. En el momento de ver el resultado, se reflexionará sobre cómo esta situación metafórica se da en el día a día de nuestro trabajo, de ahí la importancia de la comunicación.

Utilizaremos los mismos medios en los que recojamos toda la información referente a este proceso de mejora de clima laboral, lo que nos permitirá trabajar en línea y tener acceso inmediato a cualquier información que necesitemos, una alternativa podría ser a través de una plataforma de documentos y almacenamiento.

Se fomentará la **colaboración con otros centros educativos** e instituciones, a través de distintas jornadas, conferencias y encuentros, así como de estancias formativas e intercambios con otros centros educativos e instituciones, con los que haremos una puesta a al día de estrategias innovadoras y ampliación de conocimientos basados en evidencias.

## Beneficios esperados

Tanto los maestros como el equipo directivo, poniendo en práctica estas acciones, conseguirán:

- Favorecer que la información llegue a la persona que debe llegar.
- Evitar conflictos y malentendidos entre miembros del equipo, fa-

voreciendo un ambiente laboral armonioso y llegando a acuerdos con facilidad.

- Mejorar el desempeño de los maestros y el logro de objetivos, despertando su motivación.
- Evitar la comunicación negativa y agresiva que provoca cansancio mental; los pensamientos negativos consumen muchísima energía, deshacerlos de ellos mejorará nuestra productividad.
- Potenciar la concentración en el trabajo; al no haber distracciones de tipo personal será más fácil centrarse en las tareas.
- Potenciar la figura de líder y no la de jefe.
- Favorecer la creatividad, pues no existirá presión al recibir una

respuesta negativa a las ideas nuevas, afrontando los proyectos con optimismo.

- Crear canales de comunicación efectivos entre dirección y el resto de los maestros.

Nos encontramos en un sector con un alto índice de interinidad, con continuos cambios de personal y en muchos casos con la llegada de maestros que trabajan por primera vez.

Si no existe una adecuada retroalimentación por parte de dirección, no existirá coordinación ni comunicación eficaz. Trabajar por la mejora de la comunicación tiene muchísimas ventajas, alejando los conflictos e incentivando el sentido de pertenencia. Si la comunicación es eficaz, será más sencillo transmitir objetivos, acciones e informar de los resultados al resto del equipo docente.

La implementación de acciones que ayuden a establecer un clima laboral positivo conlleva una dinámica organizativa y de gestión adecuada. Es decir, incidir de forma anticipada ante las situaciones adversas permitirá amortiguar el establecimiento de una atmósfera negativa.

Los últimos acontecimientos en capital humano ponen especial atención en atender a los empleados, potenciando un adecuado ambiente laboral a través de acciones que los motiven. Fomentar un ambiente armonioso y motivador en el trabajo es un factor que enriquece el sentido de pertenencia, el reconocimiento, las acciones formativas de calidad y la comunicación.

Conseguir un clima laboral adecuado es una de las claves de cualquier entorno, por ello, es necesario el uso de herramientas de medición de la atmósfera laboral.



## Bibliografía

- Acosta, Y. (13 de julio de 2017). Importancia de la comunicación en el centro educativo. *Gestiopolis*. <https://www.gestiopolis.com/importancia-la-comunicacion-centro-educativo/>
- Bordas, M. J. (2016). *Gestión estratégica de clima laboral*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Brunet, L. (s.f.). *El clima de trabajo en las organizaciones*.
- Chiavenato, I. (2004). *Calidad de vida laboral*. McGraw-Hill.
- Davis, L., Y Cherns, A. (1970). *The quality of working life*. McMillan.
- Fxtrader. (11 de marzo de 2012). Motivación laboral. *Emprendices*. <https://www.emprendices.co/motivacion-laboral/>
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Plaza y Janés Editores.
- Gómez, A. y Acosta, H. (2003). *Acerca del trabajo en grupos o equipos*. ACIMED.
- González, R., Hidalgo, G., Salazar, J. y Preciado, A. (2009). *Fundamentos teóricos de la calidad de vida*. CVT-GOHISALO.
- Hagerty, B., Lynch-Sauer, J. y Patusky, K. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6 (3), 172-177. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-1](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-1)
- Herzberg, F. (1968). *One more time: How do you motivate employees?* Harvard Business Review Press.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Likert, R. (1958). Measuring organizational performance. *Harvard Business Review*, 41-50.
- Likert, R. y Likert, J. (1976). *New ways of managing conflict*. McGraw-Hill.
- Morse, N. y Reimer, E. (1956). *The experimental change of a major organizational variable*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52(1), 120-129. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/h0044522>
- Pink, D. (2010). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva*. Ediciones Gestión 2000.
- Stanton, W., Etzel, M. y Walker, B. (2007). *Fundamentos de marketing*. McGraw-Hill Interamericana.

### Cómo citar:

Gregorio, M. (2024). ¿Cómo mejorar el clima y la motivación laboral en un centro educativo? El equipo directivo como trampolín. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 35, 37-40. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/35/>



# La asertividad y la motivación contra los riesgos psicosociales

## En busca del talento humano

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 3 de la Agenda 2030, Salud y bienestar, tiene su espacio tanto en el entorno laboral como en el educativo. Cada vez más instituciones se están implicando y demandando el fomento de determinadas habilidades blandas como la comunicación asertiva y la motivación de las personas, para ser utilizadas como herramientas contra los riesgos psicosociales derivados del trabajo. Por ello, las instituciones educativas también deben ofrecer formación al alumnado de estas habilidades blandas, especialmente en la Formación Profesional, para su mejor preparación al mundo laboral y para conformar un perfil profesional más completo. Este artículo propone la realización de un proyecto temporalizado en dos cursos académicos donde se trabaje la asertividad y la motivación del alumnado para disminuir las posibilidades de sufrir determinados riesgos psicosociales como el estrés.

**Palabras clave:** Habilidades blandas; Formación Profesional; Asertividad; Motivación; Riesgos psicosociales; Estrés; Intervención educativa.

**Abstract:** Sustainable Development Goal 3 of the 2030 Agenda, health and well-being, has its place both in the workplace and in education. Increasingly, institutions are committed to promoting certain soft skills, such as assertive communication and motivating people, to be used as tools against work-related psychosocial risks. Therefore, educational institutions must also offer students training in these soft skills, especially in vocational training, in order to better prepare them for the world of work and to build a more complete professional profile. This article proposes the implementation of a temporary project over two academic years to work on students' assertiveness and motivation in order to reduce the likelihood of suffering from certain psychosocial risks, such as stress.

**Key words:** Soft skills; Vocational training; Assertiveness; Motivation; Psychosocial risks; Stress; Educational intervention.



El Objetivo de Desarrollo Sostenible número 3 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, "Salud y Bienestar", busca garantizar una vida saludable y promover el bienestar de las personas, por lo que se centra en trabajar hábitos saludables que perduren. Esto conlleva la necesidad de implantar programas

de educación emocional que ayuden a desarrollar habilidades para afrontar situaciones de conflictos manteniendo una salud mental estable (Paja y Tolentino-Quiñones, 2021).

Una de las bajas laborales más habituales en España es la derivada del estrés, un riesgo psicosocial que

### ANA MARÍA DE OBESO GRIJALVO

- Licenciada en Administración y Dirección de empresas
- Diplomada en Turismo
- Máster en Investigación en Economía de la Empresa
- IES Monte Naranco (Oviedo, Asturias)
- Burgos

afecta a la salud mental y emocional y, por tanto, disminuye el bienestar de las personas trabajadoras y su rendimiento profesional. Tanto desde las empresas como desde las diferentes comunidades educativas, se está tomando conciencia de ello y se están buscando herramientas para ayudar a prevenirlo.

Un elemento básico para disminuir los riesgos psicosociales es la comunicación asertiva, es decir, una comunicación clara, de escucha activa y basada en el respeto, que ayuda a reducir conflictos y mejorar el clima y las relaciones laborales. Una persona asertiva y con una buena gestión emocional será capaz de determinar su carga laboral y alcanzará los objetivos propuestos, lo que mejorará su motivación. Todo ello hará que se sienta más respetada y valorada dentro de su comunidad profesional y tenga una menor probabilidad de sufrir ciertos riesgos psicosociales

mientas valiosas para enfrentar este desafío en el aula como docentes. Primero, haremos un breve repaso sobre qué es la ira, para después hacer algunas propuestas y dar consejos sobre cómo actuar cuando un alumno experimenta esta emoción.

### Riesgos psicosociales: estrés

El concepto "calidad de vida laboral" se refiere al grado de satisfacción y bienestar físico, psicológico y social experimentado por las personas en

su puesto de trabajo. Según Blanch (2011), este concepto abarca una doble dimensión: objetiva (relacionada con las condiciones económicas, sociales, ecológicas y técnicas de trabajo) y subjetiva (asociada a las percepciones y valoraciones relativas a la propia experiencia laboral y a su contribución al desarrollo personal). Mientras que la dimensión objetiva ha sido trabajada desde hace años por las organizaciones tanto a nivel motivacional como a nivel preventivo, la dimensión subjetiva, sin embargo, está adquiriendo más importancia últimamente.

La ley 31/1995 de 8 de noviembre de Prevención de Riesgos Laborales y el artículo 40 de la Constitución Española se centran en prevenir el bienestar de la persona trabajadora desde la seguridad y la higiene, pero no hacen mención específica a los riesgos psicosociales del trabajo. Son el Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención, y la Ley 10/2021 de 9 de julio de trabajo a distancia, los que mencionan los factores y riesgos psicosociales, respectivamente, entendiendo estos últimos como la probabilidad de producción de un daño psicosocial como consecuencia de las condiciones de trabajo.

La prevención de este tipo de riesgos es más compleja que la relativa a los riesgos físicos, químicos o biológicos, cuyos efectos adversos suelen derivar de situaciones no intencionales. Las formas de daño psicosocial suelen ir asociadas a estados mentales y suelen manifestarse mediante procesos psicológicos como el estrés (distrés), que se presentan por formas deliberadas de organización y gestión del trabajo o de interacciones sociales en el ámbito laboral (Blanch, 2011).

El estrés puede definirse, según Sicilia y Martínez (2010), como un estado emocional negativo (ansiedad, hostilidad...) acompañado de cambios fisiológicos y producido por la percepción de la persona de que las demandas del trabajo la desbordan o son amenazantes para su bienestar y de que carece de las habilidades o recursos para manejarlas. En esta definición puede entenderse que la propia

percepción de la persona es una variable muy importante tanto para experimentar el estrés como para afrontarlo (autoeficacia). Ciertamente, los factores estresores van a estar en función de la valoración que la persona hace de ellos. Por tanto, es importante identificar las situaciones que frecuentemente producen tensión, estrés y problemas organizacionales, así como las características interpersonales establecidas en el desempeño de las tareas, ya que estas pueden actuar como amortiguadores o como desencadenantes del estrés.

Al observar nuestro entorno, se puede especificar que la vulnerabilidad al estrés es cada vez más frecuente, siendo una de las principales causas de baja laboral en Europa. Las personas más vulnerables al estrés pueden acabar obteniendo un rendimiento profesional poco satisfactorio, que se ve incrementado en aquellas personas con pocas habilidades comunicativas y con poco apoyo social. Según Sicilia y Martínez (2010), las vías de influencia para la aparición de estrés laboral son:

- **Conductuales:** estímulos de salud nocivos.
- **Psicológicos:** distorsiones perceptivas, afectivas y cognitivas que disminuyen la eficacia de las decisiones y estrategias de afrontamiento del estrés.
- **Fisiológicos:** efectos físicos que facilitan la enfermedad.

Hasta hace relativamente poco tiempo, este tipo de patologías se intervenían más a nivel individual (ansiedad, depresión, etc.) y menos a nivel global, mediante la prevención de las causas socio-organizativas (Blanch, 2011).

Para combatir el estrés, se deben trabajar instrumentos que ayuden a regular las situaciones y las emociones, permitiendo alcanzar los resultados deseados en el manejo de la situación y de sus consecuencias. Esta creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los pasos que lleven a la consecución de resultados se considera autoeficacia. De hecho,

las personas que se consideran poco eficaces en el afrontamiento de las demandas del entorno exageran la magnitud de sus deficiencias y las dificultades, lo que les crea estrés y les distrae la atención, mientras que los que se perciben eficaces, les funciona como un amortiguador de los factores estresores y centran sus esfuerzos en la solución del problema o realización de la tarea (Sicilia y Martínez, 2010).

## Soft Skills: comunicación asertiva y motivación

Las llamadas habilidades blandas (soft skills) nacieron en la década de los 80 en el marco de la formación empresarial y en los 90 en el marco de las universidades, como respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento para orientar a los jóvenes hacia su éxito académico y profesional (Marrero et al., 2018). Según Rodríguez et al. (2021), pueden definirse como las habilidades transversales relacionadas con las competencias personales de cada persona, interpersonales y de personalidad, que la diferencia de las demás y que son demandadas por las empresas. Actualmente, estas dan por sentado que se tiene suficiente preparación técnica e intelectual y prefieren contratar personas que cuenten con habilidades blandas, en busca de "talento humano". Ante los desafíos de un mercado laboral dinámico, buscan personas con una mayor tolerancia a la frustración, un mayor nivel de adaptabilidad, de orientación al logro y de asertividad (Tito y Serrano, 2016).

Tal y como señalan Marrero et al. (2018), estas habilidades son innatas, pero también pueden desarrollarse y mejorarse ayudando a la persona a ser "hábilmente competente", ya que están relacionadas con las competencias personales que cada persona posee y gestiona, diferenciándola de los demás. Por ello, todo estudiante debe desarrollarlas, puesto que ayudan a la calidad profesional y son un factor diferencial del resto de personas trabajadoras (Tito y Serrano, 2016).

Rodríguez et al. (2021) y Marrero et al. (2018) se basan en autores

como Goleman para organizar a las habilidades blandas en los siguientes bloques:

- **Introspectivas:** gestión emocional, aumento de motivación y autoeficacia...
- **Diagnósticas:** resolución de problemas, creatividad, gestión del tiempo...
- **Relacionales:** empatía, asertividad, trabajo en equipo...

Es imposible tenerlas todas desarrolladas a altos niveles, pero existen competencias que son clave para favorecer la entrada en cualquier mercado laboral: identificar las competencias personales con valor añadido; diseñar la Marca Personal, mantener la motivación y gestionar el estrés (Marrero et al., 2018).

Rodríguez et al. (2021) remarcan que la inteligencia emocional se definió como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones, incluyendo aspectos como el manejo del estrés, el control emocional y la asertividad. No puede olvidarse que las emociones pueden influir en la motivación y en el funcionamiento cognitivo, lo que a su vez repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marrero et al. (2018) consideran que el profesorado, para poder trabajar en el aula estas herramientas con los futuros profesionales, debe estar capacitado técnica y emocionalmente para la impartición de su materia y para el trato con el alumnado y el resto de la comunidad educativa. En concreto, en lo relativo a la motivación, la asertividad, la autoeficacia y la responsabilidad, lo que fortalece el liderazgo, la empatía y la convivencia saludable (Rodríguez et al., 2021).

Para conseguir un cambio significativo, la enseñanza de estas habilidades debe impartirse de forma transversal, sistemática y a largo plazo desde las aulas. Una persona que desarrolla habilidades blandas durante su proceso de crecimiento



personal logrará obtener bienestar emocional, físico e incluso laboral (Tito y Serrano, 2016).

### Comunicación asertiva

Un buen comunicador posee “la capacidad de escuchar, de formular las preguntas adecuadas, permanecer receptivo, comprender, no interrumpir y buscar sugerencias”. Por tanto, una buena comunicación y relación asertiva con el alumnado ayudará a asegurar su madurez y desarrollo personal (Rodríguez et al., 2021). Las habilidades sociales implicadas en el comportamiento asertivo son un conjunto de conductas aprendidas. Estas permiten un manejo interpersonal adecuado de situaciones sociales, ampliando estrategias de afrontamiento a los problemas diarios (Vargas y Miranda, 2016).

Una definición de comportamiento asertivo es aquella conducta que expresa los sentimientos y pensamientos de una persona de manera honesta sin herir los de los demás, y que normalmente alcanza su objetivo (Vargas y Miranda, 2016). Pero no solamente afecta al emisor al conseguir una mayor habilidad comunicativa de sus ideas y emociones, sino también a los interlocutores, intentando frenar comportamientos agresivos. Ser asertivo también implica tener un control de las emociones ante diversas situaciones. Por tanto, acorde a Vargas y Miranda (2016) y Castillo–Abdul y Romero–Rodríguez (2019), la asertividad juega un papel

fundamental en el manejo de las habilidades sociales en contextos y situaciones donde se tienen que exponer opiniones, sentimientos y formas de pensar.

Para que una comunicación asertiva funcione, es importante que emisor y receptor la estén aplicando. Castillo–Abdul y Romero–Rodríguez (2019) remarcan que, en el caso de las relaciones laborales, surge una limitación: la jerarquía. Y en las relaciones grupales, las “opiniones mayoritarias”, que silencian a los divergentes por temor a quedar excluidos del grupo. El tipo y grado de asertividad de un individuo le permite la expresión de opiniones, de deseos y de sentimientos. Además, le facilita la defensa de derechos e intereses propios, la gestión de las críticas tanto positivas como negativas, el aceptar o rechazar peticiones, el ejercer el respeto propio y hacia los demás, ... Tanto en el ámbito laboral como en el educativo, para medir el grado de asertividad, puede utilizarse la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA), que es un modelo de escala Likert compuesto por cinco variables: sociodemográfica, persona en la interacción, contexto situacional, contexto psicológico y personalidad, para dar respuesta a las tres dimensiones en que se estructura este cuestionario: No Asertividad (considerándose como no asertivo, la inhabilidad del individuo para tener enfrentamientos directos cara a cara con otras personas en situaciones cotidianas), Agresividad y Asertividad (Vargas y Miranda, 2016; Martín y Fernández, 2023).



## Motivación

Ya en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se habla de motivación hacia el aprendizaje, de colaborar con otras personas con motivación, de expresarse y comunicarse con motivación y de lo esencial que es para el desarrollo integral del alumnado el carácter afectivo-motivacional. Martín y Fernández (2023) proponen trabajar contra la amotivación (la falta de motivación en la tarea), ya que puede hacer que una persona se perciba como no capacitada para desarrollarla, con falta de control sobre esta, y que por ello se dirija hacia el abandono o la inoperancia. De hecho, según Tito y Serrano (2016), uno de cada cinco directivos ha identificado una serie de déficits en materia de habilidades sociales, entre los que se incluyen el entusiasmo/motivación.

La motivación y la emoción están relacionadas de forma directa. Las emociones son el resultado de la evaluación que los individuos hacen de los estímulos que perciben. Martín y Fernández (2023) señalan que, al hablar de motivación, se puede hacer referencia a la motivación extrínseca y a la motivación intrínseca. La motivación intrínseca se refiere a la satisfacción que surge de la propia actividad, sin depender de recompensas externas, bien sea por la orientación al logro, por la orientación al aprendizaje de nuevos conocimientos o por experimentar sensaciones positivas que motivan a la repetición de la ac-

tividad. La motivación extrínseca se refiere principalmente a la búsqueda de recompensas o a evitar castigos. En esta línea, estos autores recogen la existencia de varias teorías sobre la motivación, resaltando la Teoría de la Motivación por Reforzamiento de Skinner, que incide en la recompensa, y la Teoría de la Expectativa de Vroom, que apuesta por la creencia de que el esfuerzo invertido en la tarea lleva a un desempeño eficiente y que, al aumentar el esfuerzo, de forma proporcional lo hará también su recompensa. Esto lleva a plantear que la expectativa es dependiente de la autoeficacia. En relación a este último concepto, Rodríguez et al. (2021), consideran que la motivación se manifiesta en las actitudes y comportamientos positivos y autónomos frente al desarrollo de alguna actividad significativa y la autoeficacia. De hecho, Martín y Fernández (2023) recogen que ciertas habilidades están fijadas por la autoeficacia, que es la creencia de una persona en su capacidad para realizar una tarea y lograr sus objetivos. Es decir, los individuos que tienen una alta autoeficacia tienen más probabilidades de tener éxito en una tarea, además poseen más motivación para afrontar nuevos retos.

## Reducción del estrés mediante asertividad, gestión emocional y motivación

La educación emocional en los centros educativos es una ventaja a la hora de prevenir riesgos psico-

sociales, ya que se dota al alumnado de herramientas para su futuro profesional, potenciando el humor, la amistad, etc., para hacer frente a las situaciones de riesgo de manera asertiva. De esta forma, los futuros profesionales potenciarán su capacidad de flexibilización frente a las necesidades que surgen de los constantes cambios sociales. Tal y como recogen Paja y Tolentino-Quiñones (2021), la educación emocional desarrolla competencias para responder a las necesidades emocionales de los comportamientos de riesgo. Por ello, para ayudar al alumnado en la mejora de su convivencia dentro y fuera del centro educativo, es oportuno elaborar programas con propuestas estratégicas dentro del currículo, pero con otros tipos de aprendizaje, basados en ciertas habilidades blandas.

Cuando una persona inicia nuevos estudios, se enfrenta a una serie de exigencias como la adaptación al medio, nuevos métodos de estudio y un ritmo de trabajo con mayores exigencias, al que debe adaptarse. Todo esto genera diferentes grados de ansiedad que dan como resultado el estrés académico. Se percibe una amenaza y se necesitan herramientas psicológicas adecuadas para afrontar el problema, tales como el fomento de la confianza, la comunicación asertiva y la motivación al logro (Paja y Tolentino-Quiñones, 2021).

En las organizaciones, el estrés tiene una repercusión negativa en la productividad. Sin embargo, las personas con alta motivación al logro manejan mejor el estrés, ya que visionan las situaciones como retos, minimizando el conflicto y maximizando el rendimiento productivo y el bienestar (Paja y Tolentino-Quiñones, 2021).

## Aplicación a los módulos transversales de FOL y EIE

La motivación y saber comunicarse en el trabajo son dos elementos de la inteligencia emocional que los líderes de un equipo valoran y, sin embargo, Crespo (2021) destaca que

el alumnado llega a las enseñanzas de Formación Profesional con un nivel bastante bajo en habilidades sociales, lo que dificulta el proceso de adquisición de las competencias socio-personales. De hecho, considera los bajos niveles de autoconocimiento, motivación, capacidad de interacción y resolución de conflictos como los principales escollos que dificultan el proceso de aprendizaje. Y esto se une al desinterés y a la falta de motivación, lo que dificulta la transición al mercado laboral.

La propuesta que se plantea a continuación intenta dar respuesta a este dilema.

Para la aplicación práctica, se ha elegido el Ciclo Formativo de Grado Superior de Mantenimiento Electrónico, regulado en el Decreto 48/2013, de 31 de julio.

Aunque en Formación Profesional muchos módulos podrían encargarse de trabajar la asertividad y la motivación de manera específica, en esta ocasión se quiere plantear desde los módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE), ya que son módulos transversales en los que parte de su contenido gira en relación a las habilidades hasta ahora expuestas. Además, estos módulos deben dar respuesta a las necesidades de cualificación que demandan los sectores productivos.

Dentro del módulo de FOL de este ciclo formativo, se trabajará con los siguientes contenidos: la comunicación en la empresa; el lenguaje asertivo; la toma de decisiones y la negociación como habilidades sociales para el trabajo en equipo; conflicto; equipos de trabajo; y análisis de riesgos ligados a las condiciones ergonómicas y psicosociales. Desde EIE será principalmente mediante el desarrollo del espíritu emprendedor a través del fomento de las actitudes de creatividad, iniciativa, autonomía y responsabilidad. De hecho, actualmente estas habilidades podrían trabajarse con el apoyo del Aula Profesional de Emprendimiento (APE) y las Aulas de Tecnología Aplicada (ATECA), ya que son espacios polivalentes donde resulta más sencillo trabajar con metodologías activas que desarrollen estas habilidades.

Extremera et al. (2020) recogen que el profesorado que no puede manejar de forma efectiva los conflictos en el aula, generándoles estrés y ansiedad, informan de un deterioro en el clima emocional en el aula, y su alumnado presenta menores niveles de rendimiento y actitudes académicas más negativas.

En base a este último artículo y a todo lo expuesto anteriormente, la propuesta a plantear es la creación de un proyecto desde el departamento de FOL en el que se trabaje desde sus dos módulos principales los siguientes elementos:

- Información sobre riesgos psicosociales: causas, emociones negativas y consecuencias.
- Medidas preventivas: asertividad y gestión emocional.
- Motivación enfocada al logro.

El objetivo principal de este proyecto será dotar al alumnado de recursos que puedan utilizar en su vida personal y profesional para reducir el impacto de los riesgos psicosociales, a la vez que mejoran su perfil profesional.

La temporalización será de una sesión lectiva al mes durante dos cursos académicos (FOL en primero y EIE en segundo).

Para su desarrollo se trabajará con pequeñas píldoras informativas, mentoría educativa, cuestionarios, autoevaluaciones y actividades a lo largo de los dos cursos académicos. Siguiendo el guion de lo expuesto por Tito y Serrano (2016), el proyecto se evaluará con los siguientes instrumentos aplicados a cada alumno/a:

- Se tomará una medida pre y una medida post con el cuestionario EMA al inicio y final de cada curso académico.
- Se aplicará una autoevaluación de cada módulo por parte del alumnado mediante las mismas rúbricas que el profesor/a. La calificación

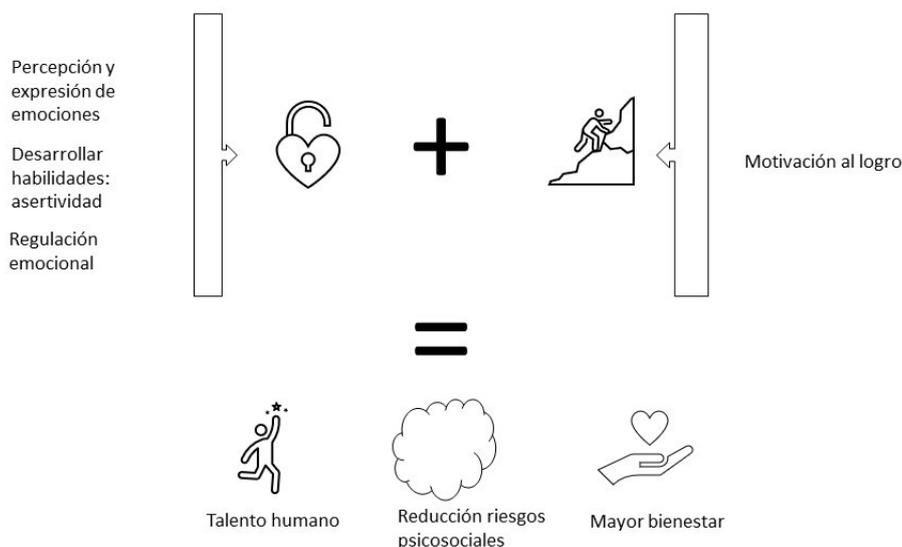


Fig. 1. Esquema basado en el Programa "CRECIENDO" (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria, por Extremera et al., (2020)

final no podrá tener una diferencia mayor de dos puntos con la asignada por el profesor/a.

- Se aplicará también un compromiso por escrito del alumnado a principio de curso en forma de calificación numérica que refleje el esfuerzo y desempeño que está dispuesto a realizar en el módulo (Martín y Fernández, 2023).



- Se tendrá en cuenta la calificación de las actividades propuestas por parte del profesorado.
- También se valorará la observación directa y sistemática en el aula, mediante el cuaderno del profesorado.

A continuación, se plantea un listado no exhaustivo de instrumentos para poder trabajar los contenidos y competencias de los módulos mediante las habilidades blandas a desarrollar, dentro del marco de este proyecto:

- Uso de lenguaje positivo en el aula de forma continuada para reforzar las creencias motivacionales positivas.
- Uso de las nuevas tecnologías de las aulas ATECA como las impresoras 3D y las impresoras láser, para creación de maquetas en la validación de proyectos, para trabajar la motivación.
- Mentoría con profesionales de la salud para aumentar la autoeficacia e impulsar la creatividad.
- Gamificación con Realidad Virtual en el aula, así como con otras herramientas (Kahoots u otras plataformas como Educaplay). Según Tito y Serrano (2016), los juegos apoyan el desarrollo de la autoeficacia, el autoaprendizaje y la reflexión sobre el rendimiento, además de las habilidades interpersonales como la cooperación, la comunicación y la resolución de problemas.

- Formación teórica de los conceptos a trabajar mediante píldoras informativas a trabajar desde casa y reforzar en el aula con juegos educativos.
- Visualización de vídeos cortos donde se trabaje la asertividad, para poder realizar discusiones posteriores con el alumnado.
- Role-playing de casos prácticos trabajando en equipos de tres personas (dos "rivales" y un árbitro) mientras que el resto de la clase cumple el papel de observadores de conductas, para poder establecer a posteriori una discusión sobre la comunicación realizada y la resolución del conflicto.
- Crear canales de comunicación confidenciales (a través del equipo de orientación) para que el alumnado pueda exponer si están sufriendo algún problema relacionado con los riesgos psicosociales.
- Actividades corporales para comprender mejor las señales de la comunicación asertiva: contacto visual, distancia corporal, expresión facial y movimiento corporal.
- Actividades orales para comprender mejor las señales de la comunicación asertiva: volumen, tono, elementos verbales y códigos de lenguaje.

También, pueden trabajarse estrategias asertivas como las propuestas por Castillo–Abdul y Romero-Rodríguez (2019):

- Disco rayado (insistir en un mismo argumento para no dejarse manipular).
- Aserción negativa (responder de una manera firme y simpática que se está de acuerdo con una crítica negativa o constructiva).
- Banco de niebla (tratar de dar la razón al interlocutor, pero dejando la frase final sobre las acciones en nosotros mismos, lo que evitará reacciones agresivas).
- Saber decir NO (sin ser irrespetuoso y sin sentimiento de culpa).
- Técnica del espejo (enfocar los esfuerzos en el mensaje emocional que se quiere transmitir antes de tratar su contenido a profundidad).
- Escucha activa y trabajo de la expresión (evitar el comienzo de frases con "sin embargo" o "pero" y hacerlo con "no obstante", "aun así", etc., para evitar crear una disonancia cognitiva en el mensaje).

Obviamente, no es necesario emplear todas las actividades, sino que es recomendable elegir aquellas que puedan funcionar mejor acorde a las características del centro educativo y de su alumnado.

Ante un alumnado con poco interés por los módulos a estudiar (máxime si son transversales) y con la necesidad de potenciar las habilidades blandas, trabajar la asertividad ayudará a conseguir una mayor motivación al logro, lo que generará una mayor autoeficacia.

cia y dotará al alumnado de recursos de gestión emocional frente a situaciones de estrés, reduciendo los riesgos psicosociales y aumentando el bienestar de los futuros profesionales.

La idea de generar un proyecto para ello no es nueva, ya que existen programas como "FP Naranja", para la autogestión de las emociones en el alumnado de Formación Profesional. Sin embargo, la novedad reside en trabajarlo durante todo el ciclo formativo, tanto en primero como en segundo curso, integrándolo dentro del Proyecto Educativo de Centro (o Proyecto Funcional en caso de

un Centro Integrado de Formación Profesional).

Esta propuesta tiene dos inconvenientes importantes: por un lado, poder dedicar un número de horas mayor, ya que los módulos elegidos tienen un contenido excesivo a impartir. Y, por otro lado, al ser módulos transversales, como indica Crespo (2021), existe una mayor posibilidad de convalidación de los módulos y, por tanto, parte del alumnado no recibiría esta formación.

En un futuro cabría la posibilidad de trabajar de forma cooperativa con el

resto de los módulos del ciclo formativo. Por un lado, para que el alumnado interiorice las competencias y las aplique de forma instintiva, y por otro lado, para transformar el proyecto en un programa a replicar en los diferentes ciclos formativos del centro educativo.

No hay que olvidar que crear talento en entornos organizativos solamente puede llevarse a cabo con la cuidada selección de aquellos profesionales que posean las capacidades necesarias, unido a un entorno donde ese talento sea capaz de crear valor y motivarse (Crespo, 2021).

## Bibliografía

- Blanch, J. (2011). *Condiciones de trabajo y riesgos psicosociales bajo la nueva gestión*. Formación Continuada a Distancia.
- Castillo-Abdul, B. y Romero-Rodríguez, L. M. (2019). Comunicación para la motivación: Claves de la asertividad y del trabajo en equipo en las organizaciones. En R. Ravina, L. Bayardo y E. Núñez (Eds.), *Happiness management and creativity in the XXI century: Intangible capital as source of innovation, competitiveness and sustainable development*. Editorial Comares.
- Crespo, M. (2021). *Soft skills, una necesidad educativa en la formación profesional*. [Trabajo Fin de Máster]
- Extremera, N., Mérida, S., Rey, L. y Peláez-Fernández, M. A. (2020). Programa "CRECIENDO" (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4), 201-210. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Marrero, O., Mohamed, R. y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: Necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Martín, D. y Fernández, M. P. (2023). *Desarrollo de una innovación metodológica a través de un plan motivacional basado en el compromiso del alumno: ¿Cuál es tu nota?* [Presentación virtual]. XVI Congreso Internacional de Educación e Innovación CIEI.
- Paja, M. M. y Tolentino-Quiñones, H. (2021). Educación emocional en la escuela como prevención de riesgos psicosociales. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 177-190. Recuperado de: <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.763>
- Rodríguez, J. L., Rodríguez, R. E. y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Sicilia, P. y Martínez, M. (2010). Autoeficacia profesional y estrés laboral percibido: El papel de la formación en la percepción de autoeficacia para afrontar el estrés en la organización. *Revista de Gestión Pública y Privada*, 15, 103-119.
- Tito, M. D. y Serrano, B. (2016). Desarrollo de soft skills: Una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76. Recuperado de: <https://doi.org/10.33890/innova.v1.12.2016.81>
- Vargas, M. Y., & Miranda, A. E. (2016). Análisis de la aplicación de la herramienta EMA en estudiantes de Ingeniería en Gestión Empresarial. *Gestión Social Organizaciones Humanas para una Sociedad Global Incluyente*, 397-419. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ley 10/2021, de 9 de julio, de trabajo a distancia.
- Decreto 48/2013, de 31 de julio de 31 de julio, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Mantenimiento Electrónico en la Comunidad de Castilla y León

### Cómo citar:

De Obesso, A. M. (2024). La asertividad y la motivación contra los riesgos psicosociales. En busca del talento humano. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 35, 41-47. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/35/>



**CURSOS HOMOLOGADOS**  
ONLINE PARA OPOSICIONES

967 607 349  
[www.campuseducacion.com](http://www.campuseducacion.com)

**PROMOCIÓN**  
Si te matriculas de 3 cursos o más...

Exposición y Defensa ante el **TRIBUNAL**  
Campuseducacion.com

Curso Online para preparar la Segunda Fase de las Pruebas de Oposición

+  **Campus Educación**  
REVISTA DIGITAL DOCENTE

**PUBLICACIÓN Y CERTIFICACIÓN GRATUITA EN NUESTRA REVISTA**



# ÚNETE

a nuestro nuevo  
Canal de Telegram  
para estar al día de  
todas las noticias de  
Oposiciones

# La función tutorial en Educación Secundaria

## Propuesta de participación familiar

Es interesante reflexionar acerca de la participación que las familias tienen en los centros educativos durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En este trabajo nos ocuparemos de tratar las conexiones entre el centro y las familias mediante la función tutorial de los docentes y la acción personalizada que pueden brindar a cada alumno. En concreto, destacaremos los grandes beneficios de la tutoría para la identificación de diversos problemas, así como forma de prevención y tratamiento de los posibles conflictos vividos en la etapa adolescente.

**Palabras clave:** Educación Secundaria Obligatoria; Tutoría; Profesor-tutor; Comunidad educativa; Familias; Participación educativa.

**Abstract:** It is interesting to reflect on how families are involved in educational centres during Compulsory Secondary Education. In this paper we will look at the links between the school and families through the tutorial role of teachers and the personalised support they can provide to each student. In particular, we will highlight the significant benefits of tutoring in the identification of various problems, as well as its role in the prevention and management of potential conflicts experienced during adolescence.

**Key words:** Compulsory Secondary Education; Tutoring; Tutor-teacher; Educational community; Families; Educational participation.



A través de la educación, los alumnos se desarrollan física, mental, emocional, comportamentalmente y socialmente. En la escuela no solo se imparten saberes básicos o contenidos, sino que se enseña un saber hacer y un saber ser; se inculcan valores, tanto de manera intrínseca como extrínseca, para lograr ese pleno desarrollo de los alumnos.

### La etapa de la adolescencia y sus características

El primer concepto que debe quedar claro en este apartado para poder continuar es el de adolescencia. La adolescencia puede definirse como una etapa de profundos cambios que se dan en el período que va desde la niñez hasta la vida adulta

#### PALOMA JIMÉNEZ SAINZ

- Licenciada en Humanidades (UCLM)
- Grado en Magisterio de Primaria con mención en Inglés
- Docente de Secundaria (Inglés)
- IES Santiago Rusiñol, Aranjuez (Madrid)
- Santa Bárbara (Toledo)

(Frydenberg, 1997; Jackson y colaboradores, 1996; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993).

En esta etapa de la adolescencia, el niño cuestiona la autoridad de la familia y de los profesores a favor de las pautas del grupo de pares (Carter y McGoldrick, 1989). Este hecho suele ser visto por la familia como un desafío y requiere una reorganización de estas relaciones.

La adolescencia no es un período estresante y negativo como algunos piensan, sino que es un momento positivo en el que el niño se enfrenta a muchos problemas, oportunidades y demandas (Compas y colaboradores, 1995; Feldman y Elliot, 1990; Jackson y Bosma, 1991; Millstein y colaboradores, 1993; Petersen y Ebata, 1984).

Si por algo se caracteriza la adolescencia es por los cambios; cambios que se dan en varios niveles:

- **A nivel físico y biológico:** hay cambios relativos a las hormonas, los cuales están relacionados, a su vez, con los procesos psicológicos y sociales (Coleman, 1987). A esta edad, las interacciones con sus progenitores dependen de la edad y el sexo del niño y de la estructura familiar que tenga (Hill, 1988; Holmbeck y Hill, 1991; Steinberg, 1987).
- **A nivel cognitivo:** se desarrolla el pensamiento abstracto y la adquisición del pensamiento formal (Piaget, 1972).

- **A nivel de razonamiento moral:** se interesan por cuestiones sociales, sobre todo los hombres (Petersen y Ebata, 1984). Los adolescentes pretenden crear sus propias normas.
- **A nivel de desarrollo social:** en los primeros años de la adolescencia, el interés se divide entre la familia y los amigos; en la etapa media, se centra en sus iguales del mismo género; finalmente, en la última etapa, el interés se dirige hacia el género opuesto.

La adolescencia es una etapa en la vida del niño en la que deben valorarse ciertos riesgos, como el consumo de sustancias, por ejemplo, tabaco, alcohol y drogas. Debido a la cantidad de cambios, la asimilación de nuevas experiencias es más lenta. Si a esto se le suma el hecho de priorizar el grupo de iguales y buscar posicionarse como líderes dentro del grupo, intentan llamar la atención, aparentar ser mayores y, con ello, el consumo o la prueba de algunas de esas sustancias.

### La familia durante la adolescencia

La familia y el grupo de iguales forman un sistema microsocioal. Cómo evoluciona un adolescente depende, en gran medida, del estilo educativo de los padres. El estilo educativo de los padres, las relaciones que se establecen en la familia y el rol que los progenitores asuman determina-

rán la conducta de sus hijos respecto al consumo de algunas sustancias (Baumrind, 1971). El estilo parental autoritario y el estilo parental permisivo se relacionan con el uso de drogas en los adolescentes; el estilo parental inductivo se presenta como factor protector en el consumo de sustancias.

En la misma línea, Orte (1994) dice que la ausencia de afecto y aceptación por parte de los padres favorece el consumo de sustancias en el hijo. Compartir o no compartir el mismo sistema de valores entre los padres y los hijos también influye en el consumo de sustancias nocivas. Compartir estos valores evita estas conductas de riesgo, mientras que, cuando no se comparten, tienden a surgir problemas.

Para Orte (1994), los roles del padre, la madre y el hijo pueden influir en el consumo de drogas. La buena relación entre los tres se postula en contra del consumo de drogas. La comunicación y la discusión de los conflictos en el seno de la familia cumplen funciones protectoras en el consumo de sustancias (Campart y Scandroglio, 1998). Se ha observado un mayor consumo de alcohol y tabaco entre los adolescentes que tienen una relación mala o regular con sus padres.

Otra variable crucial en el consumo de drogas es si los padres consumen sustancias. A mayor consumo de los padres, mayor probabilidad de consumo en los hijos (Jurich, 1985).

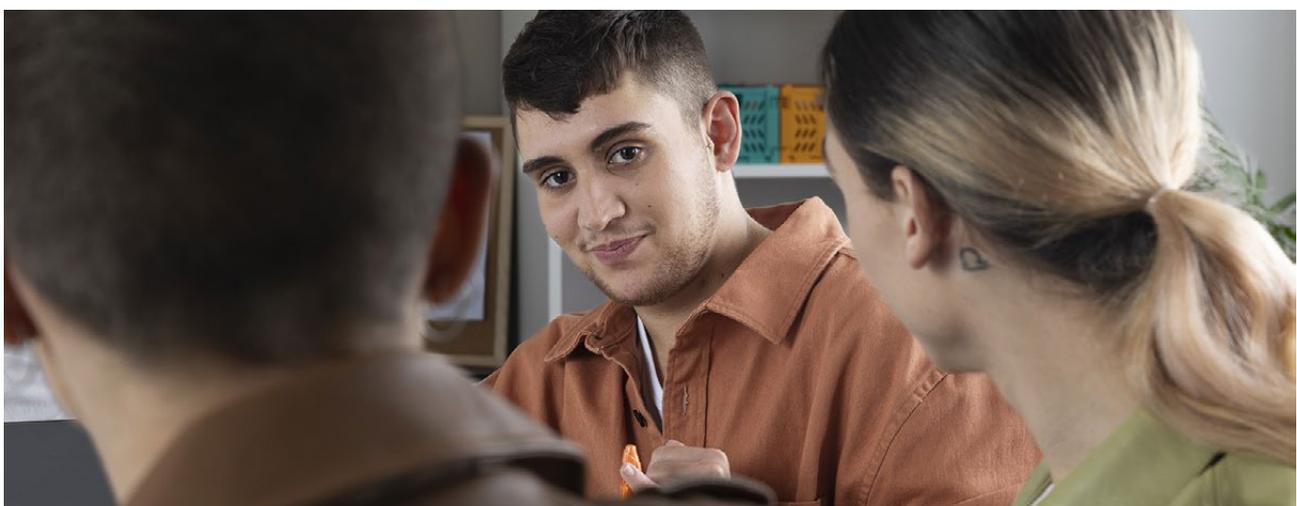
Buelga (1999) resume en el siguiente cuadro los factores de riesgo familiares asociados a problemas de conducta, otra de las claves a tratar en la adolescencia.

### La participación familiar en el centro educativo

Tras extraer todas estas ideas sobre la relación de la familia en el desarrollo de los hijos, se ve la necesidad de analizar la pertinencia de la colaboración familiar con el centro docente.

La participación de la familia en el centro educativo y en este ámbito que implica a sus hijos es un derecho básico que se reconoce en las leyes educativas. Shumow (2009) dice que la participación de la familia en la escuela mejora la autoestima y la competencia social de los alumnos, además de reducir el uso de sustancias adictivas y aumentar el interés en llegar a la universidad.

Grant y Ray (2013), por su parte, distinguen entre los beneficios que se dan para los estudiantes y los que se dan para las familias y el centro educativo. Entre los beneficios para los padres se pueden citar el desarrollo de actitudes positivas, el aumento de la satisfacción con los profesores, el mejor entendimiento del sistema y la asunción de responsabilidades en la escuela. En cuanto a los beneficios para el centro docente, se facilita la tarea de los profesores y se logran mejores resultados académicos y



mayores beneficios económicos.

Hornby (2000) también destaca la mejora en los hábitos de estudio, las expectativas de los padres sobre el rendimiento de los hijos y la comunicación padres-hijos, al tiempo que disminuyen las conductas disruptivas en el aula.

Para Martínez (1992), hay una idea común que engloba dos componentes relacionados: cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que estos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa.

En la mayoría de los países europeos, la participación de los padres en la escuela comenzó hacia la década de los 70 (Finlandia, Alemania o los Países Bajos, mientras que en Inglaterra y Gales tienen tanto poder de participación que los padres, a través de los Consejos de Centro, eligen al director (Eurydice, 1997).

Varios estudios han señalado los obstáculos que encuentran los padres en relación con la escuela. Walther (2013) dice que los directores y profesores suelen aludir a la indiferencia que muestra un gran número de padres sobre esta cuestión. La apatía o la falta de interés de los padres por tomar parte en la vida de la escuela es el mayor impedimento para la participación. Otro obstáculo es el hecho de que las familias delegan muchas funciones y responsabilidades en la escuela, evitando las suyas.

Por su parte, los padres manifiestan que el principal obstáculo que encuentran es la resistencia que aún existe entre el profesorado hacia la participación familiar.

Algunas de las medidas que se han tomado en pro de la participación de los padres incluyen la organización de fiestas, actividades extraescolares, etc. Los profesores necesitan la colaboración de la familia, ya que asumir aisladamente la tarea educativa es fuente de tensiones y desmoralización para

los docentes (Bolívar, 2006). Todos los países europeos tienen formas organizadas para favorecer la participación de las familias en la gestión del sistema escolar (Eurydice, 1997).

Las dos formas formales más relevantes para la participación de las familias en la institución educativa son: las asociaciones de padres y los órganos en los que están representados los miembros de la comunidad educativa.

Las asociaciones de padres existen en todos los Estados miembros de la Unión Europea y suelen organizarse en federaciones y confederaciones regionales y nacionales. Los padres se adscriben a ellas de manera voluntaria y se financian con las cuotas de sus miembros. Son autónomas en el funcionamiento y están formadas por los padres y madres de los alumnos, excepto en Inglaterra y Gales y en Escocia, donde además de los padres, están conformadas por los profesores. Sus principales funciones son: la organización de salidas, visitas culturales y actividades de tiempo libre para los alumnos, formación de padres (escuelas de padres) y mejoras para los centros.

A nivel europeo son significativas las siguientes:

- La Confederación de Organizaciones Familiares de la Unión Europea (Confederation of Family Organizations in the European Union, COFACE). Creada en 1958, colabora con las instituciones europeas en todos los sectores relacionados con los derechos e intereses de las familias.
- La Asociación Europea de Padres (European Parents Association, EPA). Fundada en 1985, en Milán, para establecer una asociación de los padres y familias de toda Europa.
- La Agrupación Internacional de Asociaciones de Padres de la Enseñanza Católica (Groupement International des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, OE-GIAPEC), que desde 1987 agrupa a las Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza Católica en Europa.

## La LOMLOE y la participación familiar

La LOMLOE fomenta la participación familiar en el centro educativo a través de tres ejes principales:

- En el preámbulo de la ley se menciona que, en el segundo curso de educación secundaria obligatoria, todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por su alumnado, de la cual se informará a la familia del alumnado.
- La libre elección de centro por parte de las familias para sus hijos (artículo 86).
- La participación de las familias en determinadas actividades del centro y en el consejo escolar (artículo 56).

## Propuesta de tutoría

La propuesta se realiza para las familias de los alumnos de 3º y 4º de la ESO en un centro educativo ubicado en un barrio postindustrial de nivel socioeconómico y cultural medio-bajo, con una tasa de paro superior al 20%. En el barrio es frecuente ver a alumnos deambulando por las calles en horario lectivo (absentismo escolar) y un desinterés general por el mundo académico. El uso de sustancias como el tabaco y el alcohol es frecuente en parte de la población adolescente.

La propuesta toma en cuenta a las familias del barrio anteriormente descrito, cuyos hijos tienen entre 14 y 16 años de edad. Se trata de padres que muestran una predisposición positiva hacia la inculcación de valores beneficiosos en sus hijos, tales como la educación para una vida saludable y la mejora del rendimiento académico de los hijos.

Los objetivos que se pretenden lograr con esta propuesta son:

- Reducir el consumo de sustancias nocivas por parte de sus hijos.

- Prevenir futuros consumos de sustancias como el alcohol o el tabaco, entre otras sustancias.
- Promover actividades de ocio saludable.
- Dotar de pautas para una sana convivencia social.
- Disminuir el absentismo escolar destacando la importancia de esta formación para la vida.

La propuesta se llevará a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, de manera quincenal. Se ha elegido los sábados en horario de 10 a 14 horas, ya que es el período que más favorece a las familias. Se compartirá un ágape que ellos mismos, junto con el centro, proporcionarán a modo de descanso de 30 minutos. Este descanso pretende crear un ambiente más distendido y fomentar la interacción entre las familias.

La metodología a seguir será activa y participativa, basada en el aprendizaje cooperativo, ya que la retroalimentación que produce es positiva para todos los participantes en la propuesta.

Los recursos a utilizar se han clasificado en materiales, espaciales y personales. A nivel material, serán necesarios: un cañón-proyector, material de oficina y una pizarra; a nivel espacial, la sala de usos múltiples, donde se llevará a cabo la propuesta, ya que dispone de amplio espacio con mesas grupales para actividades en grupo y tiene buena acústica; a nivel personal, se cuenta con las familias adscritas a la propuesta, el departamento de orientación del centro y el profesorado voluntario de la etapa de la ESO.

Respecto a la secuenciación, como se ha mencionado anteriormente, se llevará a cabo de manera quincenal para no saturar a las familias con actividades del centro. Esto permitirá una mayor conciliación y también facilitará observar los cambios producidos con mayor facilidad. Se comenzará en octubre (dos sesiones), seguirá en noviembre (con otras dos sesiones) y terminará con la última sesión en diciembre, antes de las vacaciones de Navidad.

**Primera sesión:** se realizará una sesión de terapia grupal en la que los ponentes expondrán diferentes modelos de adolescentes actuales. A continuación, de manera voluntaria, los participantes podrán compartir en voz alta su percepción sobre sus hijos (en relación con esos modelos) y así ir abriéndose al grupo, que en muchos casos se sentirá identificado y se animará a compartir más experiencias. Los miembros del departamento de orientación y el profesorado guiarán a los padres con preguntas para que continúen con sus experiencias, intentando averiguar el origen real de los problemas que presentan. Algunas de esas preguntas podrían ser: ¿desde cuándo sucede? ¿por qué crees que lo hace? ¿qué consecuencias tiene?

**Segunda sesión:** se dará una charla por parte de algún experto de una asociación o fundación que trabaje con población adolescente y drogas. En dicha charla se abordarán las principales drogas, sus efectos, consecuencias, etc. Esto tendrá una duración no superior a una hora. El resto del tiempo, además del ágape compartido, se dedicará a trabajar en grupo sobre noticias y casos reales de personas que cayeron en el mundo de las drogas y cómo empezaron, algunas noticias que terminaron trágicamente por culpa de esas sustancias y se escucharán algunos testimonios reales a través de vídeos. La finalidad de esta sesión es ver qué pasa a corto, medio y largo plazo al consumir este tipo de sustancias.

**Tercera sesión:** se dedicará al tiempo libre sano y saludable. De manera grupal, se buscarán alternativas de ocio saludable en el entorno, tales como actividades deportivas, culturales, de colaboración en asociaciones, etc. Para ello, se proporcionará un ordenador portátil a cada grupo, para que puedan buscar información si lo requieren. Tras el ágape, se pondrán las propuestas en común. Las propuestas incluirán días y horarios de entrenamiento en el caso de los deportes y actividades culturales. Con esta actividad se pretende ayudar a los padres, y ayudarse entre ellos, a encontrar alternativas de ocio para sus hijos.

**Cuarta sesión:** se centrará en dotar a los padres de herramientas para hablar con sus hijos, como el trabajo de habilidades sociales, la escucha activa, la empatía y la asertividad. Se trabajará a través de dinámicas grupales para que sea más motivacional. Con esta sesión se busca que los padres mejoren la comunicación con sus hijos y que estos aprendan a confiar en ellos y a verlos como personas de referencia a seguir.

**Quinta y última sesión:** se dividirá en tres partes. La primera de ellas consistirá en hacer una puesta en común de los beneficios que aporta la asistencia al instituto y la importancia de la formación en la vida. Cada familia aportará ideas que serán reflejadas en la pizarra, y finalmente, se establecerán las conclusiones pertinentes. La segunda parte de esta sesión se destinará a una retroalimentación de las sesiones anteriores, estableciendo un resumen de cada una de ellas y viendo qué nos ha aportado. La tercera parte de esta sesión se destinará a la evaluación de la propuesta, donde se repartirán unos breves cuestionarios a cada familia con la finalidad de ver si la propuesta ha dado frutos positivos, si consideran que les ha servido para mejorar la relación con sus hijos y prevenir las conductas de riesgo propias de la etapa adolescente en la que se encuentran.

Para evaluar la propuesta se presenta el siguiente cuestionario, en el que podrán responder de manera amplia a cada una de las siguientes cuestiones:

- *¿Crees que las actividades propuestas te han ayudado a mejorar la comunicación con tu(s) hijo(s)?*
- *¿Has podido profundizar en las causas y consecuencias del consumo de diferentes drogas y cómo identificar algunos de los signos más evidentes? ¿Cuáles, por ejemplo?*
- *¿Qué alternativas de ocio saludable has encontrado más interesantes? ¿Por qué? ¿Has contemplado alguna que te parezca viable para tu caso concreto?*

- ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de la formación y por qué ves la necesidad de que tu hijo se forme hasta los 16 años de edad, como mínimo?
- ¿Qué te ha aportado este tiempo de tutorías? ¿Qué sesión te ha gustado más? ¿Por qué? ¿Cuál menos? ¿Por qué?

Para que los alumnos se desarrollen plenamente es necesaria la colaboración de la familia y el centro educativo. Al ser la adolescencia un período difícil, de grandes cambios en todos los ámbitos, donde se adquieren hábitos nocivos en algunos casos, la comunicación familia-centro resulta imprescindible en su prevención e intervención. Según el modelo familiar al que el alumnado esté expuesto, hay mayor o menor probabilidad de desarrollar esos malos hábitos o conductas. De aquí la importancia de la tutoría y de la participación de la comunidad educativa. Desde ella podemos preve-



nir o minimizar estos problemas. Las principales formas de participación de las familias en los centros educativos son a través de los órganos de gobierno y las tutorías compartidas. En este sentido, la LOMLOE deja un buen espacio para esta participación.

A través de la propuesta descrita se desarrollarán una serie de sesiones

de manera participativa. Además de la interacción entre las familias que se producirá y que consideramos beneficiosa (ya que todos son del mismo barrio), se les formará en algunas de las temáticas clave de la prevención de sustancias nocivas, la formación en habilidades sociales y en el conocimiento de las alternativas saludables del entorno.

## Bibliografía

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1).
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Carter, E. A. y McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle*. Allyn and Bacon.
- Coleman, J. (1987). *Education and Youth*. The Falmer Press.
- Compas, B. E., Hinden, B. R., y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Feldman, S. S. y Elliot, G. R. (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Harvard University Press.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. Routledge.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Sage.
- Hill, J. (1988). Adapting tu menarche: familial control and conflict. En M. Gunnar y W. A. Collins, *Minnesota symposium on child development*. Hillsdale NJ: Earlbaum.
- Holmbeck, G. N. y Hill, J. P. (1991). Conflictive engagement, positive affect, and menarche in families with seventh grade girls. *Child Development*, 62, 1030-1048.
- Jackson, A. E., y Bosma, H. A. (1991). Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990 and beyond. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 319-337.
- Jurich, A. P., Polson, C. J., Jurich, J. A., y Bates, R. A. (1985). Family factors in the lives of drug users and abusers. *Adolescence*, 20 (77).
- Millstein, S. G., Petersen, A. C., & Nightingale, E. O. (1993). *Promoting the health of adolescents: New directions for the Twenty-first century*. Oxford University Press.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Routledge.
- Orte, C. (1994). *Familia y drogas: una guía documental*. Universitat de les Illes Balears.
- Palmonari, A. (1993). *Psicología dell' adolescenza*. Il Mulino.
- Petersen, A., y Ebata, A. (1984). *Psychopathology of adolescence: does development play a role?* American Psychological Association.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adult-hood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Rizzi, F., Brunelli, M., Fernández, A., Arregui, V., Lavernette, C. y Vega, A.M. (2011). *L'implication parentale au sein de l'école. Une approche innovante pour une éducation de qualité*. L'Harmattan.
- Shumow, L., Lyutykh, E., y Schmidt, J. A. (2011). Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science. *The School Community Journal*, 21(2), 81-98.
- Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23, 451-460.
- Walther, A. (2013). The view from the principal's office. The opinions of principals from 8 European Countries Compared. Comparative Analysis Institutional. University of Frankfurt.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación modificación de la Ley Orgánica 2/2006 de 29 de diciembre

### Cómo citar:

Jimenez, P. (2024). La función tutorial en Educación Secundaria. Propuesta de participación familiar. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 35, 49-53. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/35/>



# ¿Quieres leer los números anteriores?



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

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

Visita:

[www.campuseducacion.com/revista-digital-docente](http://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente)

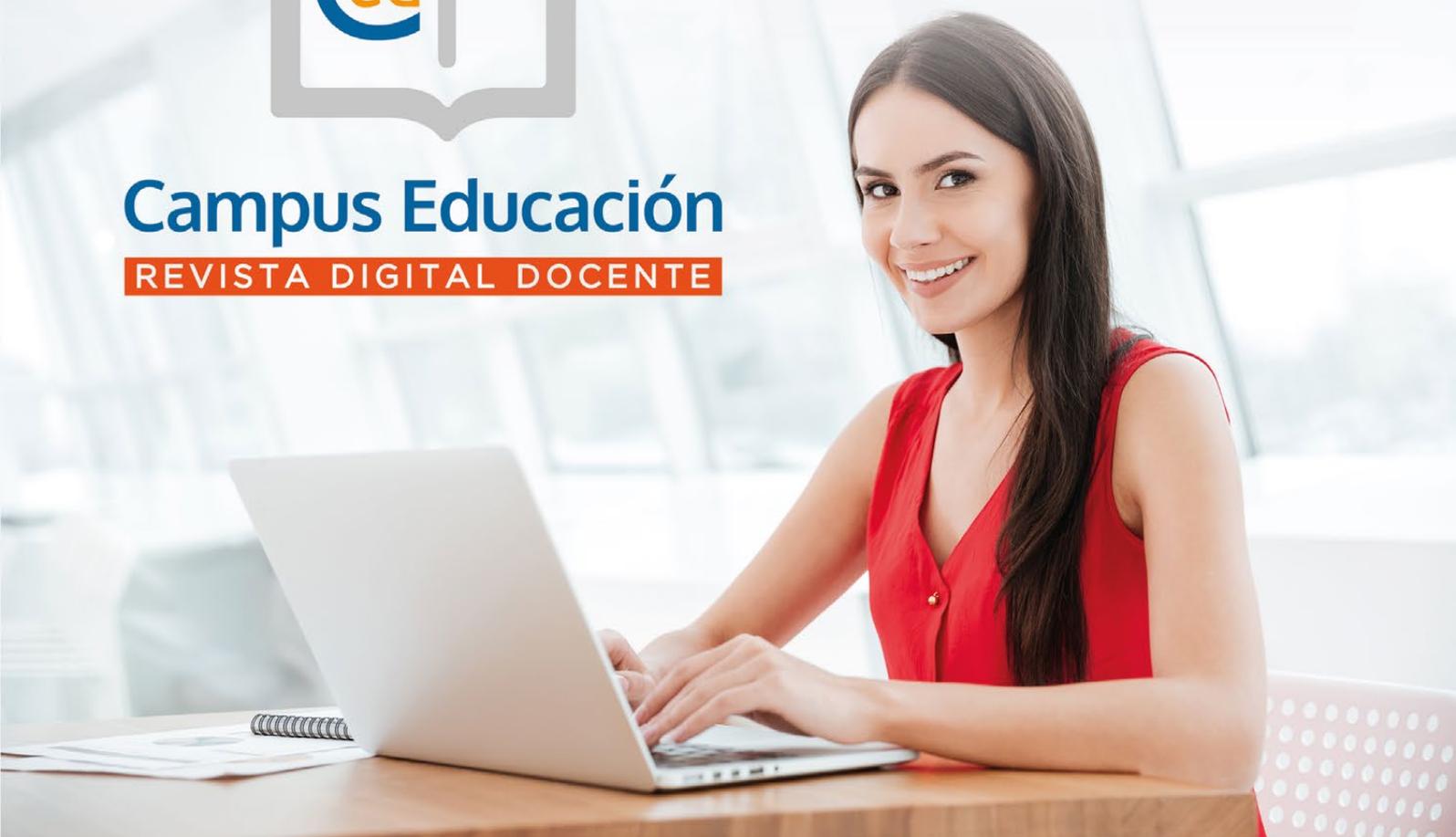
**Campus Educación Revista Digital Docente** nace con una clara vocación como canal de difusión destinado a aquellos autores que pretendan compartir experiencias y conocimiento.

**¡Conviértete en Autor!**

Contacta con nosotros en el teléfono **967 66 99 55**  
o en el correo [publicaciones@campuseducacion.com](mailto:publicaciones@campuseducacion.com)



**Campus Educación**  
REVISTA DIGITAL DOCENTE





# Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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

