

Brotes

Revista nº5 // Año 2008

CFIE

Aranda de Duero

Burgos

Miranda de Ebro

Villarcayo

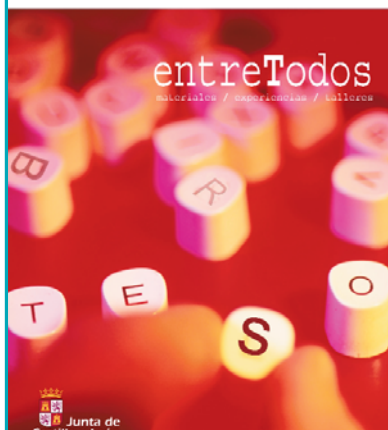
entreTodos

materiales/experiencias/reflexiones



Junta de
Castilla y León

Brotes



CONSEJO EDITOR:

LUIS ÁNGEL ALONSO GIMENO
ALICIA CARPINTERO PÉREZ
LAURA DEVESE FERNÁNDEZ
JOSÉ MANUEL MARCOS SÁIZ (Coordinador)
MARIA JESÚS RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
ÁREA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

ISSN:

1696-7933

DEPÓSITO LEGAL:

DISEÑO:

DISENOVO



Caja de **Burgos**
Obra Social

Esta publicación se ha realizado con la colaboración de Caja Burgos

Los CFIE de Burgos no se identifican necesariamente con el contenido de los artículos aparecidos en esta revista

La revista Brotes, que es de todos los profesores de enseñanzas no universitarias de la provincia de Burgos, tiene como propósito fundamental difundir las propuestas didácticas, elaboración de materiales o reflexiones de carácter educativo de calidad de los docentes. Por este motivo, nos hemos empeñado en dar a conocer esta revista al mayor número posible de enseñantes. Durante el primer trimestre de este curso escolar hicimos llegar a vuestros centros un cartel anunciándose un nuevo plazo para la presentación de colaboraciones. La participación ha rebasado en más de un 30% a los del ejemplar anterior. Obviamente, no ha sido posible incluir a todos los que querían participar, pero sí queremos dar las gracias a todos los docentes que han querido colaborar en la elaboración de este número.

Para el próximo curso tenemos novedades interesantes. Hemos establecido un acuerdo de colaboración con Caja de Burgos, a través de su programa educ@, que nos va a permitir, a partir del siguiente número, premiar los mejores artículos y que, lógicamente, esperamos que estimule la participación. Tendremos un máximo de cuatro premios que consistirán en un ordenador personal o equivalente. En el caso de trabajos conjuntos se habilitarían premios para cada uno de los autores con una dotación conjunta similar. Además Caja Burgos obsequiará con un detalle a todos los demás participantes. En la próxima convocatoria explicaremos las características de participación y las condiciones de publicación.

Todos los profesores interesados en recibir ya este número a título personal, podrán solicitarlo a través del formulario habilitado en la web www.cajadeburgos.es/educa

Además queremos agradecer a todos los responsables de los cuatro CFIE de la provincia que han pasado por el Consejo Editor en los cuatro últimos números, especialmente a Rosa M^a Marcos Matilla, cuyo nombre se omitió en el número anterior.

El equipo actual que forma el Consejo Editor agradece una vez más las colaboraciones y os anima a que participéis en la próxima revista. Ya podéis poneros en contacto con vuestro CFIE de referencia.

Hasta el siguiente número.

ENTREVISTAMOS A ÓSCAR ESQUIVIAS

...5

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

•ADAPTACIÓN DE JUGUETES Y FABRICACIÓN DE PULSADORES EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	...8
•EL CLIMA EN EDUCACIÓN INFANTIL	...10
•CÓMO TRABAJAR LOS VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL	...12
•LOS CUENTOS TRADICIONALES COMO EJE DE TRABAJO EN UN AULA DE INFANTIL BILINGÜE EN TREVIÑO	...13
•HALLOWEEN EXPERIENCE	...15
•JUGAMOS CON NARIGOTA	...18
•MISIONES PEDAGÓGICAS EN EL CONDADO DE TREVIÑO	...20
•DE LA POESÍA A LA PINTURA: MÚLTIPLES POSIBILIDADES DEL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR EN EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS	...24
•¿QUÉ ES ESO DEL TDAH?	...27
•¿QUIÉN PINTÓ A MARIANA?	...31
•TALLER DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA FÓRMULA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	...34
•TALLER DE TEATRO EN INGLÉS	...36
•TUTORÍA ON-LINE EN EL 3º CICLO DE PRIMARIA	...38
•UTILIZACIÓN DEL TABLET PC EN INFANTIL Y PRIMARIA	...42

ENSEÑANZAS SECUNDARIAS Y ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

•LA AUTOCORRECCIÓN: UNA HERRAMIENTA HACIA LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	...45
•EL CALIGRAMA Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS EN LA ESO	...49
•APRENDIZAJE COOPERATIVO O EN INTERACCIÓN ENTRE IGUALES	...52
•DIDÁCTICA Y MEDIDAS PARA PREVENIR EL FRACASO ESCOLAR Y FAVORECER LA INTEGRACIÓN	...56
•UN PASO HACIA LA ESCUELA 2.0	...58
•L'ITALIANO IN CASTILLA – LEÓN	...62
•22 AÑOS DE JORNADAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA EN MIRANDA DE EBRO: 1985-2007	...65
•LEONOR DE AQUITANIA: REINA Y MECENAS DE TROVADORES	...67
•LITERATURA UNIVERSAL: UN VIAJE EN EL TIEMPO	...71
•LA LLAVE AL ROMANTICISMO MUSICAL: MOZART VERSUS BEETHOVEN	...76
•MULTICULTURALIDAD: TODA UNA RIQUEZA	...79
•NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE Y SUS DERECHOS DE AUTOR	...81
•PROYECTO EJE (EMPRESA JOVEN EUROPEA): ¿ESTUDIAS Y/O TRABAJAS?	...84

ENTREVISTAMOS A: ÓSCAR ESQUIVIAS

JOSÉ MANUEL MARCOS SÁIZ

Asesor de Ciencias Sociales del
CFIE de Burgos

Nació en 1972 en el barrio de Gamonal de Burgos. Su ciudad va a formar parte de la ambientación de numerosas obras suyas, e incluso, Esquivias llega a convertir a Burgos en protagonista de alguna novela. Cursó sus estudios de Bachillerato en el Instituto Félix Rodríguez de la Fuente y posteriormente se licenció en Filosofía y Letras por la Universidad de Burgos.

Codirigió la revista literaria *El Mono de la Tinta* y también fundó y dirigió *Calamar*, revista de creación. Ha colaborado en numerosas revistas literarias y cinematográficas de España e Hispanoamérica (México, Bolivia...) con poemas, artículos y sobre todo, relatos cortos. De hecho, ha recibido tres veces el Premio Letras Jóvenes de Castilla y León.

Su primera novela, *El suelo bendito* (Algaida, 2000), recibe el Premio Ateneo Joven de Sevilla, y la segunda, *Jerjes conquista el mar* (Visor, 2001) el Premio Arte Joven de la Comunidad de Madrid.

En 2004 publica *Huye de mí, rubio* (Edelvives, 2004) destinado a un público joven. Esta faceta la continuará con *Mi hermano Étienne* (Edelvives, 2007).

En 2005 aparece publicada la novela que más éxito de crítica y de público le va a reportar, *Inquietud en el Paraíso* (Ediciones del Viento, 2005), primera parte de una Trilogía inspirada en *La Divina Comedia* de Dante. Recibió el IV Premio de la Crítica de Castilla y León. *La ciudad del Gran Rey* (2006) y *Viene la noche* (2007) cierran la Trilogía.

Ha residido en Roma un año becado por el Ministerio de Asuntos Exteriores.

1. Muchos escritores se sorprenden a sí mismos cuando escriben. ¿Te ha pasado o te pasa a ti? ¿Cómo llevas el hecho de ser ya un escritor bendecido por la crítica y sobre todo, por los lectores? ¿Cuál es la vida cotidiana de un escritor profesional?

Sí, a menudo me sorprende al escribir. Por mucho que uno sepa qué quiere contar, la escritura es una actividad creativa, no mecánica, en la que siempre surgen nuevas ideas.

Yo me siento muy afortunado por haber encontrado lectores y críticos sensibles a mi literatura (aunque, por supuesto, respeto las razones de los que discrepan, que también los hay).

Mi vida cotidiana varía mucho según qué proyecto tenga entre manos y en qué fase esté de su escritura: cuando me documento, me puedo pasar el día leyendo en la Biblioteca Nacional o entrevistando a personas que me interesa conocer; cuando estoy escribiendo, me aíso por completo del mundo porque necesito una concentración absoluta y paso días enteros sin bajar a la calle. En otros periodos del año visito institutos donde se han leído mis obras juveniles o participo en mesas redondas o ciclos de conferencias que se organizan aquí y allá, así que alterno semanas de reclusión casi monástica con otras itinerantes en las que estoy siempre rodeado de personas.

2. ¿Estás de acuerdo con ese dicho de que uno es lo que lee? ¿Cómo han influido tus lecturas en tu vida y en tu obra?

Qué duda cabe que un escritor aprende su oficio leyendo. Yo no sería el autor que soy sin haber frecuentado la obra de Pérez Galdós, Cesare Pavese, Giorgio Bassani, Céline, Stendhal, David Leavitt, Baroja y mil más. Por otra parte, un escritor es capaz de transformarlo todo en literatura, no sólo lo que lee sino cualquier experiencia vital (una enfermedad, una alegría, cualquier deseo o frustración). Un novelista, por tanto, no sólo es «lo que lee», sino también lo que vive y siente.

3. Supongo que te habrán preguntado numerosas veces cuánto hay de Esquivias en tus personajes. ¿Tienes siempre presente la temática social o histórica y la traslación personal a tus obras?

Creo que no hay mucho de mí en mis personajes (al menos, no escribo con un afán autobiográfico ni para desahogarme, sino por un impulso de verdadera fabulación). A mí me interesa explorar el alma humana: aunque mis novelas tengan connotaciones sociales o a veces parezcan frisos históricos, mi propósito último es desvelar los secretos íntimos de las personas y no tanto analizar las sociedades.

4. Parece clara la influencia de tus ciudades, Burgos y Madrid, en tus obras ¿Qué supuso tu larga estancia en Roma? ¿Tienes nuevos proyectos de viajes en relación con la escritura?

Fue con los novelistas italianos (con Pavese y Bassani especialmente) con los que aprendí que el escenario de una novela nunca ha de ser indiferente a lo que en ella se cuenta y que a veces las ciudades comparten protagonismo con los personajes. Entre Madrid y Burgos (sobre todo en Burgos) ha transcurrido mi vida, y es lógico que ambos lugares tengan una importancia grande dentro de mi literatura. El año que pasé en Italia fui absolutamente feliz. Esa estancia ya se ha reflejado en algún cuento y seguro que Roma aparecerá en historias futuras. De forma inmediata no tengo previsto viajar a ningún sitio por propósitos literarios (aunque en el lugar más inesperado se me puede ocurrir una idea para un cuento o una novela).

5. Vamos a comenzar por tus inicios en la literatura. ¿Qué es lo primero que escribes destinado a ser publicado? ¿Te imaginabas entonces siendo un escritor profesional? ¿Qué recuerdas de la etapa de las revistas literarias? ¿Es ya una época superada?

Mi primera publicación fue un relato que apareció en un libro colectivo junto con otros ganadores del Premio Las Candelas de Gamonal (yo tenía entonces diecisiete años). En aquel tiempo no tenía muy claro cuál iba a ser mi destino profesional, pero sí sabía que la literatura era lo que más me gustaba. La época en la que dirigí revistas literarias fue muy intensa y bonita, pues supuso conocer a muchos poetas y escritores de mi edad y entablar con ellos relaciones de amistad que consolidaron mi vocación (hasta entonces apenas conocía a nadie a quien le gustara escribir). De momento creo que mi etapa como editor de revistas ya ha pasado y ahora sólo colaboro con ellas como autor (mis últimos cuentos han aparecido en *Entelequia* de Burgos y *Renacimiento* de Sevilla).

6. ¿Qué relación mantienes con tus lectores y con otros escritores de tu entorno?

Una relación cordial. No conozco a todos mis lectores, claro está, pero los que me escriben o se acercan a saludarme son siempre muy amables y generosos. Respecto a los escritores, tengo muchos y muy buenos amigos en el gremio.

7. ¿Te sientes más cómodo en el relato corto o en la novela? Aunque has escrito algunos poemas, ¿te has planteado publicar poesía o teatro?

Tengo la fortuna de que ambos géneros (cuento y novela) se me dan bien (creo) y me siento igualmente cómodo en cada uno de ellos, no así en la poesía, donde soy consciente de mis muchas limitaciones (a pesar de todo, he publicado en alguna revista los poemas que menos me abochornan). Disfruto mucho como lector de poesía, pero me temo que no estoy dotado para su escritura. Respecto al teatro, sí tengo muchas ideas en la cabeza para llevarlas a las tablas, pero de momento no tengo ninguna obra terminada.

8. Una de tus facetas como creador es la de la literatura de tipo juvenil. ¿Estableces diferencias entre este tipo de literatura y la destinada a un público adulto? Suponemos que habrás oído opiniones despectivas por la literatura juvenil...

Yo escribo mis libros para jóvenes con el mismo rigor que los destinados a lectores adultos, la única diferencia que hay entre ellos es que los primeros tienen protagonistas adolescentes y los otros no. La mala fama de cierta literatura juvenil está justificada, porque hay libros horribles escritos con mucho descuido, pero lo mismo sucede en la literatura para adultos. Si uno lee sin prejuicios, encontrará autores «juveniles» actuales maravillosos, como Roberto Piumini, el burgalés Marcial Izquierdo, Christine Nöstlinger o J.K. Rowling, sin ir más lejos.

9. ¿El Premio Ateneo Joven de Sevilla por *El suelo bendito* supuso un antes y un después en tu carrera como creador? ¿Son tan importantes los premios literarios para un escritor novel?

En mi caso, fueron fundamentales: el Ateneo Joven de Sevilla y el Premio Arte Joven de la Comunidad de Madrid (ambos me llegaron al tiempo) supusieron dejar de ser un autor inédito y desconocido. Mis libros, por primera vez, se publicaban y distribuían por las librerías, así que ambos premios me convirtieron en escritor, pues no sirve de nada tener escritas varias novelas si uno no consigue publicarla y tener lectores.

10. Vamos a hablar de la Trilogía. Las tres obras han debido ser un exitazo de público y de crítica. De hecho, en Burgos no se hablaba de otra cosa cuando apareció la primera parte, *Inquietud*

en el Paraíso. ¿Cómo se te ocurrió el recorrido inverso de Dante, tomando como contexto la Guerra Civil?

La primera idea me vino al observar el sepulcro del arcediano Villegas en la catedral y meditar sobre lo parecido que resulta el Purgatorio a nuestro mundo (es un lugar donde las almas están de paso, donde se sufre). Pensé qué sucedería si en ese mundo del Más Allá hubiera la misma incertidumbre que en el nuestro sobre el sentido de la vida y la existencia del mal. Para subrayar la ausencia de Dios pensé en una sociedad dominada por la violencia: al principio pensé en las guerras carlistas, pero finalmente me persuadí de que lo más eficaz para mi relato era ambientar la primera parte en 1936: esto me permitió entrevistarme con muchos testigos de esa época y reconstruir el ambiente de la ciudad durante las primeras semanas de la guerra.

11. La Ciudad del Gran Rey, ¿sorprendió a los lectores de la primera parte de la Trilogía? Para muchos de tus lectores, entre los que nos contamos, nos pareció un homenaje a la ciudad de Burgos impagable. Has convertido a esta ciudad en protagonista de una novela. ¿Es posible que tuvieras esa imagen delirante de la ciudad en tu infancia?

Burgos es un escenario imponente, tiene una belleza escenográfica que está pidiendo a gritos que se cuenten historias aquí. La ciudad que reflejo en mi novela es la que podemos descubrir en nuestros sueños: reconocemos sus calles, su ambiente, pero a la vez todo está deformado y las cosas suceden de forma extraña, no realista. A mí de niño me gustaban mucho las estatuas del Espolón (todas con sus espadas y las cabezas de los moros a sus pies como si fueran balones de fútbol) y me imponía la presencia de la catedral: supongo que todo ello se acabó reflejando en La ciudad del gran rey.

12. Imaginamos que estarás harto de que te digan que el cierre de la Trilogía, *Viene la noche*, no desarrolla los personajes de las anteriores partes. Y sin embargo, esa visión del infierno que nos has mostrado es, por desgracia, muy real. ¿Por qué cambiaste de registro?

A mí me interesaba mostrar un infierno íntimo, cotidiano y cercano al lector: por eso la historia tenía que trasladarse al presente. Cada una de las novelas está concebida para contrastar con el resto: la primera es una obra coral de tono histórico; la segunda abandona la realidad y se instala en un mundo fabuloso; la tercera es una historia contemporánea, de un realismo casi social. El personaje de Benjamín Tobes me permite enlazar las tres partes: él no sólo es lector de las dos primeras novelas, también es un testigo de los acontecimientos históricos que se narran en la primera parte; por ello, es la única persona que puede recapitular lo ya narrado y hacer avanzar la historia.

13. ¿Qué siente un escritor cuando una obra suya, *Inquietud* en el Paraíso, va a ser adaptada al cine? ¿Cómo se produjo el contacto con Giménez Rico? ¿Ha contado el director contigo en la elaboración del guión?

A mí me encanta el cine y me siento muy ilusionado con el proyecto de Giménez-Rico. Fue él quien se puso en contacto conmigo: consiguió mi teléfono (yo vivía entonces en Roma), me dijo que le había entusiasmado la novela y que quería hacer una película sobre ella, fue así de sencillo. Él mismo escribió el guión y me permitió leerlo: yo le hice alguna pequeña sugerencia (que él aceptó) pero la adaptación es plenamente suya.



14. En alguna obra tuya aparecen profesores que no rebosan precisamente felicidad, caso de *El suelo bendito*. ¿Qué visión tienes de la profesión docente? ¿Qué relación mantienes con los enseñantes?

Yo he estudiado siempre en centros públicos, desde el colegio hasta la universidad, y creo que he recibido una buena educación, especialmente en el instituto, donde encontré profesores muy preparados. Begoña, la protagonista de *El suelo bendito*, es una persona muy especial y no creo que su psicología sea representativa de los profesores de secundaria (al menos yo no la creé con esa intención). Mantengo una excelente relación con muchos profesores: mi impresión es que, en general, los docentes se sienten muy solos, abandonados por una sociedad que delega en ellos (y con pocos medios) no ya la educación de los niños y adolescentes, sino también la solución a todos los problemas sociales (desde la integración de inmigrantes a la violencia machista, pasando por la anorexia o las carencias afectivas de los jóvenes).

15. Suelen acudir a dar charlas a colegios e institutos ¿Qué tipo de preguntas te hacen los alumnos? ¿Te sorprenden algunas preguntas?

Son preguntas muy variadas, casi todas relacionadas con el oficio de escritor (que para ellos es una profesión tan romántica y exótica como ser pirata o constructor de guillotinas). Los adolescentes que son buenos lectores suelen entregarse a las novelas con una pasión de la que carecen muchos adultos, así que a menudo me sorprenden por sus interpretaciones viscerales de la psicología de los personajes. Para mí resultan muy enriquecedoras estas visitas a los institutos.

16. ¿Tienes proyectado publicar la continuación de la saga de los Galeron que iniciaste con *Mi hermano Étienne*? ¿Qué tal acogida ha tenido entre los lectores adolescentes?

Si todo va bien, dentro de muy poco aparecerá una nueva novela de la serie, titulada *Étienne, el traidor* (en total serán cinco o seis novelas con los mismos personajes). Las primeras impresiones de los lectores han sido muy positivas: he descubierto que a los adoles-

centes de ahora (como a los de mi época) les siguen gustando mucho las historias de aventuras.

17. ¿Qué opinión tienes sobre la enseñanza actual? Según el último informe PISA bastantes alumnos no entienden bien lo que leen. ¿Qué solución propondría un escritor? ¿Crees que las nuevas tecnologías influirán en los hábitos de lectura?

Las nuevas tecnologías han recuperado la palabra escrita como forma de comunicación entre los jóvenes. Muchos tienen su blog en internet y algunos hacen verdadera literatura en ellos: a mí esto me parece muy positivo y un excelente estímulo para la creatividad. La contrapartida es que, en efecto, intuyo que no sólo se lee menos, sino que los alumnos tienen menos conocimientos humanísticos y abandonan los institutos sin nociones precisas de historia, ciencia, arte o filosofía. Para estimular la comprensión lectora (y el amor por la literatura) yo utilizaría el teatro en las aulas: desarrolla la memoria, favorece el trabajo en equipo, obliga a vocalizar y a comprender lo que se dice y puede ser muy divertido. Algunos de mis mejores recuerdos escolares están relacionados precisamente con el teatro.

18. Hemos leído que estabas trabajando en algo relacionado con Berlioz. ¿Ensayo o novela? ¿Es este tu próximo proyecto o trabajas en otros?

Es una novela. Berlioz vivió en Roma, becado en la Villa Medici (que es la sede de la Academia Francesa). A mí me interesa mucho ese año de su vida y me gustaría evocarlo en un texto literario. Llevo ya dos años documentándome, pero siento que todavía no ha llegado el momento para redactar (cada idea de novela va madurando a su ritmo, el de esta es lento).

El Consejo Editor de Brotes agradece tu colaboración.

ADAPTACIÓN DE JUGUETES Y FABRICACIÓN DE PULSADORES EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ANA ISABEL OJEDA GONZÁLEZ
VANESA M^a JULIÁN CRIADO
CPEE Fray Pedro Ponce de León. (Burgos)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 8-9
I.S.S.N. 1696-7933



PULSADOR ELABORADO CON UNA CARCASA DE PEDAL / JUGUETE ADAPTADO CON EL PULSADOR.



OTRO JUGUETE CON OTRO TIPO DE PULSADOR/
JUGUETE CON PULSADOR DE CDs.



En el presente curso en el Centro Específico de Educación Especial de Burgos, convivimos dos grupos de educación infantil en una misma aula, trabajando en colaboración y compartiendo inquietudes día a día. Nuestros alumnos son niños y niñas que apenas nos miran, pero nos sienten, que no nos hablan..., pero nos perciben en todas las ocasiones en las que nos acercamos y estamos con ellos. Sus expresiones de alegría, tristeza o malestar, la serenidad en su rostro y su silencio..., todo ello es comunicación con nosotros. Para trabajar con ellos hay que tener la convicción de que podemos comunicarnos y comprendernos mutuamente.

Los alumnos con los que contamos en estos dos grupos están gravemente afectados en su movilidad, lo que les dificulta el acceso a lo propio de todo niño: el juego. Los adultos tenemos que suplir estas

carencias acercándoles en la medida de sus posibilidades los juguetes. Conseguir que un niño con una grave discapacidad pueda jugar con los mismos juguetes que sus hermanos, favorece su integración y su inclusión en la vida normalizada.

La preocupación por dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de nuestros alumnos llevó a plantear el curso pasado un seminario conjunto entre nuestro centro y APACE. Este seminario ha consistido en un curso teórico-práctico de adaptación de juguetes y fabricación de pulsadores y la puesta en práctica en cada centro de los materiales elaborados junto con unas sesiones de intercambio de experiencias.

El curso teórico-práctico se realizó con la colaboración del centro CEAPAT (Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas) que solicitando su ayuda adapta juguetes, ordenadores, etc. y otros objetos de la vida diaria.

De esta forma en el seminario aprendimos a elaborar por nosotros mismos diferentes tipos de pulsadores utilizando CDs, carcasas de pedales... Esto nos abrió un panorama en el que poniendo imaginación, pensando en cada uno de nuestros alumnos y sus necesidades podríamos elaborar otros pulsadores diferentes utilizando los medios al alcance en nuestro entorno de una forma sencilla.

Al ponerlo en práctica con nuestros alumnos hemos podido comprobar su alegría al tener acceso y facilitarles el uso de juguetes con música y movimiento que de otro modo no serían capaces de activar.

Después de esta enriquecedora experiencia tenemos previsto continuarla en el aula hospitalaria a la que acuden con una cierta frecuencia algunos de nuestros alumnos, teniendo de esta forma acceso a juguetes que les puedan hacer más llevadera su estancia en el hospital. Como también nos parece interesante hacer llegar a otros compañeros esta formación que hemos recibido y de esta forma poner las adaptaciones al alcance de cualquiera que tenga interés, pasaremos a explicaros cómo crear con los elementos que nos rodean, adaptaciones útiles y económicas.

Muchos dispositivos de acceso son caros y están alejados de las posibilidades reales de las personas con discapacidad, pero estas adaptaciones y pulsadores que os vamos a mostrar son sencillos y cualquiera puede hacerlos. Los

LOS ADULTOS TENEMOS QUE SUPLIR ESTAS
CARENCIAS ACERCÁNDOLES EN LA MEDIDA DE SUS
POSIBILIDADES LOS JUGUETES.

CONSEGUIR QUE UN NIÑO CON UNA GRAVE DISCAPACIDAD PUEDA JUGAR CON LOS MISMOS JUGUETES QUE SUS HERMANOS, FAVORECE SU INTEGRACIÓN Y SU INCLUSIÓN EN LA VIDA NORMALIZADA.

materiales que se utilizan son fáciles de encontrar en cualquier tienda de componentes electrónicos y a un precio asequible. En primer lugar vamos a explicar cómo se puede realizar una adaptación universal para juguetes (pastilla de pilas) que sustituye a la palanca ON-OFF, a la que se colocará un pulsador adecuado al tipo de discapacidad del niño y, en segundo lugar, como ejemplo de pulsadores, uno de presión.

1. “Pastilla de pilas” para la adaptación de juguetes:

Esta adaptación se va a utilizar en juguetes que para su funcionamiento necesitan unas pilas eléctricas. En ellos su funcionamiento original se activa sobre un interruptor situado en el propio juguete. Este adaptador se introducirá en el alojamiento de las pilas de manera que quede entre uno de los polos de una de ellas y el terminal metálico de contacto del compartimiento. Tiene una salida jack hembra, a la que se conectará el pulsador más conveniente.

Material necesario (se puede encontrar en tiendas de componentes electrónicos):

- 1.- Material de circuito impreso de doble cara.
- 2.- Cable coaxial, flexible, con cubierta de goma, usado en cables de auriculares.
- 3.- Un jack aéreo mono hembra de 3,5 mm.

Pasos a seguir:

1.- Se recorta una pieza de unos 10 mm del material de circuito impreso de doble cara.

2.- El cable coaxial se separa por la mitad, utilizándose solamente uno de ellos para realizar el adaptador. Se pela el extremo unos 15 mm, apareciendo una malla o serie de cables desnudos y otro cable interior forrado.

3.- Se unen los cables de la malla dándoles vueltas con los dedos y a continuación se corta dejando una longitud de unos 10 mm. El cable interior forrado se pela unos 5 mm.

4.- Se suelda la malla trenzada a una de las caras de la pieza de circuito impreso y el cable interior a la otra.

5.- Volvemos a hacer igual con el otro extremo del cable.

6.- Se desenrosca el protector de plástico del jack hembra y se pasa el cable por el orificio del protector. Se suelda la malla trenzada y el cable interior a cada una de las lengüetas del jack hembra y se coloca el protector de plástico.

7.- Se introduce la pastilla de circuito impreso en el alojamiento de las pilas, entre uno de los polos de una de ellas y el terminal de contacto del compartimiento y el jack hembra de la pastilla de pilas al jack macho de un pulsador. El interruptor del juguete se coloca en posición “ON” y no será necesario cambiarlo a la posición “OFF” ya que el adaptador hará esas funciones.

2. Pulsador de presión:

Este tipo de pulsadores son accionados por presión. Dependiendo de las posibilidades de movilidad de cada niño y de su fuerza, pensaremos qué tipo de pulsador nos conviene realizar: de mínima presión, de media o de gran presión y buscaremos los componentes necesarios para realizarlo. A continuación explicaremos la elaboración de un pulsador muy sensible con una base

de accionamiento media para un usuario que no puede elevar mucho la mano con movimientos de arriba/abajo.

Material necesario:

1.- Caja para montajes electrónicos modelo Astra, serie 526 o similar.

2.- Jack macho mono de 3,5 mm.

3.- Cable coaxial flexible con cubierta de goma. Normalmente usado como cables de auriculares.

4.- Un microinterruptor de palanca.

5.- Metacrilato o contrachapado, para fabricar la tapa de la caja.

6.- Dos tornillos roscachapa cabeza redonda.

7.- Pegamento instantáneo.

Pasos a seguir:

1.- Se desenrosca el protector de plástico del jack macho pasando el cable por el orificio del protector.

2.- Con el cable coaxial seguimos los mismos pasos 2 y 3 que en la pastilla de pilas.

3.- Se suelda la malla al cuerpo del jack macho y el cable interior al otro terminal. Se aprietan las lengüetas y se vuelve a colocar el protector de plástico.

4.- De la caja de montajes electrónicos utilizamos sólo una parte, recortando la lengüeta que hace de cierre y se taladra con una broca de 4 mm por la parte contraria a la lengüeta para la posterior entrada del cable.

5.- Se introduce la parte contraria del cable donde se ha soldado el jack y se hace un nudo para evitar que se pueda desoldar en caso de tirón.

6.- Repetimos la operación 2 con el otro extremo del cable y se sueldan a los terminales del microinterruptor, utilizando los dos que hay debajo de donde sale la palanca del microinterruptor.

7.- Se pega el microinterruptor por dentro de la caja en la parte donde se ha cortado la lengüeta.

8.- En la placa de metacrilato o el contrachapado se realizan dos taladros en los que se alojarán los tornillos que se enroscarán en los tetones que tiene por dentro la caja de componentes. Estos tornillos hay que apretarlos poco, ya que si los apretamos al máximo se quedará el microinterruptor activado.

Otra de las adaptaciones que nos pareció muy interesante fue la de un ratón o trackball para el ordenador. La adaptación de periféricos que faciliten el acceso al ordenador es de gran interés para la integración social, ya que es una de las herramientas más extendidas tanto en el juego como en el trabajo, en el ocio y en las relaciones sociales. Con los montajes que llegamos a realizar en el curso, se pueden adaptar la mayoría de los ratones y trackballs comerciales para realizar los clic con pulsadores externos.

Para conocer más a fondo la labor del CEAPAT y las ayudas técnicas y proyectos que nos pueden proporcionar, os podéis dirigir a través de su página web y de los teléfonos y direcciones de contacto siguientes:

CEAPAT (Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas) Sede central: c/ Los Extremeños 1. 28080 Madrid. 913634890 <http://www.ceapat.org>.

EL CLIMA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BEATRIZ SANTIUSTE MARTÍN
CRA Riberduero. (Fuentespina)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág. 10-11
I.S.S.N. 1696-7933

El clima es un concepto que vivimos a diario y que trabajamos en Educación Infantil habitualmente; sin embargo, no siempre aprovechamos todas las posibilidades que nos ofrece.

Todos dedicamos un momento en la entrada o en la asamblea a contemplar “cómo hace hoy”... y también trabajamos las estaciones del año. Sin embargo nos quedamos con generalidades, que no siempre se cumplen. Por ello, os propongo trabajar con la realidad de nuestra localidad y plasmarla de una manera totalmente objetiva mediante gráficas.

Podemos pensar que la realización de gráficas está más indicada para cursos superiores pero incluso los niños de tres años realizan sus primeras gráficas. Eso sí, necesitamos trabajar en pequeño grupo y dedicarle tiempo.



GRÁFICA REALIZADA POR ALUMNOS DE E. INFANTIL

¿Por qué o para qué?

Este proyecto sobre el clima nos va a permitir trabajar objetivos de las diferentes áreas de manera interrelacionada y con actividades motivadoras para los alumnos más pequeños, aunque también para los más mayores.

Veamos los objetivos y algunas de las posibles actividades que realizaremos para trabajarlos:

▲ Identificar y diferenciar sensaciones y emociones del propio cuerpo.

► ¿Qué siente nuestro cuerpo? Observar si tenemos frío o calor, si temblamos, si nos dan escalofríos, si nos dan ganas de encogernos y hacernos un ovillo...

► ¿Estamos emocionados? Sobre todo se emocionan con la nieve.

▲ Progresar en la coordinación óculo-manual y la motricidad fina.

► Con todas las actividades que implican repasar, escribir, pintar...

▲ Observar y explorar su entorno físico, progresando en la planificación de su acción.

► Observar y anotar, cada día, cómo hace y plantear hipótesis sobre si creen que puede cambiar a lo largo del día.

► ¿Hará mejor en marzo que en febrero? Después de haber realizado una gráfica de un mes se les plantea la pregunta para que ellos piensen qué podemos hacer.

▲ Establecer relaciones elementales entre las características del clima y las formas de vida.

► Un niño en cada paisaje. Ver los diferentes tipos de paisaje en función del clima (desierto, polos, la selva, montaña...), realizar suposiciones sobre el tiempo que hará en esos lugares y comprobarlas, colocar un niño en el paisaje en función de su atuendo.

► ¿Cómo viven en...? Según el paisaje, ver qué cosas serán diferentes de nuestro pueblo o ciudad.

▲ Observar los cambios que ocurren en la naturaleza, como fenómenos atmosféricos y las estaciones.

► ¿Qué pasa cuando... llueve, nieva? Observar cómo cambia el suelo, qué les pasa a las plantas, cómo está el cielo...

► Realizar gráficas de las distintas estaciones y comprobar si es real las características que habitualmente se dan de las estaciones.

► Reconocer las características de las realidades de su entorno: tamaño, color, forma.

► ¿Cómo son las nubes? Observar las características de las nubes para dibujarlas o pintarlas como están.

► ¿A qué se parecen las nubes? Desarrollaremos la imaginación de nuestros alumnos animándoles a que imaginen formas en las nubes.

▲ Valorar la importancia de las distintas posibilidades climáticas y fenómenos atmosféricos.

► ¿Qué suerte que hoy hay... lluvia! Aprender las ventajas de cada uno de los fenómenos atmosféricos.

► Sin el agua no podemos vivir! Conocer la importancia del agua en nuestra vida y la de los demás seres vivos.

▲ Observar los cambios que ocurren en los seres vivos por los fenómenos atmosféricos y las estaciones.

► ¿Dónde se han ido los pájaros?

► Hibernación de los animales.

► Los árboles cambian, ¿todos? Diferenciar árboles de hoja perenne y caduca y cómo van cambiando.

► Expresar sentimientos, ideas y deseos.

► ¿Cómo nos sentimos cuando...? Cuando llueve solemos estar más tristes y con menos energías o ganas de salir a jugar.

► Hoy me gustaría que... para... Por ejemplo, me gustaría

que nevava para hacer un muñeco de nieve.

➡ ¡Tengo una idea! Expresar ideas de actividades o juegos que podemos hacer cuando llueve, hace sol... o bien para no estar tristes porque no podemos salir al patio si llueve.

▲ Comprender y reproducir algunos textos de tradición cultural e inventar otros.

➡ Los refranes del tiempo ¿Se cumple lo que dice el refrán? ¿Cómo podríamos escribirlo para que se cumpla?

➡ Poesías, cuentos y canciones relacionados con el tema. Obras de teatro y poesías teatralizadas sencillas.

➡ Mis pequeños textos. Adaptar refranes, completar poesías libremente con pictogramas, inventar un cuento con ayuda de los papás, imaginar una obra de teatro que luego representaremos (cada uno recibe un papel y piensa lo que puede decir) para el resto de la clase, con ayuda del profe en pequeño grupo.

▲ Leer, interpretar y producir imágenes como forma de comunicación y disfrute.

➡ Leer y completar la frase del tiempo con los pictogramas adecuados. Ayer llovió mucho, hoy hay nubes claras que intentan tapar el sol y mañana creo que hará...

➡ Dibujar y escribir en nuestra hoja de registro cómo hace hoy.

➡ Interpretar el mapa del tiempo del periódico.

▲ Utilizar las TIC para mejorar conocimientos y habilidades.

➡ Ver el espacio dedicado al tiempo en los telediarios y comentar.

➡ El hombre del tiempo. Completar un mapa del tiempo utilizando la pizarra digital y explicarlo a la clase.

▲ Utilizar técnicas y recursos plásticos básicos como medio de representación y comunicación.

➡ Copiar o inventar mapas del tiempo como los de los periódicos o la televisión.

➡ Pintar en un folio el cielo como está hoy utilizando distintas técnicas y materiales.

➡ Inventar una figura humana que represente a cada una de las estaciones como se le imagina cada uno: gordo o delgado, ojos grandes o pequeños, cómo va vestido...

▲ Conocer la gama de colores primarios y secundarios.

➡ Describir y plasmar cómo está el cielo en distintas situaciones y momentos del día: amanecer, mediodía, tarde, anochecer.

➡ Pintar los árboles en distintas estaciones: primavera, otoño...

➡ Reconocer y discriminar sonidos y ruidos de la vida diaria.

➡ Escuchamos la lluvia y la imitamos: suave-intensa, rápida-lenta.

➡ Discriminamos distintos sonidos: lluvia, granizo, tormenta, truenos, el silencioso sol...

▲ Practicar danzas y bailes sencillos.

➡ La danza de la lluvia realizada en otras culturas.

➡ Inventar una danza para pedir que haya sol, o que nieve...

➡ El baile de las cuatro estaciones. Con la música de las estaciones de Vivaldi bailar libremente intentando expresar cómo se sentirá y moverá el otoño, el verano...

▲ Sentir gusto e interés por participar en representaciones.

➡ Representar poesías o pequeñas obras leídas y otras inventadas.

▲ Utilizar la representación matemática para iniciarse en el reconocimiento de los seis primeros números y su grafía.

➡ Realizar diferentes gráficas. Contar los días que ha hecho sol, lluvia... y representarlo mediante distintas gráficas (barras,

tartas circulares o cuadradas). Ejemplos:

▲ Días que ha hecho viento o días que no había viento: representar en un diagrama cuadrado de 6x5 cuadros.

▲ La tarta del mes de...

▲ Diagrama de barras del invierno.

▲ ¿Cuánto ha salido el sol este invierno? En un diagrama de barras horizontal representar los días que ha habido sol en cada mes y comparar.

➡ En un mapa del tiempo colocar lo que nosotros le indicamos: 3 soles, 2 nubes, 5 lluvias...

➡ Contar en cuántos sitios va a hacer hoy mirando un mapa del tiempo en el periódico.

➡ Contar los días que lleva sin hacer...

▲ Realizar operaciones sencillas de suma y resta.

➡ Operar con los días que ha hecho... y... Dándoles los pictogramas ellos contarán los días que ha hecho así y lo sumarán o restarán según el signo.

▲ Resolver situaciones problemáticas sencillas del entorno.

➡ Inventar problemas sencillos para solucionar con nuestra hoja de registro tanto de suma como de resta:

▲ ¿Cuántos días ha llovido entre enero y febrero?

▲ De los últimos cinco días, dos ha llovido, ¿cuántos no ha llovido?

▲ ¿Cuántos días ha habido nubes? Sumarán las claras y oscuras.

▲ Clasificar y agrupar objetos atendiendo a sus propiedades o características.

➡ Clasificar diferentes tipos de árboles.

➡ Agrupar los animales que se van a hibernar.

▲ Conocer y diferenciar algunos conceptos básicos espaciales (cerca y lejos), temporales (antes y después, mañana, tarde y noche), de cantidad (muchas y pocas, más que y menos que, igual y diferente) y de tamaño (grande y pequeño).

➡ Todas las actividades en que hacemos descripciones y clasificaciones.

➡ Realizar secuencias temporales.

➡ El tiempo ha cambiado a lo largo del día: por la mañana había nubes, por la tarde se despejó y salió el sol...

➡ Buscar un mes en el que haya llovido menos que en éste...

▲ Reconocer atributos de los objetos: forma, tamaño y color.

➡ Describir las nubes.

➡ Comentar las características de los árboles en función de las estaciones y clasificar.

➡ Explorar las características del agua.

▲ Representar mediante distintos lenguajes una misma información.

➡ En todas las actividades intentaremos utilizar cuantos más lenguajes mejor, siempre sin forzar la situación y empezando por el oral. En la mayoría de casos será fácil usar el lenguaje escrito pero no siempre los lenguajes plástico, matemático o el gestual.

Como se observa, son un montón de posibilidades las que nos ofrece este tema. No se trata de trabajarlas todas a la vez ya que, este pequeño-gran proyecto se plantea a largo plazo y tenemos tres cursos enteros para disfrutar con nuestros niños y niñas de todas estas experiencias relacionadas con el tiempo y el clima.

CÓMO TRABAJAR LOS VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL

PILAR ORTEGA GARCÍA
VICTORIA PALOMA MORENO TAMAYO
ELENA PANIEGO GONZÁLEZ
CPC Maximino San Miguel de la Cámara. (Gumiel de Izán)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 12
I.S.S.N. 1696-7933



Dada la gran importancia que da la LOE al tema de la convivencia y la necesidad real que en los centros se plantea, el CPC “Maximino San Miguel de la Cámara” de Educación Infantil y Primaria trabajó el fomento de los valores esenciales de convivencia, normas de cortesía, respeto mutuo, orden y cuidado de las instalaciones y material.

Creímos que como punto de partida y base para unos buenos resultados deberíamos contar con la colaboración y acción conjunta con las familias. En una evaluación inicial y observando qué valores no tenían los alumnos, nos planteamos qué hábitos y valores queríamos inculcar a los alumnos. Pero nuestra actuación no era suficiente y planteamos a los padres un trabajo en equipo. Trabajaríamos en la misma línea padres y profesores, planteándonos los mismos retos: inculcando a los niños normas de cortesía, el respeto a las personas y a la naturaleza, el orden, el cuidado del material... Tendríamos las mismas normas, no permitiríamos faltas de respeto, pero no solamente en el aula sino también fuera de ella. Tanto los padres como los profesores hablamos sobre los refuerzos que utilizaríamos ante cualquier falta. La respuesta de los padres fue muy positiva, colaboraron y se han observado los resultados.

La base principal para este trabajo fue el diálogo con los niños y lo primero que tomamos en cuenta los educadores y la familia, es que es necesario crear las condiciones de respeto, libertad y seguridad entre los niños. A continuación presentamos unas líneas de actuación que nos sirvieron para inculcar a los niños ese respeto, ese saber estar y ser buenas personas. Las actividades que se presentan se trabajaron en Educación Infantil, ya que si estos hábitos y valores los adquieren en esta etapa será muy difícil que cambien. El resultado de esta línea de actuación fue muy positivo. Se realizaron las siguientes actividades:

-Se realizó un cuadro-mural de doble entrada: una con las normas a cumplir (consensuadas y debatidas con cada grupo de alumnos) y otra con los nombres de los alumnos. Al finalizar el día se dedica un tiempo para que los niños se autoevalúen y coevalúen completando el cuadro mural con gomets. Al finalizar la semana el niño que más gomets tuviera se le nombraba destacado de la semana, dándoles una medalla que llevaban a casa el fin de semana. Este premio resultaba muy motivador para los niños.

-Se creó la figura de encargado de material, que consistía en sacar y recoger los juguetes y material de recreo que van a utilizar en el patio. Cada responsable lleva una tarjeta identificativa en el cuello. En la asamblea diaria, se analizó y valoró el buen o mal comportamiento de forma rutinaria y se ha reforzado positivamente de forma verbal.

-Para las normas de cortesía se han realizado tres tarjetas grandes con las palabras perdón, gracias y felicidades. Están colocadas en un lugar visible y accesible para el niño de tal modo que lo pueda entregar a un compañero en cualquier momento. Las maestras han sido las primeras que las han utilizado.

-Desde principio de curso se han introducido paulatinamente las normas que queríamos trabajar. Estas normas se han trabajado en el trabajo diario y se da una copia de las normas a los padres para que los trabajen de forma conjunta.

-Se han trabajado a través de fichas escritas y a través de cuentos como el Patito Feo, la Gaviota y el Gato, en la que los niños se han puesto en el lugar de otro y han expresado sus sentimientos. También a través de juegos de dramatización y expresión corporal.

-A través de dinámicas y actividades, mediante un Programa de Inteligencia Emocional. Este programa consiste en el trabajo de distintos módulos de inteligencia emocional a través de cuentos, actividades escritas en fichas y dinámicas de grupo. Los módulos que se trabajaron fueron: autoconocimiento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad. Realizamos un registro de evaluación en el que recogimos las pautas de observación para comprobar lo que consiguieron los alumnos.

-Se trabajó la Técnica de la Tortuga de M. Schneider. Esta técnica tiene como objetivo favorecer el autocontrol y la relajación ante situaciones estresantes o que generen rabia. Se basa en la explicación de un cuento que nos contó una madre para que los niños se identifiquen con el personaje que lo protagoniza. Ante una situación potencialmente estresante, el maestro dice la palabra “tortuga”, el niño adopta una posición previamente entrenada imitando a la tortuga introduciéndose dentro de su caparazón: barbilla en el pecho, mirada al suelo, brazos y puños cerrados y en tensión, estirados a lo largo del cuerpo, contar hasta diez y proceder a relajar de nuevo todos los músculos. Se reforzó y premió esta aplicación para que el niño se animara a utilizar esta estrategia de forma autónoma cuando estuviera en situaciones que le resultasen de difícil control.

-Para que los padres trabajaran en casa todas las normas y hábitos utilizamos los cupones. Cada cupón contiene un contenido que el niño debe adquirir con la ayuda de los padres. Cuando los niños hayan aprendido lo que contiene el cupón deben recortarlo, decorar y pintar el cupón con ayuda de los padres, completarlo con la fecha y su firma y, antes de mandarlo al colegio, deben exhibirlo en su casa.

LOS CUENTOS TRADICIONALES COMO EJE DE TRABAJO EN UN AULA DE INFANTIL BILINGÜE EN TREVIÑO

M^a PILAR TEJERO MAZA
EVA URIARTE MARTÍNEZ DE MANDOJANA
LAURA VIRUMBRALES GONZÁLEZ
CEIP Condado de Treviño. (Treviño)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág. 13-14
I.S.S.N. 1696-7933



ESCRIBIR EN INGLÉS TIENE SENTIDO ANTE LA NECESIDAD
DE COMUNICARSE CON OTROS

El CEIP Condado de Treviño de la localidad de Treviño es un centro comarcal que cuenta con cinco unidades: dos de Educación Infantil y tres de Primaria. Los alumnos de Primaria se agrupan por ciclos y los de Infantil se dividen en dos aulas: una con alumnos de tres años y otra con alumnado de cuatro y cinco años. En nuestro centro, la sección bilingüe se implantó de manera oficial el curso 2006-2007 aunque desde el curso 2001-2002 se habían puesto en funcionamiento diversos planes de mejora para el fomento del desarrollo de habilidades comunicativas en lengua inglesa.

Para el equipo docente el aprendizaje de la lengua inglesa, dentro de un proyecto bilingüe, debe comenzar desde el inicio de la escolarización para integrarlo dentro de sus vivencias personales y su entorno más cercano. Es por ello, por lo que el contacto de los niños con el nuevo idioma comienza en nuestro colegio a los tres años, recibiendo cinco horas semanales de inglés y una de psicomotricidad en lengua inglesa. Los alumnos de cuatro y cinco años tienen diez horas semanales de

inglés. Todo ello supone un reto y la implicación de todo el profesorado, pues la metodología de trabajo implica numerosos cambios y una importante reorganización horaria.

En el aula de infantil de 4 y 5 años, durante el curso 2007-2008, hay dieciocho alumnos, seis de cuatro años y doce de cinco. La profesora de inglés, siempre se comunica con los alumnos en lengua inglesa, dentro y fuera del aula. Nuestra metodología de trabajo pretende asociar una persona a una lengua, para favorecer la competencia comunicativa a nivel oral de los alumnos en todos los ámbitos de su vivencia escolar. Es por ello, por lo que el horario se organiza de tal manera que por la mañana los alumnos están con su tutora trabajando en castellano y por la tarde con la "teacher" trabajando en lengua inglesa.

Durante el presente curso escolar, nos hemos planteado integrar plenamente el inglés dentro de nuestro currículo de Infantil y para ello hemos elegido como eje de trabajo, los cuentos tradicionales. Estos son un recurso que se utiliza desde hace mucho tiempo en nuestro centro para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se ha adaptado la metodología y la experiencia que se utilizaba en las aulas de Educación Infantil durante los anteriores cursos, a la nueva realidad bilingüe de nuestro colegio. Los contenidos se planifican con una coordinación constante entre las dos profesoras para ser trabajados en ambas lenguas. De lo que se trata en definitiva, no es sólo de enseñar inglés, sino de trabajar los contenidos de Educación Infantil en inglés. La metodología es activa, basada en aprendizajes significativos lo más

próximos posible a la realidad de los alumnos y siguiendo una línea constructivista.

Nuestro sistema de trabajo se apoya en algunas rutinas diarias. Los alumnos realizan estas mismas tareas por la mañana y por la tarde con la única diferencia del idioma en el que se realizan:

- Fecha diaria: se escribe en el encerado y se rodean diariamente las letras con los fonemas ya trabajados.

- Tiempo atmosférico: los niños identifican el tiempo que hace y los cambios meteorológicos que se producen.

- El calendario: nos permite trabajar la numeración y el conteo.

- Panel de asistencia diaria de alumnos de la clase: nos permite seguir con las matemáticas, trabajando numeración y operaciones de suma y resta.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura comienza con palabras significativas: nombres de los alumnos y de sus familiares y amigos. Posteriormente, la profesora tutora presenta los distintos fonemas de la lengua castellana y sus gráficas a través de los cuentos de "Érase una vez el país de las letras" de la editorial Edelvives. Además los alumnos acuden una hora semanal a la biblioteca donde realizan actividades de animación lectora. Allí se presentan los cuentos tradicionales a través de diapositivas, se juega de forma manipulativa y oral con los títulos de los cuentos. También se leen distintos libros de cuentos, poesías o textos que tratan los temas que se abordan en la clase. Cada curso se comienza con Caperucita Roja para presentar las cinco vocales y, posteriormente, se van seleccionando los cuentos que contengan la letra que se trabaja en el aula.

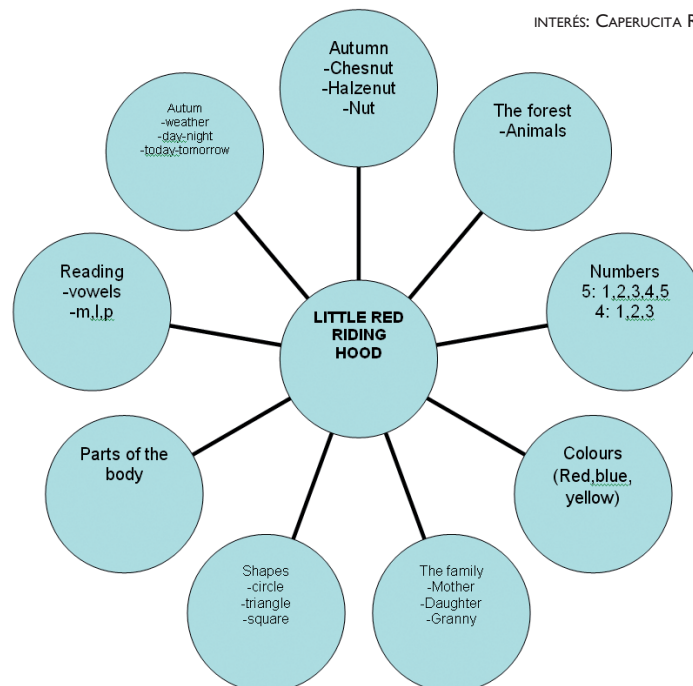
Durante este curso se ha completado este trabajo de acercamiento al mundo de la lectura con una serie de actividades en inglés. Este sistema se ha adaptado al inglés partiendo de un material llamado "Jolly Phonics" que consiste en rimas y canciones que trabajan cada uno de los fonemas específicos de la lengua inglesa. Hemos adaptado dichos materiales y elaborado los nuestros propios para integrarlos dentro de la realidad de nuestra clase. Preparamos fichas con las rimas, las canciones y palabras que los alumnos ya conocen que contengan cada sonido. Únicamente trabajamos los sonidos que se pronuncian de igual manera en los dos idiomas para que no se produzcan interferencias. La lectura en castellano se considera prioritaria para después conseguir leer en inglés. Los cuentos tradicionales también se han adaptado al inglés. Hemos elaborado nuestros propios cuentos traduciendo versiones españolas, así los alumnos tienen a su alcance el mismo texto en dos idiomas diferentes.

Los contenidos de las distintas áreas del currículo se estructuran y planifican a partir de cada historia. Por ejemplo, a partir de Caperucita Roja (Little Red Riding Hood) se trabajan el otoño, los animales del bosque, la familia, las partes del cuerpo y los sentidos.

Las actividades parten del entorno más cercano de los alumnos, lo que permite que interioricen el aprendizaje de un nuevo idioma y lo integren en el desarrollo diario de sus actividades, trabajando las cuatro habilidades básicas: reading, writing, speaking and listening (lectura, escritura, escuchar y hablar).

En lengua inglesa se trabaja pretendiendo fomentar principalmente la capacidad comunicativa a nivel oral, creando para los niños situaciones en las que tengan necesidad de comunicarse en inglés. En ocasiones especiales surge la necesidad

MAPA CONCEPTUAL. CENTRO DE
INTERÉS: CAPERUCITA ROJA.



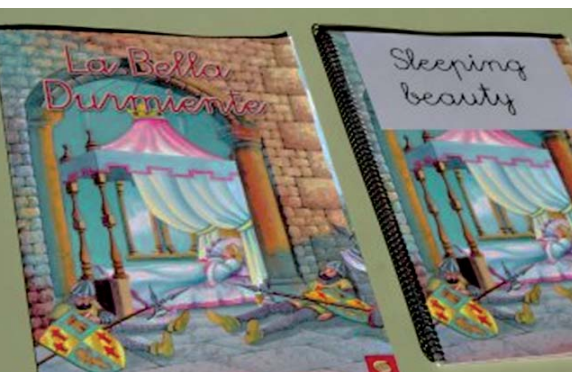
A MEDIDA QUE SE
VAN TRABAJANDO LOS
CUEENTOS, APARECE SU
IMAGEN Y TÍTULO EN
LA CLASE Y QUEDA EN
LA PARED PARA SERVIR
DE RECUERDO Y/O
CONSULTA

de leer y/o escribir algo. Entonces se lee o escribe "como lo hace teacher". Hasta el momento no hay graves problemas de interferencias.

Las nuevas tecnologías aportan su grano de arena a la motivación de los alumnos. El uso del laboratorio de idiomas facilita el acceso a películas, actividades que se encuentran en la red, ejercicios de atención y comprensión oral. Para los niños es muy gratificante usar los cascos para oír un cuento o centrarse mejor mientras ven un programa en inglés en una gran pantalla. Las canciones son también un excelente recurso para facilitar el acercamiento a la lengua inglesa en estas edades tempranas y pueden acompañarse con gestos y bailes que refuerzan el vocabulario trabajado.

La experiencia está siendo altamente

positiva: los niños aprenden felices, de forma natural, siguiendo un ritmo individualizado y acercándose al mundo de la comunicación oral y escrita en dos lenguas de forma paralela y sin interferencias. Para ello es fundamental el trabajo de coordinación de las profesoras que intervienen en el aula. Todas compartimos las ganas por enseñar, el respeto a los ritmos de aprendizaje de cada alumno y la ilusión por acercar el mundo de las letras y la comunicación de una forma agradable y divertida, dando importancia a algo que heredamos de nuestros mayores: los cuentos tradicionales.



DE CADA CUENTO TRADICIONAL TRABAJADO SE HACE
UNA ADAPTACIÓN AL NIVEL EN LENGUA INGLESA.

HALLOWEEN EXPERIENCE

LORENA RÍOS RIVAS
CAROLINA GARCÍA MARTÍNEZ
CEIP "Santa Cecilia". (Espinosa de los Monteros)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 15-17
I.S.S.N. 1696-7933

ONE SMALL WITCH
One small witch
Flying to the moon
Two small witches Flying to the moon
Three small witches Flying to the moon
Happy Halloween.

One small bat
Flying to the moon
Two small bats
Flying to the moon
Three small bats Flying to the moon
Happy Halloween
www.sfc.edu.uk

En el CEIP Santa Cecilia, con motivo de la celebración de Halloween, el profesorado del área de inglés ha llevado a cabo distintas actividades con los alumnos de todos los niveles, desde Educación Infantil hasta el último curso de Educación Primaria. La atención a los diferentes aspectos culturales que forman parte indisoluble del aprendizaje de una lengua extranjera ocupa un lugar destacado en nuestro centro y desde nuestra área pretendemos que los niños, además de adquirir las competencias lingüísticas (comprensión y producción, tanto oral como escrita) del idioma, conozcan algunas de las costumbres y rasgos culturales que son la referencia de determinado vocabulario y de expresiones del idioma inglés.

Asimismo, hemos pretendido variar el ritmo de aprendizaje habitual que tiene como escenario el aula realizando estas actividades en una sala especialmente preparada y decorada con motivos relacionados con Halloween. De la misma manera, nosotras como docentes, nos disfrazamos con la intención de integrarnos en el ambiente y poder dirigir las actividades y el aprendizaje de los niños desde dentro. Para realizar las actividades, el primer paso consistió en diseñar y realizar los motivos para la decoración de la sala con ayuda de los niños, tales como posters, calabazas, vampiros, brujas, fantasmas, esqueletos, luna llena, velas, entrada misteriosa, móviles decorativos, etc. Para hacer los móviles, sólo es necesario realizar cuatro dibujos con motivos de Halloween sobre dos cartulinas del color que se desee. Se dobla la cartulina a la mitad formando un ángulo de noventa grados, pegamos los extremos de los cuatro dibujos entre sí, colocamos una cuerda en su interior, y terminamos de pegar las dos cartulinas. La cuerda nos permite colgarlo

del techo dándole mayor dinamismo.

Obviamente, al celebrar la fiesta en un breve período de tiempo (una hora y media que dura la jornada de tarde), tuvimos que empezar los preparativos con antelación, tanto los decorativos, como la enseñanza de la canción.

Song

La primera actividad que se realizó para todos los niveles, fue representar la canción "**One Small Witch**", que previamente los niños habían aprendido en sus respectivas clases.

Masks

Los alumnos crean su propia careta de murciélago, que llevarán puesta a modo de disfraz. Los niños más pequeños de Educación Infantil fueron ayudados por la profesora de inglés y también por su tutora a la hora de recortar las máscaras y agregar las tiras de sujeción.

Book marks

Los niños del segundo y tercer ciclo hacen un marca páginas con diseños de spiders.

Juegos

- Where is the haunted house? Se reparte un trozo de papel a cada alumno, doblado de manera que no se pueda ver lo que hay en su interior. Los alumnos deben llevar a cabo una serie de órdenes practicadas durante el curso: salta a la pata coja, vuela, sonríe, etc., e ir intercambiando su papel con el compañero de su derecha. Tras realizar varias acciones con éxito se les pedirá abrir su papel. El niño que tenga el dibujo de una casa encantada en su interior será el ganador, recibiendo como premio unos dulces.

- Musical brooms. Este juego es una variante del juego de las sillas, pero para la ocasión utilizaremos una escoba de bruja. Los alumnos deben bailar al ritmo de la música pasándose la escoba. Cuando la música pare, la persona que tenga la escoba queda eliminada.

Halloween Rhyme

Para poder conseguir una recompensa al final de la fiesta, los niños tienen que recitar una rima popular de la celebración de Halloween:

It's Halloween
Trick or treat
Give me something
Good to eat.

El vocabulario trabajado acorde a los distintos niveles ha sido el siguiente:

Educación infantil: Witch, bat, moon, fly, happy Halloween.

Primer ciclo: Witch, bat, moon, fly, happy Halloween, trick or treat, spider, skeleton, ghost.

Segundo ciclo: Witch, bat, moon, fly, happy Halloween, trick or treat, spider, skeleton, ghost, sweets, pumpkin, mask.

Tercer ciclo: Witch, bat, moon, fly, happy Halloween, trick or treat, spider, skeleton, ghost, sweets, pumpkin, haunted house, mask, Halloween party.

Desarrollo de las actividades

El aula donde se realizaron las distintas actividades, permaneció a oscuras, iluminada con la tenue luz de unas velas, para crear una atmósfera característica de esta fecha. Las paredes estaban decoradas con posters y dibujos realizados por los niños/as. A la hora de buscar los modelos de estos dibujos y posters, no encontramos gran dificultad, hay infinidad de recursos en Internet, en los libros de texto, en revistas didácticas... No podemos olvidar que a través de la red, se nos muestran miles de posibilidades en cuanto a recursos e intercambio de información entre docentes de cualquier parte del mundo.

Lo primero que se encontraron al cruzar la entrada misteriosa fue un esqueleto con una máscara terrorífica. En una de las paredes se colocó la luna llena a la que hace mención la canción.

Para hacer la entrada misteriosa sólo se necesitan bolsas de basura negras del tamaño más grande que se tenga, se abren por la mitad, y se cortan en tiras de aproximadamente ocho centímetros de ancho, dando forma de cortinilla. El largo de las mismas debe llegar hasta el suelo para impedir la entrada de luz. En la parte superior se colocan tres o cuatro murciélagos hechos en cartulina negra, de los que nos servimos para fijar la cortina al marco de la puerta.

La fiesta tuvo lugar durante la tarde de Halloween (31 de octubre). Mientras una profesora iba recibiendo a cada clase por separado, las otras dos permanecían escondidas hasta que todos los niños estaban concentrados escuchando las instrucciones. En ese momento aparecían las otras dos profesoras para darles un pequeño susto.

Se llevaron a cabo las actividades anteriormente descritas y cada niño recibió como obsequio una tarjeta de brujita con dulces. Las tarjetas fueron hechas por los alumnos de Primaria. Se les entregaron los dibujos, ellos los recortaron y colorearon. Los grupos de 5º y 6º trabajaron el doble, ya que hicieron las tarjetas para los niños de Infantil. Cuando estuvieron terminadas, nosotras añadimos los dulces para que fuera una sorpresa para todos los grupos.

Posibles actividades a realizar

▲ Play "The Haunted House".

Es una actividad a realizar con los alumnos del tercer ciclo que la pueden representar para los alumnos de los demás cursos y para las familias. Esta obra cuenta con cinco personajes principales: bruja (Susie, a ten-year-old girl), fantasma (Stevie, Susie's younger brother), bruja buena (Witchy

Woo), gato negro (Scotty) y fantasma bueno (Jason Good Ghost). Es una obra completa y apropiada, puesto que es lo suficientemente larga para que los espectadores disfruten, y lo suficientemente corta como para que los personajes no tengan que aprender demasiadas frases, lo que para ellos resulta difícil al ser en inglés. Esta representación trata de dos niños que van visitando las casas del vecindario pidiendo dulces en la noche de Halloween. Llegan a una que está encantada y Susie quiere entrar, pero su hermano no. Consigue convencerle y llaman a la puerta. Como nadie contesta, empujan y la puerta se abre. Stevie se queda en el umbral y Susie sigue caminando hasta que se separan el uno del otro. Susie se encuentra con un fantasma y piensa que es su hermano, hasta que intenta agarrar su mano, y le atravesía. Se da cuenta que es un fantasma real y comienza a hablar con él. Mientras tanto, Stevie espera a Susie en el hall de la casa encantada; tiene miedo y quiere volver a casa. Llama a su hermana y le pide que vuelva. De repente, aparece una bruja, él piensa que se trata de su hermana, pero cuando se da cuenta de que no es, se asusta. Witchy Woo se presenta explicándole que es su casa. En ese instante aparece Scotty y el resto de personajes. El gato se siente confundido porque ve dos brujas y dos fantasmas. Se presentan entre ellos y Jason and Witchy Woo les explican que ese es su hogar, que los fantasmas y brujas sí existen y que ellos aparecen cada año el día de Halloween. Comienzan a jugar, cantar, bailar, comer dulces, comen "pumpkin soup and apple pie"... En la última escena, Witchy Woo se presta a llevar a los niños a su hogar en su escoba. Todos se montan en la escoba, y echan a volar.

Se puede adaptar la obra y crear los diálogos en función del nivel de los alumnos y la dificultad que se quiera añadir a la representación. Para la creación de los disfraces no es necesario tener demasiados materiales, puesto que con sábanas viejas y bolsas de basura se pueden hacer en poco tiempo.

▲ Rhymes.

Se pueden aprender rimas muy sencillas en los cursos del primer ciclo. A ellos les encantan, y si es posible recitarlas ante las familias; la satisfacción que sienten tanto los niños como los padres y profesores es increíble. Estas son dos posibles rimas que podemos utilizar. Son sencillas, pero a la vez entretenidas. Se realizan las acciones a la vez que se recitan (www.sfc.edu.uk):

"Bats are sleeping, bats are sleeping
Upside down, upside down.
Waiting for the night to come,
waiting for the night to come.
Then they fly around,
then they fly around!"

"I want something stick and sweet.
Don't want a trick, want something to eat.
Wish Halloween wasn't just one night.
Then we'd have candy all the time.
I want candy!
I want candy!
I want candy!"

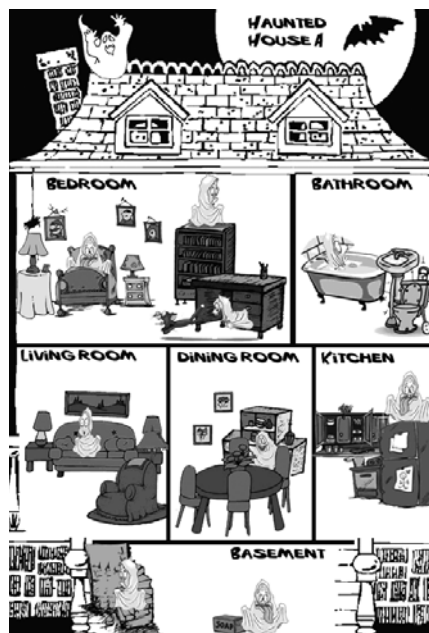
▲ Jokes.

Una actividad muy divertida que se puede realizar es contar diferentes chistes en inglés relacionados con la Fiesta de Halloween. Los niños los escuchan e intentan aprender algunos para luego poder contarlos a sus hermanos, padres o amigos. Les hace mucha ilusión poder expresarse en inglés fuera del aula y saber que los demás lo valoran. Aquí exponemos algunos de ellos:

- ▲ What is a Mummie's favourite type of music?
Wrap!
- ▲ What type of dog do vampire's like the best?
Bloodhounds.
- ▲ What happened to the guy who didn't pay his exorcist?
He was repossessed.
- ▲ What do ghosts say when something is really neat?
Ghoul.
- ▲ Why didn't the skeleton cross the road?
He had no guts.
- ▲ What's it like to be kissed by a vampire?
It's a pain in the neck.

▲ Haunted House Information Gap.

Para trabajar la expresión oral con los alumnos de tercer ciclo, se pueden hacer actividades comunicativas por parejas. Cada miembro de la pareja tiene uno de los dibujos que a la vista parecen ser iguales pero con algunas diferencias entre ellos. Sólo por medio de la palabra, sin ver el dibujo del compañero, tienen que descubrir dichas diferencias.



WWW.BOGGLESWORLDES.COM

Evaluación

La conclusión que se puede extraer después de realizar la actividad es que esta experiencia ha sido muy positiva, ya que los niños disfrutaron, a la vez que reforzaron sus conocimientos de lengua inglesa inmersos en un ambiente propio de la cultura anglosajona. Nos hemos dado cuenta de que esta fiesta suscitó gran interés por parte de los niños de los distintos niveles, que demostraron una gran motivación por aprender, y sirvió de repaso al trabajo realizado en clase.

El momento más complicado de toda la fiesta fue con los niños de tres años, ya que realmente creyeron que éramos brujas y pasaron un poco de miedo, por lo que decidimos encender la luz. Aunque también algún niño de los niveles más elevados pasó algo de miedo.

Uno de los inconvenientes con el que nos encontramos fue la brevedad de tiempo con el que contábamos el mismo día de Halloween. Nos hubiera gustado tener más tiempo para poder hacer muchas más actividades con cada grupo. A pesar del esfuerzo y algún mínimo percance, la

valoración general de la actividad es muy positiva y recomendamos a profesores pertenecientes a esta área que, tomando como referencia la celebración de Halloween, lleven a cabo estas actividades u otras similares.

Adjuntamos diferentes páginas web en relación con la enseñanza del inglés que os pueden servir en vuestro quehacer diario dentro del aula:

www.mesenglish.com
www.onestopenglish.com
www.bbc.co.uk
www.teachingenglish.org.uk
www.teachit.co.uk
www.abcteach.com
www.littlecritter.com
www.apples4theteacher.com
www.primeraesuela.com
www.eslkidstuff.com
www.legendsandlore.com

JUGAMOS CON NARIGOTA



MARÍA REBOLLEDA ALONSO
ELSA ANDRÉS DOMINGO
MÓNICA PÉREZ SANZ

CRA Sierra de Pinares. (Vilviestre del Pinar)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 18-19
I.S.S.N. 1696-7933

La Exposición Internacional de Zaragoza en el año 2008 aborda una temática específica sobre “Agua y Desarrollo Sostenible”. Nosotras nos hemos basado en esta idea para desarrollar un proyecto de trabajo aplicable al aula de Infantil y primer ciclo de Primaria durante un curso escolar. Dicho proyecto está diseñado para llevarlo a cabo en dos sesiones semanales de dos horas cada una. Al ser un tema tan amplio lo hemos dividido en cuatro bloques:

- Conceptos básicos y características del agua
- Usos del agua y necesidades humanas
- Paisajes con agua
- Desastres naturales y desastres provocados por la mano del hombre

Partiendo de la necesidad de conocer un poco sobre las características del agua y de tener unas ideas previas antes de empezar con otros contenidos, durante el primer trimestre desarrollamos el primer bloque “Conceptos básicos y características del agua” en el que trabajamos los siguientes subapartados:

El concepto del agua y sus características.

Introducimos el proyecto con la presentación de nuestra mascota (La gota Narigota) a través de un cuento. Posteriormente, y a partir de ello, empezamos a trabajar los cinco sentidos. En cada sesión se trabaja un único sentido, relacionando éste con una característica del agua. Por ejemplo, cuando trabajamos el sentido de la vista los niños aprenden que el agua es transparente, que no tiene color. Para llegar a esta conclusión realizamos experimentos con tintes de distintos colores y diferentes bebidas como: cola, leche, naranjada y limonada. Para finalizar la sesión se hizo un juego con papel celofán de distintos colores puesto en los ojos. El siguiente sentido que trabajamos fue el olfato, jugando con los ojos cerrados a oler distintos líquidos así los niños comprobaron que el agua es inodora. Para descubrir el sabor del agua los niños bebieron distintos zumos naturales de frutas y agua. Para el sentido del tacto se prepararon recipientes con agua a los que añadimos distintos productos: arena, harina, piedras, canicas y jabón, para que ellos experimentaran distintas texturas y sensaciones con las manos. Por último para el sentido del oído escucharon distintos sonidos producidos por el agua: grifo, cisterna, tormenta, río, regadera... animando a los alumnos a adivinar de dónde provenían dichos sonidos. Posteriormente se hizo el juego de “los vasos musicales”, en el que los niños pudieron comprobar que el ruido que hace un vaso de agua es diferente según la cantidad

de agua que contenga. Para finalizar hacemos un taller de plástica en el que creamos un instrumento nuevo para los niños que se llama “Palo de Lluvia”. Dicho instrumento se construye con un cilindro de cartón, atravesado por puntas de metal en el que metemos distintas semillas que, al chocar con las puntas, hacen un ruido similar al de la lluvia.

Los tres estados del agua: sólido líquido y gaseoso.

Esta fase está basada fundamentalmente en la manipulación y experimentación (base científica). Todas las sesiones constan de dos partes. En la primera nos ceñimos al lenguaje oral, lenguaje escrito, plástica y expresión musical, y comenzamos con una lluvia de ideas acerca del agua (estado líquido), y poco a poco proponemos diversas situaciones, acercándoles al resto de estados. Introducimos las otras dos marionetas del proyecto: Fragote (hielo) y Vaporón (gaseoso). Aprovechamos para aprendernos la canción “El Chorrillo”. También trabajamos con adivinanzas y juegos de palabras, uno de los cuales consiste en inventarse nuevas estrofas, partiendo de la siguiente: “¿De dónde viene el agua, de la fuente del pinar? ¿De dónde viene el agua, yo lo quiero adivinar?”

En la segunda parte nos basamos en la fase de experimentación. Las primeras experiencias se centran en el cambio de sólido a líquido. Posteriormente, nos fijaremos en el cambio de líquido a gaseoso. Algunas de las experiencias que vamos a desarrollar son:

-Dejamos un plato con agua encima del radiador, miraremos todos los días como se va evaporando hasta que se quede seco el plato.

-Calentaremos agua en el microondas y acercamos la cara cuando sale vaho, es el vapor de agua que nos moja.

Otra de las actividades desarrolladas en este bloque está relacionada con la lluvia. Para empezar lanzamos preguntas como: “¿por qué llueve?, ¿cómo se forman las nubes?” y a continuación realizamos los experimentos. Llenamos un recipiente con agua caliente, sujetamos un plato sobre el recipiente durante un minuto o más, damos la vuelta al plato y vemos que está cubierto de diminutas gotas de agua. Y para terminar, se trabaja el cambio de líquido a sólido, ésta vez queremos conseguir hielo. Llenamos un recipiente de plástico justo hasta arriba con agua fría. Colocamos la tapa y lo ponemos en el congelador del frigorífico. Lo dejamos hasta el día siguiente. Al sacar el recipiente vemos que el agua se ha congelado y automáticamente ha levantado la tapa y se ha salido fuera del recipiente.

- **El ciclo del agua.** Este apartado está directamente relacionado con el anterior, ya que el ciclo del agua consiste en los cambios de estado que experimenta el agua en el paisaje. Para comenzar les presentamos una lámina mural del ciclo del agua y vamos relacionando los tres estados con los cambios que sufre el agua en la naturaleza. Por ejemplo, sólido con nieve y granizo, líquido con río, lluvia y mar y por último el estado gaseoso con la evaporación y las nubes. Después de esta explicación oral, para ayudarles a comprenderlo mejor contaremos un cuento titulado “La gotita Clarita”. Posteriormente se emplean unas viñetas sobre el ciclo del agua para realizar diferentes actividades de lenguaje oral, lenguaje escrito y secuencias temporales. Como actividad plástica dentro de este apartado se realiza un collage gigante entre todos los alumnos con diferentes materiales: fieltro, piedras, arena, plastilina, papel, pintura. Para finalizar el trabajo sobre el ciclo del agua y así acabar el primer bloque llevamos a los niños al ordenador a trabajar en distintas páginas de Internet en las que aparecen juegos interactivos relacionados con el tema que son motivadores para los alumnos y además refuerzan los aprendizajes.

El agua es vital para la higiene, la alimentación y por tanto la salud. Teniendo en cuenta estos conceptos y basándonos en las necesidades humanas, hemos desarrollado el segundo bloque, “Usos del agua y necesidades humanas”, el cual se trabajará durante el segundo trimestre y está dividido también en tres subapartados.

- **La alimentación.** Después de introducir el concepto de alimentación hacer varias actividades sobre la importancia de una alimentación sana. En este apartado hemos centrado las sesiones en la clasificación de los alimentos atendiendo a:

- Su composición: rueda de los alimentos.
- Su color, qué nos aportan y en qué nos ayuda su consumo.
- La cantidad de agua que contienen.

Esta última clasificación la realizaremos a través del siguiente experimento. Llevaremos a clase una serie de alimentos variados: frutas, hortalizas y frutos secos. Previamente habrán sido pelados por la maestra y los alumnos se dedicarán a partírselos con cuchillos de plástico. A continuación debemos decir en qué grupo les incluimos: en alimentos que calman la sed o en alimentos que provocan la sed. También en este apartado analizamos la utilidad del agua para cocinar. Para ver las veces que se usa el agua en la cocina elegimos un vídeo de una receta rápida que veremos a través de la pizarra digital. En dicho vídeo se verá cocer y lavar los alimentos, lavarse las manos y los útiles de cocina. Se harán distintas actividades interactivas en la pizarra a partir del vídeo de cocina. También se realizará un taller de cocina.

- **La higiene.** Aquí la metodología variará un poco de lo hecho anteriormente, puesto que va a ser menos experimental, aunque seguirán haciendo actividades muy variadas y manipulativas. Se van a trabajar varios cuentos sobre la higiene y el aseo personal, derivando de cada uno de ellos actividades de comprensión y expresión oral, algunas fichas de colorear, ordenar viñetas y clasificar acciones correctas e incorrectas. También se van a aprender algunas canciones y poesías, por ejemplo: “Me lavo los dientes” o “Pin Pon es un muñeco”, entre otras. Durante estas sesiones también se van a utilizar algunos juegos de ordenador y además se creará una aplicación específica sobre la higiene, “Aprendemos a asearnos”.

- **Ocio con el agua.** Juegos de agua. Este apartado está enfocado a conocer las posibilidades de ocio que ofrece el agua. Entre otras cosas se van a desarrollar varios juegos tanto en el aula, como en el patio durante las sesiones de psicomotricidad, ya que dichos juegos implican movimiento, manipulación de objetos... Además se plantean algunas sesiones para llevar a cabo en la piscina, siempre y cuando se tenga esta posibilidad. También se harán varias sesiones de investigación a través de Internet y de revistas para descubrir y conocer distintos deportes acuáticos.

El tercer bloque, relativo a Paisajes con agua, se desarrollará durante el tercer trimestre, por lo que vamos a dar una breve explicación de la línea que se quiere seguir. Queremos trabajar los distintos paisajes y entornos donde se encuentra el agua, ríos, lagos, mar y cascadas. Dentro de cada paisaje se verán sus características, la flora y la fauna, aprendiendo de los distintos ecosistemas, desde la vida en una charca a los animales marinos.

Finalmente, el cuarto y último bloque, Desastres naturales y desastres provocados por la mano del hombre, se desarrollará partiendo de que las dos terceras partes del planeta están cubiertas por agua, que el agua es necesaria para toda la vida existente en la Tierra, y que no siempre reúne las condiciones adecuadas para su uso. Dentro de este bloque, como en los anteriores, se realizarán actividades de diverso tipo, relacionadas con el lenguaje oral (cuentos, juegos de palabras, adivinanzas) con el lenguaje escrito, actividades plásticas, juegos de movimiento, canciones. Y para concluir el bloque, y a la vez el proyecto, realizaremos varios murales que servirán como evaluación, resumen y conclusión, recordando: las causas de la contaminación del agua y recomendaciones para ayudar a conservar nuestro planeta. Daremos por concluida la aplicación de nuestro proyecto al finalizar con el cuarto bloque, consiguiendo así haber trabajado cada uno de los objetivos propuestos al principio de nuestro trabajo.



EXPERIMENTAMOS CON NARIGOTA / ESCUCHAMOS LOS SONIDOS DE LOS VASOS MUSICALES / JUGAMOS CON CANICAS EN EL AGUA / TEÑIMOS AGUA DE DISTINTOS COLORES

MISIONES PEDAGÓGICAS EN EL CONDADO DE TREVIÑO

ROBERTO ALONSO GARCÍA
CEIP Las Matillas. (Miranda de Ebro)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 20-23
I.S.S.N. 1696-7933

En el mes de febrero de 2007 tuve la ocasión de visitar en el Centro Cultural Conde Duque de Madrid, la exposición “Las Misiones Pedagógicas 1931-1936”. Era un tema del que había leído y por el que tenía interés desde tiempo atrás. En la citada exposición, pude comprobar el alcance de esa experiencia así como conocer mejor su desarrollo. Al consultar la base de datos allí expuesta, pude ver las misiones que se habían desarrollado en la provincia de Burgos; me sorprendió descubrir que en el año 1932 se había desarrollado una de ellas en el Condado de Treviño. Por cercanía al lugar en el que vivo y por lazos afectivos que me unen a este enclave (mis padres son treviñeses y fue en uno de sus pueblos, Laño, donde por primera vez fui a la escuela), me decidí a investigar este tema. El 17 de marzo de 2007 se cumplió el 75 aniversario del desarrollo de la Misión Pedagógica en el Condado de Treviño. Sea este artículo un pequeño homenaje a los que quisieron acercar la cultura a ese ámbito rural.

El contexto

Las Misiones Pedagógicas se desarrollaron en España entre los años 1931 y 1936. En esos momentos más del 25% de la población española vivía en pueblos de menos de 2000 habitantes y sólo el 15 %, en pueblos de más de 50.000. Se estaba produciendo un éxodo rural hacia las ciudades, que aún tenían una débil industrialización, si exceptuamos Cataluña y el País Vasco. Recordemos que las elecciones municipales de 1931 dieron en el ámbito rural la mayoría a los monárquicos, mientras que en las ciudades la mayoría era republicana.

En 1930 había en España 10 millones de analfabetos, lo que suponía casi la mitad de la población. El Ministerio de Instrucción Pública estimó que era necesario construir 27.000 escuelas por todo el territorio para escolarizar a más de un millón de niños que aún no acudía a la escuela. En los diez primeros meses de la República se edificaron 7.000 escuelas.

Las misiones

En mayo de 1931 el Gobierno de la II República creó el Patronato de Misiones Pedagógicas, quedándose constituido en agosto de ese año y siendo Manuel Bartolomé Cossío su primer Presidente. Las Misiones Pedagógicas fueron herederas del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos, quien propuso la creación de “misiones ambulantes” con el fin de establecer un puente entre la cultura urbana y la cultura rural. Dirigidas por Cossío, las misiones tenían una triple finalidad: fomento de la cultura general, orientación pedagógica de las escuelas y educación ciudadana. Se organizaron a instan-



MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO.
FOTO CEDIDA POR LA FUNDACIÓN
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

cias de inspectores de Primera Enseñanza, Consejos, provinciales o locales, de Educación, miembros del Patronato o particulares de solvencia social.

La actividad de dichas misiones era llevada a cabo de la siguiente manera: durante varios días los misioneros realizaban en la escuela, en otra sala o en la plaza del pueblo, en horas compatibles con el trabajo de los aldeanos, actividades culturales, tales como charlas, proyecciones cinematográficas y de fotos fijas de contenido documental y cómico; lecturas y recitaciones de obras populares;

audiciones musicales comentadas; conversaciones de educación ciudadana; exposiciones en el museo circulante de obras maestras del arte español; representaciones teatrales: el teatro del pueblo y teatro de guiñol, denominado retablo de fantoches. A la vez, desarrollaban con los niños juegos, recitales y excursiones. En algunas ocasiones se organizaban cursos de perfeccionamiento para los maestros de la zona. La duración era variable desde un día para las actuaciones de los grupos de teatro y coro, hasta diez días en las misiones que acudían a las zonas más pequeñas y alejadas y en las que se desarrollaban todas las actividades antes enumeradas. Las Misiones Pedagógicas funcionaron divididas en varios servicios:

- El Servicio de Bibliotecas, que generalmente se instalaba en las escuelas o ayuntamientos. Estaban encargados de la selección de las obras María Moliner y Luis Cernuda, entre otros. Existió un servicio de inspección de dichas bibliotecas, a cargo también, de María Moliner y de Juan Vicens.

- El Servicio de Música, en que Óscar Esplá hizo la selección de los discos. Al finalizar la misión, el gramófono junto con los discos, se quedaba en el pueblo, generalmente a cargo de los maestros; lo mismo se hacía con las bibliotecas.

- El Servicio de Museo Circulante a cargo de Ramón Gaya. El Museo solía instalarse durante una semana, pero en localidades grandes, ya que se necesitaba disponer de espacios amplios para la exposición. La exposición de copias de cuadros del Museo del Prado iba acompañada de explicaciones, que daban los responsables de la actividad.

- El Servicio de Cine, en el que colaboraron Gonzalo Menéndez-Pidal y José Val de Omar. Este último rodó películas de las misiones (casi todas perdidas) y sacó muchas fotografías tanto de las actividades en sí, como de paisajes y gentes de los pueblos que visitó.



•El Servicio de Teatro del Pueblo y Coro, dirigido por Alejandro Casona. Posteriormente se incorporaría el Teatro de Fantoques (guiñol) dirigido por Rafael Dieste. Eduardo Martínez Torner fue el responsable del Coro.

•La promoción y formación de los maestros y maestras rurales eran otro de los objetivos del Patronato de Misiones Pedagógicas. Durante la misión se realizaban encuentros de los maestros de la zona para intercambiar experiencias pedagógicas, exposiciones de trabajos escolares y visitas didácticas a lugares de interés artístico o natural de la zona. Así mismo, se organizaron cursos de formación.

Al finalizar cada misión, los participantes elaboraban una memoria con las actividades realizadas, sus impresiones sobre las mismas y documentos gráficos (fotografías y documentales) sobre la misión.

Las misiones se llevaron a cabo en más de 7.000 pueblos y aldeas de todo el territorio. Se crearon más de 5.000 bibliotecas con un fondo de más de medio millón de libros y discos. El Servicio de Teatro y Coro actuó en más de 300 pueblos. Así mismo, se constituyeron delegaciones del Patronato en algunas provincias como Segovia, Valencia y León. Estas delegaciones realizaron sus propias misiones. Visitando la página web <http://cipres.residencia.csic.es/misiones/index.php> se pueden conocer todas y cada una de las misiones efectuadas.

Al estallar la Guerra Civil, las Misiones Pedagógicas siguieron desarrollándose hasta 1937 pero muy mermadas. Estas actividades se dieron a conocer al resto del mundo en la Exposición Universal de París de 1937. Al finalizar la guerra, las bibliotecas de las Misiones Pedagógicas pasan a depender de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros. Después de la guerra muchos de los participantes en esta actividad emigran e intentan desarrollar las misiones en América.

Según los datos del Patronato de Misiones Pedagógicas, en la provincia de Burgos se desarrollaron cuatro Misiones Pedagógicas: la de Treviño en 1932; la de la Escuela Normal de Burgos, en 1933; la de Las

Merindades, en 1934 y la de Cigüenza en 1935. Así mismo se entregaron bibliotecas y discos a localidades que no participaron directamente en las misiones: Miranda, Aranda, Briviesca, Frías, Villadiego, Peñaranda de Duero, Caleruela, Pancorbo, Sotillo de la Ribera, Quintana Martín Galíndez, etc. hasta un total de 47 entre 1932 y 1933. También hubo audiciones musicales en Arandilla, Bahabón de Esgueva y Milagros.

Treviño

La Misión se desarrolló en el Condado de Treviño entre el 17 y el 26 de octubre del año 1932. Participaron en ella Juvenal de Vega y Relea, como director, que era inspector de Enseñanza Primaria en Cáceres; Juan Llarena Luna, Inspector de Enseñanza Primaria en Burgos y Antonio Sánchez Barbudo, estudiante. En el archivo del Patronato de Misiones Pedagógicas se halla recogido que participó en dicha misión Emilio Latorre y Timoneda, profesor de la Escuela Normal de Vitoria; sin embargo, en la crónica del Diario de Burgos de 4 de noviembre de 1932 no aparece el citado Sr. Latorre. En el periódico "La Libertad" de Vitoria, en cambio, sí se le menciona como parte del grupo de profesores y alumnos de la Normal de Vitoria que visitó las Misiones Pedagógicas en Añastro el 23 de octubre de 1932.

Era alcalde de Treviño en ese momento Don Esteban Ruiz Murga. Según figura en el Libro de Actas de la Corporación Municipal de Treviño, en la sesión de 15 de octubre de 1932, se acuerda conceder una subvención de 500 pesetas a "la comisión pedagógica que se ha desplazado a la villa para dar una serie de conferencias culturales". Los misioneros declinaron todo obsequio y la Corporación otorgó la subvención al Patronato de Misiones a fin "de enviar más misioneros a comarcas alejadas de la civilización, sembrando inquietudes espirituales".

El Diario de Burgos del 4 de noviembre de 1932 recoge la noticia de la Misión Pedagógica. La misión fue recibida por Don Hermógenes de la Fuente y Doña María Díez de Uré, maestros de las escuelas, acompañados por todos sus alumnos. Acompañaron en el acto: Don José Campomar, secretario del Ayuntamiento; Don Elías Bustillo, veterinario; Don Venancio Arrieta Sodupe, farmacéutico y Don Juan González Ortega, médico de la localidad. En esta primera sesión hubo un discurso de bienvenida de Don Hermógenes de la Fuente, seguido del de Don Juvenal de Vega y de la explicación de los objetivos de las Misiones. Se pasó a la proyección de la película "La vuelta al



RETRATO DE GRUPO DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ALBAINA EN 1936 CON EL MAESTRO Y LA MAESTRA EN EL CENTRO.
ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL AYUNTAMIENTO DE CONDADO DE TREVIÑO.

ANTONIO SANCHEZ BARBUDO
EN UNA DE SUS MISIONES.
FOTO CEDIDA POR EL ARCHIVO
DE LA FUNDACIÓN RESIDENCIA
DE ESTUDIANTES.



mundo en diez minutos” con explicaciones del Sr. Larena y del joven Sr. Sánchez Barbudo. Se hizo una lectura de romances, alternando con otras proyecciones y finalizando el acto con una audición musical. El diario recoge que la misión se desarrolló en Treviño, Añastro y Ventas de Armentia. También visitaron Albaina, dato éste que no recoge la Memoria del Patronato.

Otra fuente consultada, el periódico “La Libertad” de Vitoria, recoge la noticia de la visita de un grupo (más de doscientas personas) de alumnos y profesores de la Escuela Normal de Vitoria el domingo 23 de octubre a las Misiones Pedagógicas en Añastro. Iba al frente de la excursión la directora de la Escuela, Dña. Luisa Gómez. Fueron recibidos por los miembros del Patronato de Misiones así como por el maestro de la localidad, Don Pedro Chivillá; el médico de Treviño, Don Godofredo Colina y el alcalde de Añastro, Don Esteban Madrid. Después de varias actuaciones teatrales, folklóricas y musicales de los alumnos de Magisterio, se celebró una comida campestre. Finalizó el día con una charla por parte de Don Juvenal de Vega sobre “El objeto y el fin de las Misiones Pedagógicas”

En todas estas localidades dejaron una biblioteca de unos 100 ejemplares, tanto novelas como ensayos; se proyectaron películas, diecinueve en total; hubo conferencias, lectura de textos, audiciones musicales y recitales de poemas. En Añastro recibieron la visita de varios estudiantes de la Escuela de Magisterio de Vitoria. En Treviño hicieron entrega de la citada biblioteca así como de un gramófono y una colección de discos, de los que se hicieron cargo el maestro y la maestra del pueblo. Al acto acudieron, junto con los arriba mencionados, Don Quirino Lasa, Don Domingo Lasa y Don Pascual Fernández, así como Don

José María de Azpeurrita, inspector de Primera Enseñanza de la provincia de Álava. En la memoria “Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre 1931-Diciembre 1933” se relata:

“Se actuó primero en Treviño, adonde acudían diariamente niños y personas mayores de Busto, Cucho, Dorons, Ascarza, Soiseta y Pariza. Después en Añastro, adonde fueron las gentes de Pangua, Muergas, San Esteban, Burgueta, Puebla de Arganzón, Zurbitu, Golemio, Ocilla y Ladrera. Por último en las Ventas de Armentia, a donde acudieron de Armentia, Franco, Pedruzo, San Martín de Zar, Arana, Caricedo, Maraza, Uzquiana, San Vicentejo, Imiruri, Argote, Ogueta, Marauri, Albaina, Saraso, Samoano, Torre y Aguillo.”

Por la mencionada Memoria, sabemos que la actividad desarrollada fue bien acogida:

“Hay que destacar el gran entusiasmo de aquellas gentes que iban desde sus aldeas, después de las faenas del campo, para volver a sus hogares de once a doce de la noche, alumbrados por sus farolillos (...). El gran cariño con que los treviñeses recibieron la Misión y siguieron su actuación y su emoción en la despedida a los misioneros, con el deseo expresado de retenerles indefinidamente o, por lo menos, de que hicieran una nueva y próxima visita, son motivo de doble satisfacción...”

También refleja la memoria que hubo problemas:

“...porque no faltó en la comarca quien trató de hacer ambiente desfavorable...”



En el actual CEIP “Condado de Treviño” aún se encuentran varios de aquellos libros entregados (Biblioteca las Misiones Pedagógicas).

Los participantes

Los miembros de las Misiones Pedagógicas eran en su mayoría maestros o inspectores de educación. También fue importante el número de estudiantes que participaron en ellas. No faltaron otros profesionales, como escritores, pintores, médicos, periodistas. Respecto a los que participaron en la de Treviño conocemos de ellos algunos datos biográficos:



Juvenal de Vega y Relea

Era natural de Castrogonzalo (Zamora). Estudió en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio de Madrid. En el año 1935, ya siendo Inspector de Primera Enseñanza en Cáceres, fue becado por la Junta de Ampliación de Estudios para visitar colegios de países de Europa con el fin de estudiar allí las escuelas rurales, el mutualismo, las cooperativas. En 1936 fue destituido de todos sus cargos y encarcelado por dos veces en la cárcel de Cáceres. Salió en libertad, previo pago de una multa de 20.000 pesetas, cantidad que reunieron sus familiares y amigos. Su mujer, profesora de la Escuela Normal, fue expedientada y destinada a Huelva donde se trasladó con su marido. A finales de los años 50 fue rehabilitado como Inspector Jefe Provincial en Huelva donde se jubiló en 1963. Un colegio de esa ciudad lleva su nombre. Fue Director Nacional de la Campaña de Alfabetización. Falleció en Pontevedra en 1979. Don Juvenal participó en total en tres misiones: la de Treviño y otras dos en la provincia de Cáceres. Dejó escritos quince libros relacionados con la enseñanza, amén de multitud de artículos.



Juan Llarena Luna

Participó en dos misiones: en la de Treviño y en la de Las Merindades. Nació en Cartagena en 1882. Fue maestro en las provincias de Lérida, Teruel y Barcelona, donde también fue profesor Agregado de la Normal. En 1913 accedió al puesto de Inspector de Primera Enseñanza. En 1920 se trasladó a Burgos, donde ejerció como inspector hasta su jubilación en 1952. Persona con gran interés por los temas educativos, fue uno de los primeros esperantistas de España. Realizó varios viajes por Europa asistiendo al Congreso de Paidología de Bruselas en 1912. En 1913 fue pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios para realizar un estudio sobre los edificios escolares en Barcelona, su importancia y carencias. Ese mismo año organizó un curso de perfeccionamiento para maestros en Lérida. Autor de tres obras pedagógicas, de artículos y escritos varios, siempre se le consideró una persona de ideas innovadoras, que intentó desarrollar en temas relacionados con la educación.



Emilio Latorre

Participó en tres misiones: dos en Álava (Peñacerrada y Zaldueño) y la de Treviño. En aquel momento era profesor de la Escuela de Magisterio de Vitoria. Publicó tres obras sobre pedagogía y psicología.

Antonio Sánchez Barbudo

Nació en Madrid en 1910. En 1926 inicia estudios en la Escuela Industrial de Madrid, pero su vocación eran las letras y decide hacerse escritor. En 1931 comienza a publicar artículos en la Gaceta Literaria. Entabla amistad con María Zambrano y Rafael Dieste. En 1933 le ofrecen un puesto fijo en las Misiones Pedagógicas. En 1936 funda la publicación La hora de España. Después de la guerra civil vive en Francia y en México, donde conoce a Octavio Paz. En 1945 se traslada a Estados Unidos. Allí da clases y conferencias en diversas universidades. En ese año aparece su libro Sueños de Grandeza. Fue profesor en la Universidad de Wisconsin y profesor visitante en las Universidades de Yale y de Barkley. Publicó una docena de obras, la mayoría ensayos sobre autores españoles (Galdós, Unamuno, Machado, Juan Ramón Jiménez) y novelas. Falleció en 1995. Participó en veintiuna Misiones por todo el territorio.

Fotos cedidas:

- Don Juvenal de Vega. Foto cedida por Pilar de Vega
 - Don Juan Llarena. Foto cedida por la familia Llarena
 - Antonio Sánchez Barbudo en una de sus Misiones.
- Foto cedida por el archivo de la Fundación Residencia de Estudiantes

Fuentes bibliográficas consultadas

- Diario de Burgos de 4 de noviembre de 1932.
- La Libertad de 25 de octubre de 1936.
- Libro de Actas del Ayuntamiento de Treviño de 1932.
- Cartas y entrevistas con familiares del Sr. de Vega y del Sr. Llarena.
- Catálogo de la exposición "Las Misiones Pedagógicas 1936-1939".
- "Misiones Pedagógicas. Septiembre 1931-Diciembre 1933. Informe" Edición a cargo de M^a Dolores Cabra. Ediciones El Mundo Universal. Madrid 1992.
- "Sánchez Barbudo". Antrophos n^o 149. Barcelona, 1993.-"Cossío el misionario". Educación y Bibliotecas n^o 119. Enero 2001.
- <http://cipres.residencia.csic.es/misiones/index.php>

Agradecimientos: Al Servicio de Documentación de la Residencia de Estudiantes, al Ayuntamiento de Treviño, a la Sociedad de Estudios Vascos, a Eugenio Otero, a Pilar de Vega y Aurelio de Vega, a Juan Luis Llarena, a César Martínez-Aguirre y a las compañeras del CEIP "Condado de Treviño". A mi mujer Itxane y mis hijos Daniel y María.

DE LA POESÍA A LA PINTURA: MÚLTIPLES POSIBILIDADES DEL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR EN EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS EN EL ÁREA DE LENGUA

M^a CRUZ BLANCO ESTÉBANEZ
CEIP Condado de Treviño. (Treviño)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 24-26
I.S.S.N. 1696-7933

Esta propuesta se presenta como una alternativa al trabajo tradicional centrado en los libros de texto en el área de Lengua (2º Ciclo de Primaria) y el utilizar el enfoque por tareas ha sido una decisión tomada desde la convicción de que de esta forma, el trabajo en el aula se convierte en algo más creativo tanto para el profesorado como para el alumnado. Hemos comprobado que ésta es una modalidad que genera el gusto por el trabajo, la investigación, los intercambios productivos y enriquecedores, así como la pérdida de miedo a nuevas experiencias y ensayos. En definitiva, la vivencia de la lengua como un proceso creativo en lo oral y en lo escrito, que da lugar a experiencias inesperadas, sorprendentes y gratificantes, y produce aprendizajes que perduran más allá de lo adquirido a través de una metodología memorística basada simplemente en la adquisición de conocimientos. Otra ventaja de este enfoque es la transferencia a otras áreas de las destrezas y competencias adquiridas, facilitando así el trabajo interdisciplinar en el aula.

No podemos dejar de hacer referencia al marco teórico que sustenta este tipo de metodología, es decir, al paradigma constructivista. En él se potencia el aprendizaje cooperativo y es el alumno quien con la ayuda del grupo construye su propio conocimiento, adoptando un papel activo tanto en la adquisición como en la interiorización de su propio saber. El estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje y no el maestro, quien, sin dirigir excesivamente y motivando de forma adecuada, orienta y facilita el proceso, fomentando la autonomía y creatividad de los alumnos. Desde esta posición, el maestro requiere de una gran capacidad para observar y explorar las reacciones que van teniendo los niños en sus experiencias de aprendizaje. No debe intervenir demasiado, basta con precisar claramente la actividad y ofrecer a los alumnos una variedad de problemas similares a los que se tienen que enfrentar.

Nuestra experiencia en la enseñanza nos ha llevado a comprobar que trabajar la lengua a través de proyectos sumerge tanto a profesores como alumnos en una aventura sin límites en la que el convencimiento y la motivación del profesor se contagian al alumno y producen un feed-back enormemente enriquecedor, gratificante y estimulador, que compensa sobradamente el esfuerzo extra que supone un proceso de aprendizaje sin el apoyo de los libros de texto. El contenido de esta propuesta gira alrededor de la primavera, por lo que el proyecto se desarrollará a lo largo del segundo trimestre del curso escolar.

Objetivos

- Desarrollar las competencias lingüísticas.
- Familiarizarse con el empleo de las TIC para búsqueda de información.
- Desarrollar la capacidad de interpretar y relacionar diferentes manifestaciones artísticas.
- Potenciar las capacidades creativas del alumno.
- Favorecer la autonomía en la búsqueda de información.
- Promover la respuesta personal dentro del trabajo grupal.
- Habituar a los alumnos a la evaluación procesual entre iguales.

Desarrollo del proyecto

Tal y como hemos señalado en la introducción, el proyecto gira en torno a la primavera que es el tema central de la fiesta de fin del segundo trimestre y que se puede organizar en cualquier centro de primaria. La elección del tema se negocia con los alumnos ya que una de las actividades de la "Semana de la Primavera" es la exposición de los trabajos realizados a lo largo del trimestre. Este proyecto tiene carácter interdisciplinar porque recorre varias áreas del currículo:

Conocimiento del Medio, Lengua y Educación Artística: Música, Plástica y Dramatización.

Como punto de partida, tomamos el área del Conocimiento del Medio y el estudio de las estaciones del año, contenido específico de este ciclo. A través de textos expositivos e informativos recogidos tanto en los libros del área como en diversas fuentes bibliográficas, los alumnos adquieren conceptos referidos a la primavera: fecha de inicio, duración, características climáticas, paisajes, flora, fauna..., en definitiva, conocimientos objetivos que son la base para el desarrollo posterior del proyecto.

I. Lengua

En un afán de rescatar las posibilidades didácticas del lenguaje literario y, más concretamente, del lenguaje poético, proponemos trabajar con poemas dedicados a la primavera. La tendencia general en la práctica educativa respecto al uso de la poesía ha quedado restringida a la memorización y recitación de determinados poemas para momentos especiales: Navidades, Día de la Madre, Día de la Paz... Nuestra propues-

ta va más allá y pretende hacer de la poesía el objeto de estudio de la clase de Lengua aprovechándola como material auténtico y demostrando que no es un lenguaje alejado del uso. Para ello, es fundamental una buena selección de poemas adecuados al nivel de comprensión del alumnado que permita superar el estereotipo de dificultad y rechazo asociados a este tipo de textos.

El entusiasmo y acompañamiento del profesor se verán compensados con resultados positivos y alentadores. Pronto los alumnos empiezan a disfrutar del trabajo con alegría al comprobar que son capaces de entender los poemas, de sintonizar con las emociones que transmiten y, finalmente, de poder expresar sus propios sentimientos en sus producciones escritas. El trabajo con poemas nos permite en primer lugar apreciar las diferencias entre prosa y poesía y, posteriormente, identificar las características del lenguaje poético (rima, ritmo, medida); se adquieren habilidades lectoras específicas (entonación, pausas, tono, musicalidad...); se potencia la capacidad expresiva del lenguaje oral (sentimientos, valoraciones, emociones...) y, por último, aunque no menos importante, funcionan como modelos que pueden imitar en su producción escrita.

II. Educación Artística

Dado que el lenguaje literario es una más de las manifestaciones artísticas, nos proponemos desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de relacionarlo con la expresión plástica, la expresión musical y la dramatización.

III. Tareas parciales y finales

Partimos de la definición dada en 1985 por Long en la que “tarea” es “cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés...”¹ y proponemos como actividades finales la creación, ilustración y declamación de poemas relacionados con la primavera, con objeto de presentarlos en la fiesta de fin de trimestre.

Según Martín Peris, “las tareas requieren del alumno que sea activo, participativo, que tome la iniciativa, que tome decisiones y del profesor que organice, asesore, apoye y dirija. Ofrecen a cada alumno oportunidades de realizar un aprendizaje que enlaza con su nivel actual de conocimientos y que se efectúa conforme al estilo personal. Además potencian la aplicación de la experiencia de aprendizaje en el aula a situaciones nuevas y semejantes, fomentando la autonomía en el aprendizaje”².

Para la consecución de estas tareas finales proponemos las siguientes tareas parciales:

- Lectura inicial de la poesía Canción tonta de los niños en marzo de Celia Viñas.

Marzo, marcerero,
buen carpintero
luz sin arrugas
cuchillo al viento.
Ventecico murmurador
marzo, marcerero,
verde el color.
Marzo, marcerero,
sol pinturero,
las margaritas
oro en el suelo.
Ventecico murmurador,
nieve en la sierra
y el ruiseñor.

Marzo, marcerero, gran caballero
sombbrero azul,
flor en el pelo.
Ventecico murmurador,
crece la espiga,
nace la flor....

¿Qué quieres, marzo,
marzo, marcerero?
La Anunciación.
San Gabriel quiero,
y San José
venga el primero

- Con la lectura comentada y compartida de este poema, además de ayudar a la comprensión y valoración del texto como objeto estético, se trabajan las diferencias entre prosa y verso y las características específicas del lenguaje poético a las que ya hemos hecho referencia.

- Este poema nos sirve de modelo para orientarles en la búsqueda de otros con el mismo tema. Para ello, se utilizan las posibilidades que nos ofrecen las TIC en el aula.

- Así mismo, buscarán información sobre la vida y obra de los poetas.

- Con los poemas aportados se realiza una selección en base a criterios de evaluación enunciados por los propios alumnos.

- Los poemas seleccionados se leen en clase y se graban para su posterior análisis y crítica; de esta manera, se propicia la corrección de errores de dicción y entonación como preparación para la lectura que realizarán en la “Fiesta de la Primavera”.

- Se dedicará alguna sesión a la producción de rimas con palabras clave del tema de la primavera.

- Se proponen modelos de pareados, refranes y adivinanzas que puedan ser imitados fácilmente como primer paso de la producción escrita que se irá complicando progresivamente.

- Una vez producidos los poemas, se pondrán en común para evaluarlos en grupo y realizar las correcciones necesarias, previas a su publicación. Se pasan a limpio todos los poemas haciendo hincapié tanto en ortografía y en caligrafía como en la limpieza y presentación para recopilarlos en un pequeño libro que se entregará a los padres.

- Si alguno de los poemas se presta para ello, se intentará su escenificación que también se presentará en la fiesta.

- Se inician en la realización de caligramas y acrósticos, experimentando el aspecto lúdico.

- Aprovechando que la elaboración de cartas es otro de los contenidos del ciclo, se propone la redacción de invitaciones para ser enviadas a los padres la semana anterior al día de la fiesta.

- Se proporcionan modelos de ilustración de poemas (Lorca, Alberti).

- Al mismo tiempo, y ya que conocen el manejo de la búsqueda en Internet, se propone un paseo virtual por diferentes museos con el objeto de localizar pinturas relacionadas con el tema. Como han hecho con los poetas, buscarán biografías de los pintores.

- Utilizando como modelo a los guías virtuales, y poniendo en práctica la técnica de la descripción, ellos mismos se convertirán en guías del museo creado con las obras seleccionadas y que serán expuestas en la fiesta final.

•A partir de los poemas seleccionados, se realizan ilustraciones o dibujos de interpretación del poema utilizando las diversas técnicas aprendidas: acuarela, ceras, collage, carboncillo y diversos estilos: figurativo, abstracto, cubismo...

•Contando con la colaboración del profesor de música se relacionará el lenguaje poético con el musical y se seleccionarán piezas que servirán de fondo al recital poético.

Evaluación

La evaluación continua a lo largo del proyecto, tanto por parte del profesor como de los alumnos, permite reconducir y modificar cualquier punto del proceso, si fuera necesario. Además las evaluaciones parciales de cada tarea facilitan el seguimiento individual, con una especial atención a la diversidad, permitiendo así recorridos personalizados de acuerdo al avance, capacidad y posibilidades de cada alumno.

Se pueden evaluar también, de forma cuantitativa con pruebas objetivas, los conocimientos y contenidos específicos del área de Lengua propios del ciclo. Por último, debe darse un espacio indiscutible a la evaluación de parámetros más subjetivos que, aunque observables, algunos difícilmente medibles como el interés de los alumnos, el número y la calidad de producciones, el nivel de participación, la respuesta de los padres...

Conclusiones:

Tenemos la convicción de que el aprendizaje por proyectos sirve para aumentar la capacidad crítica y valorativa de los alumnos; les ayuda a familiarizarse con técnicas como el debate y la argumentación, practicando la escucha, el respeto y tolerancia a las opiniones ajenas; permite iniciarse en las tareas de autoevaluación y coevaluación aceptando las críticas de forma positiva, los errores como una experiencia necesaria en todo proceso de mejora y sensibilizándose ante la diversidad. Así mismo, esta práctica educativa permite la conjunción de la adquisición de contenidos y la formación en valores, base para el desarrollo de individuos responsables, libres y críticos.

Bibliografía

- COLL, C. "Constructivismo e intervención educativa". En El constructivismo en la práctica. Editorial Laboratorio Educativo, 2000.
- LABINOWICZ, "Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza". Ed. Addison.
- MARTÍN PERIS, E. "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" Revista Red ELE, número 0, 2004 (revista electrónica).
- CALATAYUD CANO, Rafael. "En el mar de la imaginación". Edelvives 2003.
- JUAN LÁZARO, O. "La enseñanza mediante tareas. A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción", Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Soria, 1999.
- Páginas web:
<http://educared.net>
<http://eduteka.org>
<http://www.artehistoria.jcyl.es/genios/cuadros/>

¹JUAN LÁZARO, O. "La enseñanza mediante tareas". Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de profesores de español. Soria (1999)

²MARTÍN PERIS, E. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? Revista Red ELE nº 0 2004 (Revista electrónica)



Retratos de Van Gogh



Trabajos sobre pintura

¿QUÉ ES ESO DEL TDAH?

DIANA FERNÁNDEZ CONTRERAS

IESO "Conde Sancho García". (Espinosa de los Monteros).

GLORIA VALBUENA CAJA

Presidenta de la asociación ALENHI

BROTES N-5

Mayo 2008 / Pág 27-30

I.S.S.N. 1696-7933

EL TDAH ES UN TRASTORNO DEL COMPORTAMIENTO, DE ORIGEN NEUROBIOLÓGICO, QUE SE CARACTERIZA POR LA FALTA DE ATENCIÓN, IMPULSIVIDAD Y, EN ALGUNOS CASOS, HIPERACTIVIDAD. ESTOS SÍNTOMAS NORMALMENTE SE PRODUCEN DE FORMA CONJUNTA; SIN EMBARGO, UNO DE ELLOS PUEDE OCURRIR SIN LOS OTROS. LA INCIDENCIA DE ESTE TRASTORNO ES MAYOR EN NIÑOS QUE EN NIÑAS.

Seguramente conocemos niños que les cuesta cumplir determi-

nadas normas básicas, estar tranquilos, callados y comportarse razonablemente en situaciones normales del día. Frecuentemente oímos decir, que es un niño consentido y mal educado. Estas palabras pueden ser injustas con sus padres y afectar negativamente al niño o niña. Evidentemente supone una crítica, una forma rápida y superficial de juzgar, porque en ningún momento nos hemos parado a pensar cual es el motivo real que subyace a un comportamiento habitual tan alejado de la normalidad, el por qué de esas extrañas reacciones o si son evitables.

Educar y enseñar a un hijo o alumno con TDAH no es tarea fácil, pues, aun sabiendo en qué consiste este trastorno, somos incapaces de tenerlo siempre en cuenta. Esta labor de educar, que para las familias y profesores resulta tan ardua, lo es más todavía para el niño que padece este trastorno. Él es quien sufre las consecuencias de todos nuestros errores a la hora de educarlo, el que obtiene los peores resultados en sus estudios a pesar de esforzarse, con seguridad, más que los demás. Su esfuerzo nunca se ve recompensado por un buen resultado académico. Además, a pesar de tener un sentido de la justicia extremo, de ser cariñoso y necesitar más palabras de aliento que los otros, es el que menos apoyo recibe y más solo se encuentra. En su casa le riñen, en el colegio le castigan, cuando no le expulsan y nadie entiende lo mal que él se siente.

Lo que les sucede a estos niños es que reciben refuerzos negativos que aumentan su frustración cuando más intentan ganarse a los demás; porque no entienden lo que les ocurre, se encuentran aislados socialmente y afectivamente.

Perciben la crítica hostil del entorno familiar y del entorno escolar y reciben mensajes como "es cuestión de educación", "los padres no le están educando bien", "le consienten mucho", "son muy estrictos", "es que, como es el mayor", "es que, como es el pequeño", "es que, como trabajan los dos". Todo son argumentos para justificar que el niño es difícil. Esto es un error. Los niños con TDAH son así porque tienen un problema diagnosticado por expertos como "trastorno de la conducta", no es el niño el que es un problema, como habitualmente se dice.

Causas:

Los estudios de neuroimagen cerebral han descubierto que la zona prefrontal del cerebro de los que padecen TDAH es más pequeña y que funciona más lentamente y con menor eficacia. Esta zona se encarga de planear una acción, evaluarla, corregir errores, modificar el plan inicial y adaptarlo a los cambios que surgen cuando varían las circunstancias para poder llevar a cabo la acción diseñada en un principio.

Se ha demostrado también que la herencia genética es la causa en un 80% para desarrollar TDAH; es decir, la influencia de problemas familiares, una deficiente educación, entorno social hostil o escolaridad precaria no es la causa principal del trastorno, aunque estos factores externos, van a influir en mejorar o agravar las consecuencias del trastorno.

Tipos:

Existen tres tipos en función de los síntomas que se presente:

-Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado.

-Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención.

-Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo impulsivo.

Síntomas:

Las dificultades propias del TDAH se centran en las funciones ejecutivas (capacidad de mantener la actividad cognitiva del sujeto ante un determinado estímulo o de la tarea a lo largo del tiempo), ante el mal funcionamiento de éstas se manifiestan las siguientes evidencias:

▲ Falta de atención: la inatención hace que cualquier estímulo o situación que el niño perciba en su entorno, le desconcentre y desatienda lo que estaba haciendo, abandonando la actividad, tarea, juego dejándola a medias. Es decir, cambia continuamente su foco de atención, de forma que nunca termina de hacer lo que comenzó en un principio.

Como consecuencia lógica:

1. No presta atención suficiente a detalles o comete errores
2. Tiene dificultad para mantener la atención en tareas lúdicas y organizar tareas y actividades.
3. Es descuidado en actividades diarias.

▲ **Hiperactividad:** presentan un alto nivel de actividad motora, algunos ejemplos son:

1. Se mueve y habla en exceso, enredan con las manos y pies, cambian constantemente de postura
2. Tienen dificultad para permanecer sentado y jugar tranquilamente.
3. Corre o salta en situaciones inapropiadas. Se levantan y merodean sin sentido y hablan sin parar.
4. Suelen ser torpes ante cualquier actividad que requiere coordinación visomotora.

▲ **Impulsividad:** tienen dificultades para modular sus respuestas o reacciones inmediatas ante las situaciones ordinarias, no piensan en las consecuencias de sus actos y directamente hacen lo primero que piensan. No suelen reflexionar antes de una acción, no valoran las diferentes posibles reacciones ante una situación, no evalúan pros y contras antes de lanzarse a la acción, ni sus consecuencias. Solo las aprecian cuando es demasiado tarde, cuando han dicho o hecho algo inapropiado. Algunos ejemplos son:

- Se precipita a responder antes de finalizar las preguntas.
- Realiza algún comportamiento inadecuado para su edad (suelen ser más infantiles que los compañeros de la edad)
- Se impacienta al guardar turno.
- No reflexiona sobre distintas alternativas disponibles para la resolución de un problema.

Desde el punto de su rendimiento académico suele presentar una serie de dificultades que es necesario que el profesor tenga en cuenta:

- Le cuesta mantener la atención y con frecuencia suele estar distraído.
- Presenta una limitada motivación intrínseca para realizar las tareas que no tienen una recompensa o resultado inmediatos.
- Frecuentemente su rendimiento académico está por debajo de su capacidad: debido a las dificultades de aprendizaje, según las características del trastorno que le afecta, le cuesta organizar y estructurar los contenidos del currículo escolar.



Estas tres características se manifiestan en estos dos ámbitos:

Trabajo: con frecuencia no terminan sus trabajos, tareas, exámenes, etc. Muchos trabajan más despacio, otros se precipitan, terminan muy rápido y cometen errores. En general no revisan sus tareas y cuando lo hacen tienen dificultad para detectar los errores que han cometido durante la ejecución de las mismas.

Nivel de alerta: Presentan dificultades para iniciar el trabajo que deben hacer, para mantenerse atentos ante situaciones poco estimulantes, además parece que están ausentes cuando se supone que deberían estar concentrados en la tarea.

Tratamiento:

El tratamiento puede ser complejo, dependiendo de la cooperación del niño, y la confianza por parte de los adultos. También puede necesitar una variedad de escenarios dependiendo de la severidad de los comportamientos.

El tratamiento psicológico: dirigido a padres, profesores y niños. Consiste en informarse sobre el TDAH, conocer y poner en práctica estrategias para el manejo y modificación de la conducta, usar nuevos métodos de comunicación para mejorar la relación con el alumno/hijo y aprender y practicar técnicas de autocontrol.

El tratamiento farmacológico: los medicamentos más eficaces son los psicoestimulantes, el más utilizado el metilfenidato ya que mejoran la atención y concentración del niño. Sin embargo durante el tratamiento pueden aparecer efectos secundarios, que los educadores debemos detectar: insomnio, dolores de cabeza y estómago, ansiedad, pérdida de apetito. Suelen desaparecer con un acertado ajuste de la dosis, por eso es fundamental que el profesorado colabore observando y registrando si aparecen mejoras o no en el rendimiento académico, en el comportamiento y en las relaciones con sus compañeros e incluso si se detectan los efectos secundarios mencionados a causa de la medicación.

El tratamiento psicopedagógico: se pretende que el alumno mejore las habilidades sociales y cognitivas tanto en el ámbito familiar como el escolar, que aumente su motivación ante el estudio, además de fomentar en él hábitos de estudio y que llegue a conocerse así mismo (limitaciones y posibilidades). Ejemplo: no es lo mismo un niño que tiene una orientación general de conducta de

tipo positivo para afrontar una acción o tarea y piensa "como soy listo lo sabré hacer" que otro cuyo estado mental habitual es: "soy un inútil", "no podré conseguirlo nunca". El primero lo intentará, mientras que el segundo abandonará antes de intentarlo o ante la mínima dificultad.

SOY
HIPERACTIVO...

...PERO
NO MUERO!!!

DE FORMA BREVE EXPONDEREMOS ALGUNAS ORIENTACIONES BÁSICAS A TENER EN CUENTA POR EL PROFESOR CUANDO EN SU AULA EXISTA UN ALUMNO CON TDAH:

Organización y planificación:

-Como hemos dicho anteriormente el alumno con TDAH tiene grandes dificultades en la planificación y en la organización de sus tareas y trabajos, por eso la utilización de la agenda y seguir una rutina diariamente le ayudará a saber y prever lo que tiene que hacer. No obstante cuando haya actividades o situaciones fuera de esa rutina, es aconsejable anticipárselo para que el alumno lo interiorice con suficiente tiempo, asimile la novedad, se organice mentalmente y elabore estrategias para realizar una nueva actividad no pautada y pueda adaptarse a ella de la forma más tranquila posible.

-En cuanto a la agenda, es fundamental comprobar su uso y que el profesor lleve el control regular de la misma, revisando y comprobando a diario que ha apuntado todas las actividades y tareas a realizar en casa.

-Para favorecer esa rutina en el ámbito familiar es aconsejable diseñar un horario semanal de actividades que contemple tiempos específicos de estudio y de ocio después del colegio, es también recomendable confeccionar un horario general para los fines de semana con ocupaciones regulares a realizar, aparte de las tareas escolares y deberes, y que permita reglar su ocio a través de una serie de actividades variadas, tanto dentro de casa como en las salidas.

-Reservad un espacio en la pizarra (o en otro lugar como el corcho) para anotar fechas de controles, entrega de trabajos, tareas... que deben anotarse en la agenda.

-Ayudad al niño a que se marque objetivos concretos y a corto plazo: desde cosas simples como preparar la mochila para ir a clase, hasta aspectos más complejos como el desarrollo de las estrategias para la resolución de un problema (datos, representación y operaciones y solución).

-Se recomienda señalar un momento preciso al día para que el niño ordene el pupitre a diario, diciéndole cómo se hace y cuáles son los pasos para que el niño lo vaya automatizando.

-También es importante concederle un tiempo para ordenar el contenido de sus cuadernos, al menos una vez por semana.

Para conseguir modificar el comportamiento:

-Es más efectivo aplicar técnicas de modificación de conducta que reconozcan,

refuercen y recompensen la buena conducta en el momento, por eso es muy importante observar sus buenas conductas. Por otra parte, si la conducta no es la esperada, es importante explicarle a solas lo correcto o deseable, sin que los demás estén presentes.

-Generalmente los niños tienen una lista de normas como: no correr, no chillar, no insultar... o actitudes demasiado generales como: sé bueno o pórtate bien. Es necesario formular las normas o los límites de las acciones de forma clara y positiva, de modo que no haya lugar a malas interpretaciones o ambigüedades y también deben conocer las consecuencias si esas normas no se cumplen.

-El castigo como respuesta a la conducta inadecuada, no es lo más recomendable, ya que no le enseña la conducta correcta. Una forma más eficaz es a través del sistema de

NO OBSTANTE, DESDE LA ESCUELA, DEBEMOS REALIZAR UNA FUNCIÓN PREVENTIVA E INTERVENIR DE FORMA ÓPTIMA, CON EL OBJETIVO DE DETECTAR A TIEMPO CUALQUIER RASGO O CONDUCTA QUE PUDIERA LLEGAR A CONFORMAR UN COMPORTAMIENTO INADAPTADO HABITUAL Y PROMOVRIENDO COMPORTAMIENTOS ADECUADOS, EN COLABORACIÓN, SIEMPRE, CON LA FAMILIA.

puntos; ganando y acumulando puntos, estrellas o fichas, el niño alcanzará un premio previamente pactado: ir al cine o al parque, leer un cuento, ver un programa de TV...

-Sustituir el verbo "ser" por el verbo "estar". De esta forma no atacamos su autoestima, y lo que hacemos es mostrarle la conducta correcta.

Potenciar su autoestima y aumentar la confianza en sí mismo, es la mejor estrategia para que el niño pueda enfrentarse con éxito a las diferentes situaciones que se encontrará a lo largo de su vida.

-Debe sentarse en un lugar tranquilo y con luz suficiente, lejos de puertas y ventanas, cerca del profesor para facilitar el contacto visual y para poder prestarle una atención y ayuda más individualizada. No obstante sentarse junto a un compañero tranquilo y responsable puede ser también beneficioso.

En la presentación de las tareas:

-Es conveniente darles la oportunidad de realizar actividades que impliquen movimiento en la medida de lo posible, pues la actividad motriz le proporciona descanso. Ejemplo: si el alumno no está concentrado y necesita moverse, tener preparado un sobre y decir que se lo entregue a la profesora de

al lado, mandarle a por una tiza, folios...

-Es beneficioso disminuir la duración de tareas y/o estructurar una misma actividad en pequeños pasos.

-Es útil presentar la actividad de modo que pueda elegir entre diferentes tareas.

-Es aconsejable asignarle menor cantidad de ejercicios (es mejor que realice menor cantidad y bien hechos, que muchos y mal)

-Es muy positivo permitirle acabar las actividades con un ejercicio que sabemos que le sale bien y le gusta, para aumentar su motivación y autoestima.

-Es muy importante utilizar materiales manipulables e informáticos, de ese modo se usan diferentes canales sensoriales para procesar y fijar la información.

En cuanto a la evaluación al alumno:

-Fijad las fechas de los exámenes, al menos con una semana de antelación.

-Respetad el tiempo que el alumno necesita para responder.

-Evalúad en las primeras horas del día.

-Los exámenes orales y los de tipo de test, son sumamente beneficiosos porque son más fáciles de realizar y son más asequibles para estos niños.

-Reducid el número de preguntas.

-Destacad en los enunciados las palabras claves.

-Verificad que el alumno entiende las preguntas y supervisad que haya respondido a todo antes de entregar el examen.

-Guiad al niño si no consigue centrarse en la prueba.

En general, un tratamiento combinado, correctamente pautado, puede ofrecer una mejora en la calidad de vida del niño y un futuro con buenas perspectivas. Raras veces el tratamiento es corto, pues establecer nuevas actitudes y patrones de comportamiento es un objetivo a largo plazo. Sin embargo, el tratamiento comenzado a tiempo, ofrece una posibilidad de mejoría en el presente y una esperanza de éxito en el futuro.

Aunque los sujetos con TDAH suelen presentar dificultades para autocontrolarse y cumplir las normas, no presentan unas características universales en cuanto a las necesidades educativas específicas, sino que cada caso, aún presentando el mismo problema, es único; por eso es imprescindible una evaluación personalizada, de forma que se detecten las necesidades educativas de cada individuo en particular y se trate de ofrecer una respuesta personalizada, fruto de un trabajo conjunto entre todos los profesionales y la familia, con el fin de garantizar el desarrollo integral del alumno.

Asociación de León:

La Asociación de León como todas las demás, nace ante el reto de buscar una ayuda específica para los niños con TDAH. Nuestras líneas maestras de actuación son: difundir los problemas de conducta originados por este trastorno y que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida diaria, ayudar a los padres a conocer el trastorno, dotar a padres de técnicas y herramientas para saber encarar las conductas inadecuadas de sus hijos; ofrecerles apoyo psicológico y guía ante los efectos indeseables de los actos a consecuencia del TDAH; aportar clases de apoyo, técnicas de estudio, estrategias específicas de aprendizaje para paliar en lo posible su fracaso escolar; enseñar a mejorar su autoestima; aprender a desarrollar habilidades sociales para integrarse dentro y fuera del ámbito escolar; ayudar a su desarrollo emocional y madurez personal. Desde la asociación de León, organizamos:

- Conferencias para profesionales, a las que se invita a todos los profesionales de la enseñanza que quieran acudir.
- Escuelas de padres, en ellas además de conocer y dialogar con personas que comparten unos mismos problemas, les enseñamos a identificar determinadas actitudes de estos niños y cómo afrontarlas; les indicamos lo que no deben decir a sus hijos, pues a veces, es mucho más importante que saber lo que deben decir. Les ofrecemos orientaciones para manejar las nuevas situaciones que se van presentando e intentar que cada día se note un pequeño progreso en su comportamiento diario.
- Clases de apoyo. En estas clases que se imparten de manera individual, se enseña al alumno como debe trabajar para que su esfuerzo obtenga mejores resultados, y se le ayuda con los deberes. Se intenta enseñarle a pensar.
- Grupos de terapia. En estos grupos los padres encuentran apoyo y les sirve para relajarse contando sus experiencias y compartiéndolas con el resto de padres.
- Actividades lúdicas, realizamos excursiones y visitas culturales
- Talleres de comprensión lectora. Estos niños necesitan afianzar la comprensión de textos escritos de toda índole, no sólo textos narrativos. Necesitan saber lo que les piden en un determinado ejercicio o les preguntan en un examen. Es muy frecuente que les pregunten una cosa y contesten otra.
- En verano se trabajan habilidades sociales y refuerzo escolar.
- Colaboración con la universidad del León: Existe un convenio firmado con esta universidad. Como ejemplo, en las II Jornadas sobre TDAH, cedieron el salón de actos para la realización de las mismas y concedieron un crédito para sufragar sus gastos.
- Intentamos que los padres afronten el diagnóstico de manera positiva, que no piensen que su hijo no es perfecto, que le acepten como es, que sigan poniendo en él las mismas expectativas, pero no exigiéndole cosas que él no puede hacer.
- Es conveniente conocer todas las características sobre el TDAH que los manuales proporcionan, pero hay muchos aspectos de este trastorno de conducta que no se especifican en ellos y que sólo las personas que conviven muy de cerca con estos niños perciben.

Bibliografía:

- E.O.E.P. DE BURGOS. Guía práctica con recomendación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH. Burgos
- MARCHESI, COLL Y PALACIOS (1990). Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Psicología.
- SOUTULLO ESPERÓN, C (2004). Convivir con niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Madrid. Panamericana.

¿QUIÉN PINTÓ A MARIANA...?

M^a DEL ROSARIO CONDADO FERNÁNDEZ
BEGOÑA PÉREZ RODRÍGUEZ
LAURA CADIÑANOS CERECEDA
CEIP San Isidro. (Medina de Pomar)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 31-33
I.S.S.N. 1696-7933



PRETENDÍAMOS INICIAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE UNA FORMA LÚDICA Y ACTIVA EN EL CONOCIMIENTO DE LOS PINTORES Y SUS OBRAS DE ARTE, INTENTANDO SUSCITAR EN ELLOS CURIOSIDAD Y GUSTO POR LA PINTURA.

Cómo empezó esta historia

Esta experiencia didáctica surgió como ampliación de los contenidos que se contemplan en la programación del área de Educación Artística del 2º Ciclo de Ed. Primaria.

Partiendo de este objetivo, elegimos al pintor español Velázquez, por ser uno de los mejores exponentes de la pintura universal. De entre toda su inmensa producción seleccionamos su obra como retratista. También tuvimos en cuenta al elegir al pintor Velázquez, la posibilidad de poder ver esos mismos cuadros, objeto de nuestro proyecto, “in situ”, en el museo del Prado.

Nuestro proyecto giró alrededor de dos ejes fundamentales:

- ▲ Actividades en torno a la biografía del autor y sus principales obras.
- ▲ Una visita educativa al Museo del Prado en Madrid, como broche final de este proyecto.

Nuestros alumnos

El proyecto iba dirigido a los alumnos de las tres aulas de 4º curso de Educación Primaria del CEIP “San Isidro” de Medina de Pomar, aunque se podría hacer extensible a todos los alumnos de primer y tercer ciclo de educación primaria. Los agrupamientos fueron flexibles en función de las actividades que desarrollamos, favoreciendo las relaciones entre las tres clases: algunas actividades se realizaron en gran grupo, en otras se trabajó en pequeños grupos y otras fueron individuales. Para la realización de estas actividades modificamos los espacios del aula, dejando un lugar destacado (rincón del arte) para la colocación de los cuadros y para la realización de las tareas. Los materiales que utilizamos fueron aquellos que facilitaron la posibilidad de conocer las diferentes texturas, colores y formas (papeles, telas, pintura, lanas etc.) para aprender a utilizarlos y expresarse artísticamente a través de ellos.

Lo que pretendemos conseguir

Nos propusimos que nuestros alumnos al finalizar el Proyecto hubieran conseguido estos objetivos:

- Descubrir y conocer la vida y obra del pintor español Diego de Silva Velázquez.
- Identificar los personajes que aparecen en los cuadros de Velázquez.
- Conocer a algún pintor español que también tiene expuestas sus obras en el Museo del Prado, como por ejemplo Goya y sus retratos de la familia real y sus famosas Majas.
- Apreiciar la importancia de la obra de Velázquez en la historia de la pintura.
- Valorar la importancia del Museo del Prado como lugar donde se guardan grandes obras maestras.
- Potenciar en los alumnos el gusto por el arte y la pintura.
- Estimular la imaginación y creatividad de los alumnos.

Cómo trabajamos

Utilizamos una metodología activa, participativa, interactiva y lúdica.

Activa y participativa, porque todos los alumnos de 4º curso, han sido partícipes desde el principio del proyecto, buscando y recogiendo información durante su desarrollo, realizando todas las actividades y finalmente con su visita al Museo del Prado.

Interactiva, ya que el utilizar las TIC (Pizarra Digital e Internet) nos ha permitido ofrecer a los alumnos una presentación más realista y didáctica de la obra de Velázquez.

Lúdica, porque el propósito de este proyecto es que los alumnos conozcan la pintura de Velázquez a través del juego, descubran el poder de la expresión artística y apliquen su imaginación para desarrollar su propia creatividad, de manera que aprendan a valorar la pintura, a conocerla mejor y a desarrollar su gusto por ella, en especial por el pintor que están descubriendo: Velázquez.

Aunque es un proyecto del área de Educación Artística, también hemos realizado actividades que se consideran del área de Lengua Española.

Hemos respetado el ritmo de aprendizaje y de trabajo de cada alumno.

Para motivar a los alumnos en esta actividad, buscamos cuadros cercanos a su realidad y no sólo les hemos explicado quienes eran esos personajes sino también aspectos de su vida que a ellos les

pueden interesar: que fue discípulo de Francisco Pacheco o que fue pintor de cámara. Asimismo hemos explicado detalles significativos que se repiten en los cuadros de Velázquez, por ejemplo, su manera de firmar los cuadros (con un pliego de papel arrugado), el autorretratarse en varios cuadros, ser un pintor de la corte, etc.

Hemos preparado en cada una de las aulas un rincón dedicado a Velázquez donde los niños han aportado y recogido información relacionada tanto con el pintor como con el Museo del Prado: biografías del pintor, fotografías de sus cuadros, recortes de periódico relacionados con la inauguración de la ampliación del Museo del Prado... Este lugar ha suscitado bastante curiosidad por parte de los alumnos, y ello ha permitido que se implicaran en este proyecto de forma activa y lúdica sintiéndose verdaderos conocedores de la obra de Velázquez.

Los materiales han estado permanentemente a disposición de los alumnos para que los pudiesen utilizar en todo momento.

Cómo hemos trabajado nuestro proyecto.

Recogiendo información: pedimos a los alumnos que investigaran y recogieran información sobre Velázquez, luego la trajeron a clase y fuimos exponiendo sus trabajos en el Rincón de Velázquez, en el espacio especial de la clase que dedicamos a ello.

En las clases de Lengua y con el objetivo de trabajar la comprensión lectora, les entregamos a los alumnos una fotocopia con la biografía de Velázquez junto con un cuestionario que rellenaron a partir de una lectura comprensiva de dicha biografía.

¿Qué sabes de Velázquez?

1. ¿Cuál es el nombre de este pintor?.....
2. ¿Dónde nació y en qué año?.....
3. ¿Dónde estudió?.....
4. ¿Cómo se llamaba su suegro?...
5. Escribe el nombre de una de sus primeras obras religiosas.....
6. ¿En qué año fue nombrado pintor de la corte?...
7. ¿Quién contrató a Velázquez como pintor de la corte?...
8. ¿A qué reyes pintó Velázquez?...
9. ¿Qué dos títulos recibió durante su carrera como pintor real?.....
10. ¿Qué obra es considerada por algunos como la más importante de todos los tiempos?...
11. ¿A qué país realizó dos viajes?...
12. ¿Qué cuadros pintó en el primer viaje?...
13. ¿A quién retrató en el segundo viaje?...
14. ¿En qué año pintó "La rendición de Breda" y dónde se colocó?....
15. ¿Qué otro nombre recibe este cuadro?...
16. ¿Qué título tiene el único desnudo que pintó?...
17. ¿Dónde y en qué año murió?....
18. Subraya todos los cuadros que aparecen en esta biografía.

Trabajando en gran grupo y con la ayuda de la pizarra digital hicimos una exposición comentada de los cuadros de Velázquez presentes en el Museo del Prado. No entramos en tecnicismos pero sí les contamos quiénes eran los personajes que aparecían y curiosidades sobre ellos: la Infanta Margarita era la hija de Felipe IV y Mariana de Austria; los personajes retratados en La Adoración de los Reyes Magos son la familia del propio pintor, o que Velázquez es muy presumido y le gusta aparecer en sus cua-



dro, y así lo hace en La Rendición de Breda.

En los cuadros de Las Meninas y La Rendición de Breda nos detuvimos para comentar y analizar con más detalle aspectos concretos de los cuadros. Por ejemplo en el cuadro de Las Meninas Velázquez se autorretrata pintando un cuadro de los Reyes Felipe IV y Mariana. Con la ayuda de los alumnos fuimos analizando cada uno de los personajes que aparecen en el cuadro, lo travieso que es Nicolasio o el significado de "Meninas" (damitas de compañía, en portugués). En La Rendición de Breda les contamos el hecho histórico que representa e incluso dramatizamos la situación. Un grupo fueron los soldados vencedores, altivos y orgullosos, y otro grupo representó al bando de los vencidos.

Utilizando distintas técnicas y soportes p. e. cartulinas de distintas texturas, papel charol, celofán, pinocho, pinturas de madera, cera, purpurinas, puntillas, blondas, cada alumno realizó su propia interpretación de la obra de Velázquez. Cada uno eligió el cuadro que más le gustaba y lo reprodujo. Los trabajos realmente han sido sorprendentemente originales.

Con estas reproducciones hemos realizado una exposición en el pasillo del colegio que puede ser visitada por todos los alumnos.

Otra actividad que hemos realizado con algunos de nuestros alumnos ha sido, que, una vez que se les entregaron bocetos básicos de los principales cuadros, ellos los completaron, reproduciendo la pintura con la mayor precisión posible, ayudados de los cuadros originales.

El 14 de diciembre realizamos con nuestros alumnos una excursión a Madrid con el fin de visitar el Museo del Prado y ver los cuadros de Velázquez trabajados previamente en el aula.

Durante nuestra visita al Museo los alumnos tuvieron que ir completando un cuestionario a medida que iban visitando los cuadros.

Cuando llegamos al cuadro de La Rendición de Breda, fuimos

Cuestionario sobre Velázquez. nombre.....

- 1-. Escribe el título de 3 cuadros que aparecen en la sala 12.....
 - 2-. ¿Qué familiares de Velázquez aparecen en el cuadro LA ADORACIÓN?.....
 - 3-. ¿Cuántos cuadros de bufones hay en la sala 12?..... Cita sus títulos:
 - 4-. ¿Cuántas personas aparecen retratadas en el cuadro de Las Meninas?.....
 - 5-. ¿Cuál es el tema común de la mayoría de los cuadros que hay expuestos en la Sala 14?.....
 - 6-. Describe el cuadro que más te ha gustado de la Sala 14 y di por qué.....
 - 7-. ¿Qué colores utiliza Velázquez para retratar a Mariana de Austria?
 - 8-. Enumera todos los objetos que aparecen en el cuadro de “Menipo”.
 - 9-. ¿Cómo se llaman los cuadros en los que aparecen personas montadas a caballo?
 - 10-. ¿Cuántos cuadros ecuestres hay en la Sala 16?..... Escribe sus nombres.
 - 11-. ¿Qué otro título recibe el cuadro de “La Rendición de Breda” ?.....
- ¿Cómo firma Velázquez este cuadro?.....

observando detalles como por ejemplo, “los arrepentimientos” que aparecen en el sombrero del español de la primera lanza de la izquierda. También les mandamos buscar dentro del cuadro un papel con la firma de Velázquez, un personaje con espuelas doradas, contar el número de lanzas del cuadro, buscar la bandera española en el campo de batalla y ver de cerca el autorretrato de Velázquez. Con las láminas que utilizamos para la visualización y reproducción de cuadros, hemos realizado puzzles para utilizar en clase como un recurso para los recreos en días de lluvia.

¿Cuándo y dónde hemos trabajado este proyecto?

Hemos llevado a cabo este proyecto a lo largo del primer trimestre del curso 2007-08. Aprovechábamos las sesiones de Educación Artística, Informática y Lengua para trabajar con nuestros alumnos las actividades detalladas anteriormente. Aproximadamente le dedicábamos 2 horas a la semana.

Los espacios utilizados para el desarrollo de nuestro proyecto han sido: las aulas de 4º de E.P.O. el aula de informática, la biblioteca, los pasillos del centro y el Museo del Prado.

¿Qué hemos utilizado?

-Material escrito.

Libros y enciclopedias de arte, como por ejemplo, Summa Artis, Enciclopedia General de Arte. Editorial Espasa. La obra pictórica completa de Velázquez de P.M. Bardi. Editorial Noguer. Barcelona, 1982 o Enciclopedia de Arte, Editorial Planeta.

Libros de comprensión lectora como “¿Dónde está la reina?”, de Mª Angels Comella y “Mateo de paseo por el Museo del Prado” de Marina García.

- Material gráfico.

Fotografías, carteles, láminas, diapositivas, artículos en prensa relacionados con la vida y obra de Velázquez y el Museo del Prado.

- Material informático.

Ordenadores, Internet y pizarra digital.

- Material fungible.

Cartulinas, papeles de distintas texturas (charol, celofán, seda, pinocho...), pinturas, rotuladores, pegamento, tijeras, recortes de telas, plásticos, legumbres, purpurinas...

Y para finalizar...

Al hacer un análisis de los resultados hemos tenido en cuenta toda la información sobre las actividades desarrolladas, la calidad de las experiencias de los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al finalizar este proyecto hemos realizado con nues-

tros alumnos coloquios sobre todo lo que hemos trabajado, exponiendo sus opiniones y comentarios. Y nos hemos dado cuenta que la mayoría reconoce los cuadros de Velázquez, saben dar detalles sobre su vida y sobre los personajes que aparecen en sus obras

Al corregir los cuestionarios que les facilitamos en la visita al Museo del Prado observamos que casi todas las respuestas son correctas, lo que demuestra que estuvieron muy atentos y participativos en la excursión. Les impresionó mucho el tamaño de los cuadros y entusiasmados, iban descubriendo que conocían cada uno de los cuadros que íbamos viendo.

Una vez finalizado este proyecto analizando cada uno de sus puntos nos hemos dado cuenta de que éste ha sido muy positivo tanto para nosotras como docentes como para nuestros alumnos. Ha sido un reto para nosotras trabajar un tema que no estaba incluido explícitamente en el currículo. Hemos comprobado, tanto por nuestra parte como por la de nuestros alumnos, que ahora sabemos más cosas sobre Velázquez y su obra.

Asimismo consideramos que este tipo de actividades deberían tener una continuidad a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria ya que aunque no están reflejadas de manera explícita en el Currículo son un medio muy atractivo para que nuestros alumnos consoliden su educación plástica-artística, conozcan nuestro Patrimonio cultural y desarrollen el gusto por las artes y los valores estéticos.

Queremos resaltar que con este proyecto nuestros alumnos de la zona de “Las Merindades” en el norte de Burgos, han tenido la posibilidad de visitar el Museo del Prado, hecho que suele ser poco frecuente, debido a la gran distancia que les separa de la capital de España.

Finalmente creemos que la experiencia ha sido muy gratificante y que los alumnos han trabajado interactuando unos con otros, lo cual ha favorecido las relaciones personales entre todos los niños de las tres aulas de 4º de EPO del CEIP “San Isidro” de Medina de Pomar.



EXPOSICIÓN DE TRABAJOS DE LOS NIÑOS

TALLER DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA FÓRMULA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS MÁS PEQUEÑOS

LYDIA MARCELO DEL HIERRO

CEIP Príncipe de España. (Miranda de Ebro)

BROTES N-5

Mayo 2008 / Pág 34-35

I.S.S.N. 1696-7933

El primer contacto que tuve con un Taller de Inglés en Educación Infantil, ajeno al quehacer diario de una clase normal, fue en el curso 2005-2006 con motivo de la implantación de la jornada continua en el CEIP Príncipe de España. En la oferta de talleres del profesorado apostamos fuerte por esta iniciativa en la que, mediante actividades lúdicas, los alumnos se familiarizaban con el uso del inglés desde edades tempranas. La acogida por parte de las familias no pudo ser mejor, convirtiéndose estos talleres en los más demandados. Desde entonces y hasta la fecha, nuestra oferta extraescolar está ampliamente cubierta en este sentido por la actividad que, bajo el título de “Jugando en inglés” o “Storytellers” y otros juegos, atrae a los más pequeños.

Como la iniciativa resultó interesante, no quisimos dejarla como una mera actividad extraescolar, sino dedicarle un espacio dentro del horario lectivo. Así, desde el curso 2006-2007 nos propusimos el reto de reforzar el inglés en Educación Infantil. Por ello empezamos, a modo de taller, un refuerzo en las aulas de 3º de Educación Infantil. De este modo, además de mejorar la competencia lingüística del alumnado, reforzamos el Proyecto Bilingüe sobre el que habíamos puesto nuestras miras. La experiencia no pudo ser más gratificante; vi, con sorpresa, cómo progresaban los alumnos en comprensión, principalmente. Observé, cómo disfrutaban con el aprendizaje de esta segunda lengua así como con el conocimiento de nuevas tradiciones.

Llevar a cabo un Taller de Inglés dentro del aula de Educación Infantil abre un abanico importante de posibilidades: cuentos, vídeos, canciones, actividades plásticas dramatizaciones, juegos, disfraces... Claro que, para hacerlo viable lo llevamos a cabo en clases desdobladas ya que no es lo mismo trabajar en gran grupo que en pequeño. De este modo, la tutora puede trabajar en su aula también en pequeño grupo, suponiendo un importante refuerzo para el alumnado y una mayor comodidad, a la hora de llevar a cabo la práctica educativa, para la tutora.

Tan interesante resultó la experiencia que este curso lo hemos ampliado a todos los niveles de Educación Infantil.

Así los alumnos del CEIP Príncipe de España, además de las dos sesiones de treinta minutos que marca la legislación vigente, tienen una sesión semanal más de inglés. Para llevarlo a cabo me planteé una serie de objetivos que consideraba necesarios para mejorar el inglés:

▲ Aprovechar al máximo todas las festividades o épocas del año que en Educación Infantil o desde el área de inglés se preparan:

-**Halloween:** El cuento de “Jessy, the Witch” fue nuestro hilo conductor. Además de la historia del cuento aprendimos una canción de brujas, fantasmas y esqueletos y visio-namos un corto de “Kipper” en el que el protagonista tenía problemas con un fantasma (reforzando vocabulario del tema). Jugamos a disfrazarnos de bruja y de paso aprendimos “Put on/Put off”. En definitiva, el mes de octubre giró en torno a esta tradición anglosajona y fue un recurso pleno de aprendizajes.

-**Christmas:** Además del aprendizaje de canciones navideñas, en Navidad nos centramos, principalmente, en mantener correspondencia con un colegio inglés. Para ello, preparamos unas tarjetas de navidad decoradas por los propios alumnos y con un breve mensaje en inglés. Nos sirvió para aprender pequeñas órdenes (cut out, fold, stick...), para realizar una pequeña copia (Merry Christmas and Happy New Year) y para mantener la ilusión de que otros niños de otros países están esperando noticias nuestras al igual que nosotros esperábamos ansiosos sus cartas.

-**Carnaval:** Con el fin de afianzar los conceptos aprendidos en Halloween para vestirnos y desvestirnos utilizamos un disfraz de payaso para realizar nuestros juegos y conmemorar el carnaval.

-**Spring:** La llegada de la primavera es celebrada en Educación Infantil, como lo son el resto de las estaciones. Por ello le dimos la bienvenida y realizamos cada uno nuestra flor con el nombre incluido. Era otra manera de reforzar órdenes para realizar actividades plásticas, al igual que habíamos hecho anteriormente en Navidad.



LOS NIÑOS SE AUTOEVALÚAN
CON EL TABLERO DEL PORTFOLIO
EUROPEO DE LAS LENGUAS.

▲ Mejorar la comprensión y expresión del inglés mediante cuentos tradicionales: Los cuentos de siempre siguen atrayendo a los alumnos pequeños. Por eso a lo largo del curso tuvimos algunos como protagonistas:

-**Little Red Riding Hood (Caperucita roja)**: Partiendo del cuento que tenemos en tamaño gigante y viendo las imágenes se les introdujo en la historia. Además se visionó el vídeo que sobre el mismo cuento tenemos. Realizamos una ficha para colorear y copiar el título (Copy, Put your name, Colour it...) y jugamos con las marionetas haciendo una pequeña y sencilla representación del cuento. Se aprovechó para introducir el vocabulario de las partes del cuerpo.

-**Goldilocks and the three bears (Ricitos de oro y los tres osos)**: En una dinámica similar al de Caperucita Roja. Contamos el cuento, lo vimos en vídeo, lo representamos y realizamos la correspondiente ficha. Esta vez nos sirvió para introducir vocabulario de la casa así como para contar en inglés, pequeño/grande, la familia (Mummy/daddy/baby bear)...

▲ Aprovechar juegos y canciones para disfrute del inglés así como recurso de aprendizaje de nuevo vocabulario y expresiones aprovechando los días de buen tiempo para jugar en el patio. Se trata de una forma diferente, dinámica, atractiva y que rompe el ritmo de la clase. Algunas veces en clase podemos jugar a las sillas o al corro, por ejemplo.

-**El juego del pañuelo**: resulta estupendo para practicar los números.

-**"Color, color"**: es muy atractivo para practicar y afianzar, de una forma diferente, los colores.

▲ Aprender las rutinas: la habitual tarea de rutinas, que es tan común en las aulas de Educación Infantil, también la podemos aprovechar en nuestro taller. Así poco a poco iremos ampliando nuestro vocabulario hasta que ellos sean capaces por sí mismos de poner el día el mes el año, el tiempo... Cada vez que realicemos una ficha, y ya tengan

adquirido este contenido, copiarán la fecha en la misma.

▲ Introducir el Portfolio Europeo de las Lenguas como elemento de autoevaluación de la competencia lingüística: dado que en nuestro colegio se venía experimentando con este proyecto desde el curso 2005-2006, se encontró un buen momento para llevarlo a la práctica. En inglés aprendimos a abrir y cerrar los tableros y a ponernos el gomet correspondiente en el proceso de autoevaluación, así como a realizar la biografía de aquella persona que nos contara la historia. Aunque, en principio fue una tarea ardua y difícil, fue gratificante ver como los alumnos son capaces de saber en que estadio se encuentran, son capaces de ser sinceros, salvo pequeñas excepciones, a la hora de autoevaluarse en inglés.

En definitiva, hacer talleres en el aula de Educación Infantil en un idioma extranjero puede llevarnos a ampliar la competencia lingüística de nuestro alumnado hasta límites que antes no éramos capaces de sospechar. Se trata de un instrumento, además, atrayente para el alumnado, lo que le lleva a mejorar y a intentar aprender más en otra lengua (la motivación es en muchas ocasiones más importante a la hora de aprender cualquier materia que los meros contenidos que se les puedan aportar). Es una experiencia que les conduce a hablar, escuchar, participar y, sobre todo, aprender.

TALLER DE TEATRO EN INGLÉS

AURORA VELASCO SÁEZ
CEIP "San Roque". (Pradoluengo)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 36-37
I.S.S.N. 1696-7933

¿Qué es el teatro?

Teatro es educación y diversión. El hecho de que el niño empiece a hacer teatro no quiere decir que se convertirá en un actor. Él juega a crear, a inventar, y aprende a participar y a colaborar con el grupo. Las clases de teatro son terapéuticas y socializadoras. Los trabajos en grupo, los ejercicios psicomotores y el contacto físico entre los compañeros, son la base de la educación dramática. El teatro es un campo inagotable de diversión y de educación a la vez.

Pero, ¿qué es hacer teatro en inglés?

El taller de teatro en inglés surge con la implantación de la jornada continua en nuestro centro y la necesidad de proponer a los alumnos actividades a desarrollar en los talleres de la tarde. Pero, ¿en qué es diferente hacer teatro en español o en inglés? No hay mucha diferencia en cuanto a las técnicas, el método y los materiales. Sin embargo, el hecho de que la lengua utilizada sea el inglés posibilita a los niños su uso en un contexto significativo y familiar para ellos. Los profesores estamos de acuerdo, las editoriales intentan reflejar estas directrices en sus libros de texto. Todos sabemos que crear al niño la necesidad de comunicarse en otra lengua es el objetivo primordial, el principio del camino.

Crear un contexto en el que el inglés se utilice de manera natural es tarea ardua y difícil. También lo es el hacer ver al niño que esto es lo que se espera y valora de él. El niño no tiene en absoluto la necesidad de comunicarse en otra lengua que no sea la suya. Todo el mundo le entiende. Es tarea del profesor motivar al alumno a utilizar otra lengua en el espacio del aula y en las horas dedicadas a la asignatura de inglés. Y aquí es donde entra en juego la palabra "asignatura" que hace un poquito más difícil esta tarea.

Todos, padres, profesores y alumnos vemos el inglés como lo que es, una asignatura que se puede aprobar o suspender. Como también se puede suspender o aprobar lengua castellana, aunque seamos muy capaces de comunicarnos con ella. El niño al final se sabe evaluado, y nosotros, maestros, ponemos nota al proceso de adquisición de una lengua.

Se persigue con este taller que, entre otros muchos objetivos, el alumno interprete las frases de un guión, cante una canción, escuche un cuento, por el mero placer de oírse en otro idioma, de disfrutar con una historia. Es decir, la utili-

zación de una lengua en un contexto y una situación que sea significativa para ellos.

No les mueve un aprobado o un suspenso. Repiten los diálogos porque quieren aprenderse bien su papel, porque les van a ver sus compañeros en una actuación. El hecho de ensayar en grupo hace que, inconscientemente, se aprendan los diálogos de sus compañeros, y que les ayuden cuando se "atascan".

El maestro conocerá, a través de estas actividades el nivel de comprensión y expresión del alumno, y es su función ayudar a perfeccionarlo, pero el alumno no debe sentirse evaluado. Se trata de un taller en el que se viene a disfrutar. Los alumnos lo han elegido voluntariamente, salvo algunas excepciones. Debe significar algo para ellos. Queremos pensar que no hubiera ocurrido lo mismo si el título del taller hubiera sido "Refuerzo en inglés"

¿Por qué hacer teatro en el colegio?

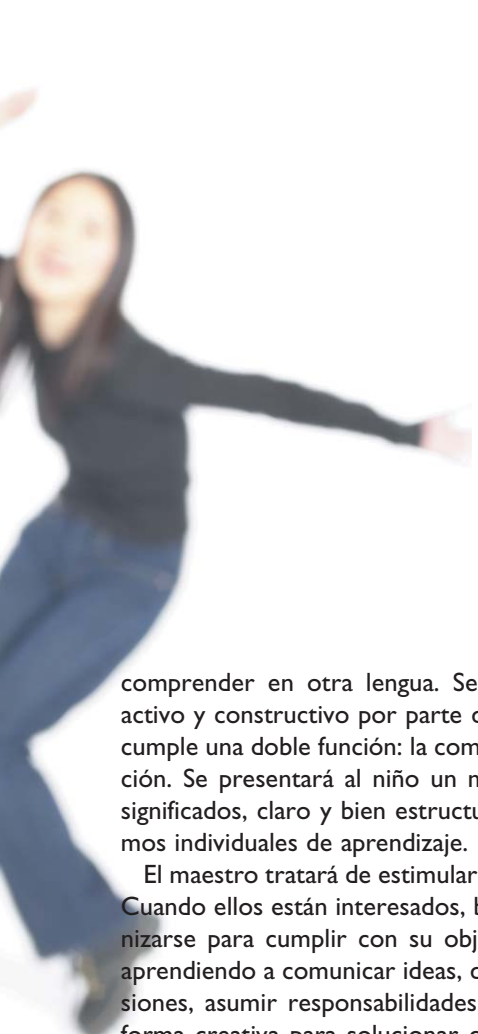
Hacer teatro es algo más que el empleo de técnicas dramáticas. Es motivador, reconfortante, actuar delante de una audiencia. Todos los alumnos de todos los niveles encuentran su hueco en el teatro. Son parte esencial en el proyecto. Si uno falla, todo se trastoca. Los objetivos son ambiciosos, que los niños aprendan inglés motivados, que pierdan el miedo a hacer el ridículo y que se sientan integrados en un grupo.

¿Qué hace falta?

Basta con querer divertirse, inventar e interpretar historias y hacer amigos. El teatro es idóneo para ayudar a los niños a desarrollar la expresión verbal y corporal, y a estimular su capacidad de memoria y su agilidad mental. También sirve para mejorar la dicción. En cuanto al vestuario y los decorados todo sirve, todo puede ser transformado según lo necesitemos. Con imaginación y un poco de trabajo, telas viejas y cartones pueden servir.

¿Cómo se consigue?

Se ha querido presentar una propuesta activa, vital, oral y lúdica. Se pretende, desde la acción y la expresión, poner en alerta todo el cuerpo del niño para intentar desarrollar su capacidad comunicativa. Planificamos la acción para que, utilizando todas las posibilidades expresivas del cuerpo, que son muchas, el niño consiga comprender y hacerse



SE PERSIGUE CON ESTE TALLER QUE, ENTRE OTROS MUCHOS OBJETIVOS, EL ALUMNO INTERPRETE LAS FRASES DE UN GUIÓN, CANTE UNA CANCIÓN, ESCUCHE UN CUENTO, POR EL MERO PLACER DE OÍRSE EN OTRO IDIOMA, DE DISFRUTAR CON UNA HISTORIA. ES DECIR, LA UTILIZACIÓN DE UNA LENGUA EN UN CONTEXTO Y UNA SITUACIÓN QUE SEA SIGNIFICATIVA PARA ELLOS.

comprender en otra lengua. Se requiere un aprendizaje activo y constructivo por parte del sujeto. El lenguaje oral cumple una doble función: la comunicación y la representación. Se presentará al niño un modelo lingüístico rico en significados, claro y bien estructurado, respetando sus ritmos individuales de aprendizaje.

El maestro tratará de estimular el protagonismo del niño. Cuando ellos están interesados, buscan la manera de organizarse para cumplir con su objetivo. En el proceso irán aprendiendo a comunicar ideas, discutir las, compartir decisiones, asumir responsabilidades, y buscar alternativas de forma creativa para solucionar de manera individual o en grupo los obstáculos con los que se encuentren.

Desarrollo de las actividades.

Cuando preparamos una obra se les cuenta la trama como si se tratara de una historia. Escuchan con atención, quieren saber qué personaje tiene el papel más largo, o más corto, o con el disfraz más divertido. A continuación se sortea el personaje entre los candidatos.

Si bien es cierto que el tiempo es limitado, nos organizamos de manera que podamos preparar una obra antes de las celebraciones que llevamos a cabo en nuestro centro. Por ejemplo, sabíamos que contábamos solamente con cuatro sesiones para preparar una obra para Halloween. La obra se convirtió en obrita, ya que teníamos que ajustarnos al tiempo. También había que tener en cuenta que todos los niños debían participar. Esto supuso adaptar el diálogo elegido y no ser muy ambiciosos en nuestras pretensiones. Adaptamos el texto de un cuento sobre una bruja. Los niños aprendieron su papel de memoria, oralmente, sin dejarles ver el texto escrito para que no se crearan confusiones en la pronunciación. Solamente los últimos días se les permitió llevar la obra escrita a casa. En cuanto se consiguió una pronunciación y entonación aceptables, comenzamos con los ensayos. Es en ese momento donde entran en juego el espacio, los gestos, los movimientos, la expresión corporal y demás elementos implicados en una obra de teatro. Y después de unos cuantos ensayos..., estamos listos para la actuación.

Hasta el momento hemos llevado a cabo tres obras, una en Halloween y dos en Navidad. Las obras son cortas, con texto sencillo y repetitivo, de manera que puedan ser entendidas aun cuando se desconozca la lengua. En estos

momentos estamos trabajando en una rima-diálogo y preparando el cuento de Caperucita. Los alumnos están elaborando también unos cuadernillos en los que se recogen las obras hasta ahora realizadas.

¿Qué se consigue?

Conseguimos que los niños utilicen el inglés. Deberán aprender, además del texto, su entonación. Los alumnos interactúan, transmiten un mensaje, se hacen entender. También entra en juego su función lúdica.

Conclusión

Es una actividad que se podría incluir en la programación del curso, pero que requiere un tiempo del que, de momento, no disponemos. No es un trabajo fácil pero es muy gratificante. Contamos con la ventaja de llevar a cabo una actividad que los propios niños han elegido. La motivación está garantizada. Pero además demuestran una implicación en la tarea, un entusiasmo por las nuevas ideas que proponen, un interés inagotable... que se contagia.

Merece la pena.

Bibliografía

- Como practicar la dramatización con niños de cuatro a catorce años. Juan Cervera.
- Taller de escritura creativa. Marcela Guijosa. Editorial Paidós, 2003.
- Cartas a una joven dramaturga. Ensayo publicado en la revista Paso de gato, 2005. Berta Hiriart Urdanivia.
- ¿Jugamos al teatro? Ed. El Naranjo. 2006. Berta Hiriart Urdanivia.
- Dramaturgia para niños en América Latina. Sergio Andricaín y Antonio Orlando Rodríguez.

TUTORÍA ON – LINE EN EL 3º CICLO DE PRIMARIA

CARLOS ROJO FRÍAS
JULITA FERNÁNDEZ DÍEZ.
CEIP Padre Manjón. (Burgos)

BROTES N-5
Mayo 2008 / Pág 38-39
I.S.S.N.I 696-7933

1.- Introducción:

La acción tutorial constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada con el educando en la estructura y dinámica de sus actitudes, aptitudes, maduración personal, conocimientos e intereses. Personalizar la educación, adaptándola a las necesidades educativas del alumnado, precisa un profundo conocimiento de todos y cada uno de los alumnos, lo cual exige un nuevo perfil del profesorado que, como educadores, debemos orientar el proceso educativo, servir de guía y tutelar el progresivo enriquecimiento del alumnado que le haga ser persona. Es precisamente la orientación desde la tutoría la que completa la labor didáctica y la eleva a la categoría de educación.

Además de las visitas individuales que los padres quieran solicitarnos o bien nosotros a ellos, hemos diseñado este trabajo para que de forma sistemática, a cualquier hora, de cualquier día, podamos tener una comunicación personal y/o colectiva con las familias, tanto padres como hijos y profesor, vía Internet, contribuyendo a que este medio de comunicación sea cada vez más conocido y utilizado por las personas que forman parte de nuestro entorno y de esta forma contribuir a un mayor alfabetización digital.

2.- Descripción del proyecto:

El potencial educativo que nos ofrece Internet es de sobra conocido y es aquí donde nosotros basamos nuestra experiencia. A través de BSCW, <http://public.bscw.de/> (servidor de una universidad alemana que da un alojamiento gratuito sin publicidad para educación) ofrecemos a las familias una dirección web, con nombre de usuario y contraseña para su acceso, con el fin de proteger los datos individuales y así establecer comunicación entre el tutor y las familias; el tutor y los alumnos; padres entre sí y alumnos entre sí.

Contenidos:

Carpeta personal del alumno

▲ Ficha personal del alumno: cada familia tiene acceso a la ficha personal de su hijo, porque estos datos no son compartidos. En ella hay información detallada con la fecha correspondiente sobre las notas de los controles realizados, atención, comportamiento, faltas de asistencia, compañerismo, entrevistas con los padres y observaciones. Las familias tienen un seguimiento sistemático de este apartado, aplicando medidas educativas de corrección de malas conductas o de falta de responsabilidad en aquellos casos en los que las observaciones son negativas y de felicitación y estímulo personal cuando las anotaciones son positivas. Esto influye positivamente en el aula, mejorando el nivel de responsabilidad, de colaboración y de respeto entre los compañeros. Los alumnos entienden este seguimiento como parte de su formación educativa asumiéndolo como un procedimiento escolar más.

▲ Debate (foro) personal con el profesor: cuando el profesor o la familia considera necesario hacer una intervención. Generalmente lo utilizan para comunicar faltas de asistencia, petición de citas y valoraciones personales.

Objetivos

- ▲ Orientar e informar a las familias de aquellos aspectos educativos que favorezcan una mejor relación familia-escuela.
- ▲ Facilitar a las familias información de forma más rápida, accesible y efectiva por su inmediatez.
- ▲ Facilitar la cooperación educativa entre el tutor y los padres y madres de los alumnos.
- ▲ Realizar un seguimiento personalizado del alumnado con un enfoque preventivo que evite, dentro de lo posible, la aparición de disfunciones y desajustes.
- ▲ Ayudar a los alumnos en aquellas dificultades que nos transmiten en los debates, conflictos, observaciones personales, inquietudes de otros temas, etc.

Carpeta alumnos

▲ Debate personal entre alumnos: Sobre temas educativos como recomendar libros de lectura, prestarse materiales, etc.

▲ Documentos de interés: Presentación de trabajos extraordinarios teniendo la oportunidad de verlos publicados en Internet pero con la opción de visualización única para las familias de la clase. Es importante mencionar que en los trabajos que van a ser publicados en Internet se observa una mayor dedicación tanto en el fondo como en la forma.

▲ Matemáticas divertidas: Problemas de lógica e ingenio que ayudan a desarrollar el pensamiento, la inteligencia, la creatividad...

ESTE PROYECTO EDUCATIVO TUVO UNA MENCIÓN HONORÍFICA EN LOS PREMIOS NACIONALES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE 2004 Y QUEDÓ FINALISTA EN LOS PREMIOS INTERNET DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN DE 2005.

En este apartado hay mucha actividad, los alumnos participan dando las soluciones que han encontrado en conversaciones familiares; si lo han hecho bien se les felicita, si no han dado con la respuesta correcta se van dando pistas, hasta que haya alguien que encuentra la solución. Hay que destacar que alguna familia plantea retos matemáticos o lingüísticos, que se añaden a los que incluye el profesor, dando un mayor dinamismo al foro y creando mayores expectativas y motivaciones.

Carpeta padres

▲ Debate y temas varios: este es un ejemplo de debate abierto a todas las familias. Es poco utilizado, prefieren el foro personal con el profesor.

▲ Legislación de interés educativo: generalmente son enlaces al BOCyL.

▲ Archivos compartidos por las familias.

Algunas familias comparten archivos educativos con todos, generalmente en Power Point. Tienen muchas visitas y una gran aceptación.

3.- Valoración:

▲ Observamos un gran interés tanto por parte de alumnos como de las familias.

▲ El número de accesos y su frecuencia al servidor BSCW lo consideramos muy satisfactorio. El índice de participación es muy bueno, se ha ido notando el incremento a lo largo de estos cuatro años ya que cada vez, más familias tienen ordenador en sus casas con acceso a Internet. Éste es el quinto curso de la experiencia.

▲ Las familias valoran mucho la utilidad educativa de Internet como fuente de información y sobre todo el hacer ver a los alumnos que el ordenador es mucho más que un medio de juego.

▲ Mejoran mucho las relaciones en el aula, ya que es inmediata la respuesta ante cualquier situación y con una mayor coherencia educativa.

▲ Es mayor la implicación de las familias en la educación de los alumnos unificando criterios y pautas educativas que redundan en una mayor coherencia entre escuela y familia. Consideramos que la información es el primer grado de implicación y mejor cuanto más personalizada sea.

El grado de dificultad para llevar a cabo este proyecto es mínimo, pues aprender a manejar el sistema, subir y bajar archivos, actualizar datos, etc., es muy sencillo (una sola sesión de una hora con los padres es suficiente para que aprendan a moverse). Sí que requiere dedicación por parte de los profesores para mantener actualizados los datos.

Nombre	Size	Compartido	Creator	Propietario	Fecha
01 MARIO	2		jtema	jtema	2003-11-08
02 PEDRO PABLO	2		jtema	jtema	2003-10-03
03 DAVID	2		jtema	jtema	2003-10-03
04 RODRIGO	2		jtema	jtema	2003-10-03
05 JUDITH	2		jtema	jtema	2004-01-21 16:
06 SANTIAGO	2		jtema	jtema	2003-10-03
07 SHEILA	2		jtema	jtema	2003-10-03

CARPETA PERSONAL ALUMNOS

Nombre	Size	Creator	Propietario	Fecha	Event
INSECTOS EN 3 DIMENSIONES		jtema	jtema	2004-01-25 19:07	
NATIONALGEOGRAPHIC		jtema	jtema	2004-01-25 18:46	
MATEMÁTICAS DIVERTIDAS	47	jtema	jtema	2004-02-22 16:33	
PARA PENSAR - INGENIO	45	jtema	jtema	2004-02-22 16:36	
PIENSA, NO ES LO QUE PARECE	32	jtema	jtema	2004-02-22 16:41	
SALUDO INICIO CURSO 2003-2004	17	jtema	jtema	2003-10-17	

CARPETA ALUMNOS

Nombre	Size	Creator	Propietario	Fecha
ÁLBUM FOTOGRÁFICO		jtema	jtema	2003-10-18
CALENDARIO ESCOLAR	109 K	jtema	jtema	2003-10-05
MUERE LENTAMENTE...	531 K	jtema	jtema	2004-02-10 17:50
SALUDO INICIO DEL CURSO 2003-2004	7	jtema	jtema	2003-10-16
TEMAS VARIOS	8	jtema	jtema	2004-01-30 17:28

CARPETA PADRES

PROGRAMA DIDÁCTICO CAJA DE BURGOS

¿Qué es educ@?

El compromiso con la educación ha sido, desde siempre, una de las líneas estratégicas de actuación de la Obra Social y Cultural de Caja de Burgos. Un compromiso que se hace especialmente firme en 2006 con la puesta en marcha del proyecto educ@ Caja de Burgos, que aglutina e intensifica las actividades didácticas destinadas a los escolares de la capital y provincia que, en la actualidad, ocupan un lugar significativo en los programas culturales de la Caja. Todo ello con el objetivo de brindar a los formadores y centros educativos programas de apoyo para su actividad diaria.

Esta línea se ha visto reforzada con la puesta en marcha de nuevos espacios de la Obra Social y Cultural: Centro de Arte Caja de Burgos CAB, Aula Medio Ambiente, Foro Solidario y Cultural Cordón, en Burgos capital; o la apertura de nuevos centros culturales –propios o en colaboración en distintas localidades de la provincia. En todos ellos, los contenidos didácticos ocupan un lugar destacado en su calendario de actividades.

Educ@ Caja de Burgos nace así como nexo de unión entre los programas didácticos de los distintos centros de la Obra Social y Cultural y los centros docentes en el ánimo de satisfacer posibles carencias en algunos ámbitos pedagógicos, potenciar la oferta didáctica y educativa, establecer un diálogo con los docentes para conocer sus necesidades y fomentar actividades de ocio educativo para niños y jóvenes en los distintos centros de la Obra Social de la Caja.



Educ@ contempla diversas áreas de actuación relacionadas con

•educ@ para las Artes Plásticas

Los talleres didácticos y las visitas comentadas que se ofrecen en el CAB, en el programa expositivo de Cultural Cordón, así como los distintos concursos que se proponen a los estudiantes a lo largo del año, ayudan a desarrollar su sensibilidad artística y sus habilidades plásticas a la vez que refuerzan los contenidos curriculares.

•educ@ para las Artes Escénicas

Teatro, audiciones musicales, teatro en lengua extranjera, ballet infantil... Actividades destinadas a sensibilizar, estimular y dar a conocer distintas manifestaciones estéticas y artísticas.



•educ@ para la Ciencia y la tecnología

Talleres de divulgación científica, publicaciones y exposiciones forman parte de las actividades con las que se procura acercar el conocimiento científico y tecnológico a los participantes de una forma lúdica y didáctica.

•educ@ en Valores

Desde el Foro Solidario, una amplia oferta de exposiciones, actividades de formación y talleres infantiles ponen de manifiesto las nuevas realidades sociales a las que todos debemos adaptarnos.

•educ@ para la Naturaleza

El Aula Medio Ambiente, a través de exposiciones, visitas guiadas, salidas de campo, talleres, guías y publicaciones refuerza el compromiso de los escolares con el entorno y consolida la educación medioambiental que se ofrece desde los centros docentes.

•educ@ para la Creación Literaria

Diferentes concursos literarios, entre los que destaca el certamen on-line Liter@ria, permiten desarrollar la inquietud literaria de los jóvenes con el apoyo de los distintos materiales editados por la Obra Social de Caja de Burgos.



UTILIZACIÓN DEL TABLET PC EN INFANTIL Y PRIMARIA

ANA M^a IZQUIERDO LARA
CONCEPCIÓN MUÑOZ SECO
CEIP San Salvador. (Oña)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 42-44
I.S.S.N. 1696-7933

Nadie se plantea asistir a la escuela sin el lápiz y el papel, o a dar la clase sin utilizar la pizarra con la tiza de toda la vida, pero la sociedad va evolucionando y la comunidad educativa del colegio público San Salvador de Oña se apuntó al carro de la evolución en la enseñanza; de tal forma que ahora ya no concibe la vida escolar sin la pizarra digital, el ordenador de aula, un portátil PC, el TABLET PC, y todos aquellos elementos así como el lenguaje del mundo tecnológico de la información y la comunicación que ahora ha dejado de ser algo ajeno y desconocido para nosotros modificando nuestra visión y la manera de aprender y transmitir los conocimientos.

El colegio público San Salvador de Oña cuenta con alrededor de 60 alumnos distribuidos en dos unidades de educación infantil y tres unidades de educación primaria. De ellos, casi la mitad de los alumnos son de pueblos cercanos a la Villa de Oña. Teniendo en cuenta las carencias del entorno de nuestros alumnos y la escasa relación social que tienen con otros niños de su edad, es objetivo prioritario del centro compensar, en la medida de nuestras posibilidades, estas carencias desarrollando estrategias y actividades que favorezcan el acceso a recursos para el aprendizaje y la búsqueda de información, e igualmente la comunicación y la interacción social.

En esta línea de trabajo, creemos que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación generan entornos educativos y de aprendizaje que permiten nuevas formas de acceso al conocimiento y de socialización, por lo que tienen efectos compensadores de las dificultades educativas y de interacción que se producen en el contexto socioeducativo de nuestro colegio.

En el momento actual la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se hace imprescindible en las actividades de la vida cotidiana.

En la escuela estas nuevas tecnologías están cambiando la forma de aprender y transmitir los conocimientos. Por ello nuestro centro educativo lleva ya varios cursos trabajando para integrar el uso de las TIC en la práctica docente, teniendo en cuenta que el ordenador es una herramienta o instrumento de trabajo cuyo uso nos proporciona incuestionables ventajas y

apoyo en el desarrollo de nuestra tarea educativa.

A lo largo de estos cursos pasados, el profesorado de este centro ha participado en diversas actividades formativas y seminarios en los que hemos ido adquiriendo conocimientos y destrezas en el manejo de estos nuevos recursos informáticos y nos hemos dado cuenta que, aunque resulta aparentemente una tarea difícil, el ordenador es nuestro gran aliado, entre otras muchas cosas por su elevado nivel de motivación para el alumnado.

Durante los cursos 2003-2004 y 2004-2005 dimos un paso más con la elaboración del Plan de Integración Curricular y Metodológica de las TIC, que se incorporó a nuestro Proyecto educativo, en el que se estableció la secuenciación de los contenidos informáticos que se trabajan desde educación infantil

hasta el tercer ciclo de educación primaria, así como los diferentes contenidos curriculares a desarrollar mediante el uso de las TIC en cada nivel y ciclo.

Paralelamente a este trabajo de integración de las TIC, realizado por el equipo de profesores, se hacía necesaria una mejora de la infraestructura y de los recursos tecnológicos. El colegio contaba desde hace años con un aula de

informática con siete ordenadores en red, con conexión básica a Internet. Estos equipos, ya antiguos, daban bastantes problemas, y unido a la falta de conexión a Internet con banda ancha, hacía que el trabajo con los alumnos resultase en muchas ocasiones ineficaz por las continuas pérdidas de tiempo provocadas por el trabajo lento de los equipos y por los problemas técnicos que surgen a menudo y para los cuales carecemos de personal cualificado. En los dos últimos cursos se ha producido una mejora importante en este sentido, gracias a los nuevos equipos con los que nos ha dotado la Consejería y a la nueva posibilidad de acceso inalámbrico a Internet mediante banda ancha. A la hora de decidir la ubicación de los nuevos ordenadores se optó por dejar uno, como servidor, en el aula de informática y colocar los demás en cada una de las clases de Primaria, introduciendo de esta manera este recurso en las aulas. También las aulas de Educación

EL EQUIPO DOCENTE NOS PUSIMOS A LA TAREA DE BUSCAR EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS. LA PROPUESTA ERA CONVERTIR EL AULA DEL PRESENTE EN UN AULA DEL FUTURO, ALGO TOTALMENTE INNOVADOR EN NUESTRA PROVINCIA. NOS PUSIMOS A LA BÚSQUEDA DE EXPERIENCIAS REALIZADAS EN OTRAS COMUNIDADES CON TABLET PC Y NOS PARECIÓ MUY POSITIVO DAR ESTE NUEVO ENFOQUE A LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y DINAMIZAR EL AULA. EL RESULTADO FUE LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO "LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA POTENCIAR LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA RELACIÓN CON EL ENTORNO".

Infantil quisieron sumarse a esta iniciativa incorporando “el rincón del ordenador”. La disponibilidad de este valioso recurso dentro de cada aula ha contribuido a que progresivamente se vaya generalizando su uso en cualquier momento del día y en cualquier área curricular para la realización de ejercicios interactivos, la composición de trabajos y la búsqueda de información en Internet. Siendo muy positiva la valoración que hacen profesores, alumnos y padres de la utilización de este nuevo recurso en las aulas.

Pero, a pesar de los esfuerzos del profesorado por incluir las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un ordenador en cada aula resultaba insuficiente, y el hecho de tener que desplazarnos al aula de Informática, dificultaba nuestro propósito de usar de una forma más sistemática estos valiosos recursos.

En el curso 2006/2007 surge un nuevo proyecto y un nuevo reto tecnológico para este colegio. A partir de ser informados de la pertenencia de nuestro Centro a la zona educativa prioritaria de las Merindades:

“La Consejería de Educación ha definido nueve Zonas Educativas Prioritarias en Castilla y León. La finalidad de estas Zonas es proyectar un conjunto de acciones, dirigidas principalmente a los centros docentes de las áreas de Castilla y León menos favorecidas, que hagan posible el principio de equidad y solidaridad regional mediante la promoción sociocultural de las colectividades, de modo que todos los niños y jóvenes castellanos y leoneses, independientemente de donde se ubiquen y de cuáles sean sus condicionantes de partida, estén en disposición de acceder a una educación de calidad que permita obtener resultados similares en desarrollo personal, rendimiento académico, sociabilidad, inserción cultural y laboral”

El equipo docente nos pusimos a la tarea de buscar experiencias innovadoras en la utilización de las tecnologías. La propuesta era convertir el aula del presente en un aula del futuro, algo totalmente innovador en nuestra provincia. Nos pusimos a la búsqueda de experiencias realizadas en otras comunidades con tablet PC y nos pareció muy positivo dar este nuevo enfoque a la práctica educativa y dinamizar el aula. El resultado fue la elaboración del Proyecto “La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para potenciar la innovación pedagógica y la relación con el entorno”.

Con este Proyecto hemos dado un paso más en el proceso de integración de las TIC en las aulas. Creemos que la escuela mejor preparada será aquella que disponga de aulas autosuficientes, es decir, aulas en las que se encuentren los recursos tecnológicos necesarios para posibilitar al alumnado el acceso a la información y a la comunicación que nos proporciona la red y los sistemas de presentación multimedia disponibles en

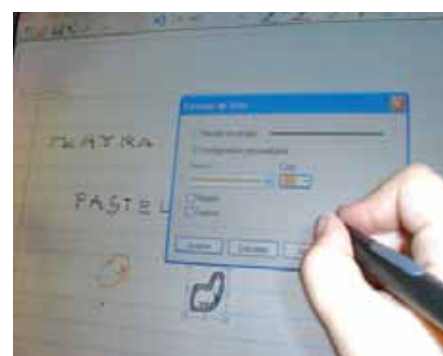
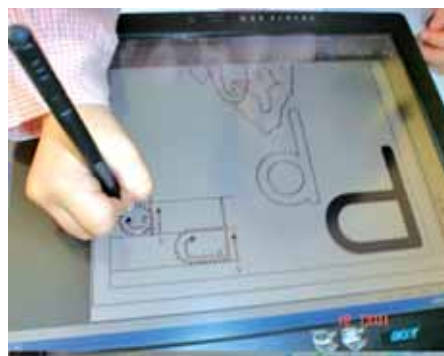
estos tiempos. Por ello, con esta novedosa iniciativa, basada en la incorporación progresiva a todas las aulas del centro de tablet PC, queremos potenciar la innovación pedagógica en las diferentes áreas mediante un progresivo cambio metodológico proporcionado por el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que nos servirán para multiplicar las posibilidades didácticas de los instrumentos tradicionales, sin desecharlos por supuesto.

El tablet PC no es otra cosa que un ordenador, a medio camino entre una computadora portátil y un PDA en el que se puede escribir a través de una pantalla táctil usando un lápiz digital, sin necesidad del teclado o el ratón. Aunque dispone también del teclado convencional, como cualquier otro portátil.

Las especiales características de los tablet PC hacen de ellos unos ordenadores portátiles ligeros y cómodos para ser manejados por los alumnos, a la vez que incorporan la posibilidad de escribir directamente sobre la pantalla del ordenador mediante el uso del lapicero digital, que también puede utilizarse como ratón, y al mismo tiempo proyectar en la pizarra digital, con la ayuda de un cañón, las actividades que se estén realizando; también puede convertir las notas manuscritas en texto mecanografiado. Puede ejecutar los programas más comunes como Word, Paint, Power Point, conectarse de forma inalámbrica a Internet, como un PC portátil, con la salvedad de incluir un programa específico (Windows Journal) que será el que nos permita crear notas manuscritas y dibujos.

Experiencia didáctica con tablet PC:

Teniendo en cuenta la trayectoria de nuestro Centro en el uso de las nuevas tecnologías, los alumnos están familiarizados desde la Educación Infantil con el ordenador, pues es un recurso disponible en las aulas, de modo que progresivamente han ido adquiriendo destrezas en el manejo de estos medios, y programas (de acuerdo con nuestro Plan de Integración Curricular y Metodológico de las TIC, secuenciado por ciclos), llegando al final de la Educación Primaria a utilizar el ordenador de manera eficaz para la búsqueda de información, y a tener un conocimiento bastante aceptable de los programas básicos de Windows, para la elaboración de trabajos diversos. La introducción de los nuevos equipos portátiles Tablet PC, despertó una gran expectación entre los alumnos, y está contribuyendo a una mejor integración de las TIC en cualquier área curricular, pues las posibilidades metodológicas y organizativas que nos ofrecen se han ampliado. Actualmente contamos con diez tablet PC, que van pasando por las distintas aulas-ciclos, dedicándose al menos una tarde semanal en cada una para llevar a cabo diferentes actividades enmarcadas en las áreas instrumen-



tales básicas, así como en las áreas de Conocimiento del Medio, Educación Artística e Inglés. Además de disponer de una tarde semanal cada aula, para utilizar estos equipos, en el aula de informática están por las mañanas para libre disposición de los grupos pudiendo llevar a clase uno o dos, si es necesario, para realizar alguna actividad complementaria al trabajo que se esté desarrollando en las áreas. Dejando a un lado la parte metodológica y organizativa vamos a la parte de la programación. Al ser aulas con pocos alumnos y partiendo del Plan de Integración Curricular y Metodológica de las TIC, las actividades que se llevan a cabo están programadas en relación a los contenidos y objetivos de las diferentes áreas y ciclos. Algunas de las actividades llevadas a cabo en Educación Primaria han sido las siguientes:

- Iniciación al uso del tablet PC: familiarización con el lápiz digital, utilización del lápiz en sustitución del teclado y del ratón, uso de las tres posibilidades del panel de entrada para insertar texto manuscrito, insertar caracteres y uso del teclado. Utilización de los diferentes dispositivos de almacenamiento de la información (CD, disquete, memorias extraíbles...). Consejos prácticos para hacer un buen uso del equipo.
- Familiarización con Windows Journal: elaboración de un texto manuscrito, en pauta, página en blanco, dibujo... Ver las distintas posibilidades de plantilla sobre la que realizar los trabajos. Iniciarse en el manejo de las diferentes herramientas (lápiz fino, más grueso, diferentes colores, goma, marcadores...).
- Utilización del panel de entrada en Journal: experimentar el paso de texto manuscrito a mecanografiado.
- Realización de trabajos manuscritos en Windows Journal: redacciones, poesías, carteles, elaboración de artículos para la revista escolar.
- Jugar con imágenes traídas de archivo, Internet, fotos, etc., a Windows Journal, para decorarlas, añadirles elementos, texto, rótulos, colores, bordes, cuadros... con ayuda del lápiz digital.
- Utilización de Paint en Educación Plástica, con el lápiz digital, para realizar dibujos geométricos, dibujos artísticos...
- Grabación de voz o sonidos para educación musical.
- Utilización del procesador de textos Word, con el teclado convencional y con el panel de entrada, para elaborar trabajos de Lengua y Conocimiento del Medio.
- Búsqueda de información en Internet para ampliar contenidos y elaborar trabajos de investigación (selección – copiar – pegar) en Journal, en Word; combinando imagen y texto manuscrito o mecanografiado.
- Actividades de refuerzo y ampliación de contenidos trabajados en las áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio, mediante programas educativos interactivos (Jclíc, Educacyl, CNICE, Pipo, Pingu, etc.). Varias de las actividades interactivas se descargan directamente desde el servidor, configurado para que desde cualquier punto del colegio se pueda acceder a éste y no tener que cargar todos los programas que se usan de todos los niveles educativos en las memorias de estos portátiles.

Los agrupamientos en las aulas son diversos dependiendo de la actividad que se realice:

I.Rincón del ordenador: aprendizaje de forma autónoma. Como actividad complementaria al trabajo personal en los conte-

nidos de las áreas. En el aula se dispone de una CPU con los periféricos básicos para su utilización (impresora, ratón, altavoces) y a su vez se puede disponer de uno o dos tablet PC. Se utilizan cuando un alumno necesita buscar información, pasar algo a texto mecanografiado, realizar rótulos, títulos o algún dibujo.

2.Actividades con el Tablet PC: la tarde semanal establecida en cada aula se organizan actividades diversas.

3.Actividades individuales: Al disponer de 10 unidades de tablet, el trabajo se desarrolla de forma individual, y en el caso del aula más numerosa (16 alumnos) se distribuye uno por pareja. Se trabaja sobre:

- Programas educativos interactivos
- Actividades educativas bajadas de Internet.
- Búsqueda de información para realizar trabajos.
- Correo electrónico.
- Utilización de programas de Windows

4. Trabajos por equipos: agrupamientos de 4 o 6 alumnos, distribuyendo el trabajo por parejas para elaborar trabajos grupales o artículos para la revista. En educación infantil se sigue la misma línea de trabajo. Realizan así actividades de refuerzo de lectoescritura, lógica matemática, trabajos para la revista sobre salidas o fiestas celebradas, incluso utilización de Internet para buscar cosas relacionadas con los proyectos de trabajo. El lápiz digital es un avance en la tecnología sobre todo para esta etapa pues refuerza el desarrollo de la habilidad motriz (prensión, coger correctamente el lapicero, coordinación visomotriz) centrando la atención visual y mental en la pantalla sin estar pendiente del teclado, movimiento del ratón, botón derecho o izquierdo del mismo; pudiendo realizar la actividad sin perder nivel de concentración y con mayor precisión

Para el rincón del ordenador también se dispone de una CPU con sus periféricos como en primaria con la salvedad de tener instalada una tableta gráfica sustituyendo al ratón que hace más fácil su manejo.

La versatilidad que ofrecen estos equipos creemos que puede convertirlos en una herramienta de trabajo habitual que permita realizar a los alumnos tareas que les ayuden a mejorar su aprendizaje. La combinación del sistema operativo Microsoft Windows con el tablet PC ha permitido a los alumnos del colegio realizar sobre estos dispositivos actividades habituales de su quehacer diario como consultar información, tomar notas, hacer dibujos o escribir textos. Pero, sobre todo, les ha posibilitado adelantarse al futuro que les espera a todos los centros educativos: son los pioneros de un camino que, a la luz de los resultados, es el correcto.

Bibliografía:

- USAR TABLET PC: guía para educadores.
- Diario de Burgos (viernes 4 de mayo 2007) [OÑA/ INNOVACIÓN EDUCATIVA. Artículo: "De la libreta de cuadros al Tablet PC"]

Direcciones de Internet:

- <http://www.educa.aragob.es/craarino/weduca/>: experiencia con tablet PC en el CRA Ariño-Alloza (Teruel).
- <http://www.educa.aragob.es/cpjizar/enlaces/tabletpcprof.htm>: enlaces para tablet PC para profesores.
- http://www.catedu.es/gestor_recursos/public/softtablet/principal.php: catálogo de software para tablet PC.
- <http://www.microsoft.com/latam/windowsxp/tabletpc/enhancementpack/overview.mspx>: sitio donde se puede descargar un paquete de cinco actividades para tablet PC.

LA AUTOCORRECCIÓN: UNA HERRAMIENTA HACIA LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

JUAN CARLOS ARAUJO PORTUGAL
Escuela Oficial de Idiomas de Burgos

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág. 45-48
I.S.S.N. 1696-7933

Los profesores de lenguas extranjeras siempre nos planteamos las estrategias a seguir para que los alumnos mejoren la expresión escrita, que junto con la expresión oral son las que más difíciles les resultan. Lo que se ha venido haciendo de forma habitual, y es algo que todos podemos corroborar, es que cuando se nos pedía realizar un ejercicio de expresión escrita, se lo entregábamos a nuestro profesor o profesora, quien al cabo de unos días nos lo devolvía corregido, y con un poco de suerte, antes de guardarlo en la carpeta, y después de fijarnos en la nota, lo mirábamos un poco por encima para ver los errores que habíamos cometido y no lo volvíamos a mirar más. Eso que todos hemos hecho cuando hemos estudiado una lengua extranjera lo siguen haciendo los alumnos.

¿Cómo conseguir, o al menos intentar, que los alumnos no vuelvan a cometer los mismos errores? Haciéndoles pensar por qué lo que les hemos indicado es incorrecto, sin darles en un primer momento la versión correcta. En este artículo quiero presentar la forma de corregir los ejercicios de expresión escrita que utilizo, que no es nueva y que es algo que muchos profesores ya hacen de forma habitual, que ayuda a los alumnos a aprender de sus errores, facilita el aprendizaje de la expresión escrita y por lo tanto promueve el autoaprendizaje de los alumnos.

Es cierto que el dominio de la expresión escrita no es fácil de adquirir, en general, para ninguno de nosotros, más bien todo lo contrario, y su uso es cada vez menos frecuente en nuestra actividad diaria, a no ser que forme parte de las obligaciones de nuestro trabajo habitual. La sociedad actual, caracterizada por la información y la comunicación, ha hecho que la expresión escrita haya quedado relegada a un segundo plano frente a otras formas de comunicación más rápidas y tan habituales hoy en día como son el teléfono, los mensajes cortos, los correos electrónicos, los chats, los messengers, etc., que aunque utilizan la forma escrita, tienen unas convenciones y sistemas de lenguaje que intentan reflejar la comunicación directa cara a cara, que se caracteriza por la rapidez y la inmediatez. Cuando nos vemos en la necesidad de expresarnos por escrito antes de ponernos a redactar, tenemos que reflexionar y pensar cómo vamos a estructurar lo que queremos decir, el registro que

tenemos que utilizar, etc. y solemos buscar mil excusas antes de ponernos a escribir. Es una actividad que le cuesta a todo el mundo ya seamos adultos o adolescentes.

Es por eso que la expresión escrita se tiene que enseñar, y entra dentro de lo que son las destrezas de aprendizaje. Hay que enseñar las diferencias que existen entre las dos formas de expresión: el formato, las convenciones de cada una, los registros, los recursos estilísticos, etc. Esto cada vez resulta más necesario y al mismo tiempo más complicado porque muchos alumnos, y en especial los alumnos adolescentes, no son conscientes de esas diferencias ni tan siquiera en su lengua materna.

Por otro lado la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge en varios momentos en el preámbulo y en el artículo 5 que todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida para su desarrollo personal y profesional. Asimismo el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, que sirve de base al Ministerio de Educación y Ciencia para fijar mediante el Real Decreto 1629/2006 de 29 de diciembre (BOE de 4 de enero de 2007) los aspectos básicos de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la LOE, establece que hay que ayudar a los alumnos para que lleguen a ser autónomos en su proceso de aprendizaje, en este caso de lenguas, el cual se realizará a lo largo de toda la vida, como también se recoge en la LOE, motivo por el que como docentes nos vemos en la obligación de ayudar a los alumnos a conseguirlo.

Cuando los alumnos realizan un ejercicio de expresión escrita, podemos identificar distintos tipos de errores. Cometen errores de ortografía, que fácilmente pueden corregir consultando en un diccionario la grafía correcta de la palabra en cuestión; utilizan los tiempos verbales de forma inadecuada; no utilizan el registro adecuado; les falta alguna letra (por ejemplo en el caso de la lengua inglesa la *-s* en los plurales o la *-s* en la tercera persona del singular del presente simple); se han olvidado de alguna palabra (por ejemplo en el caso de la lengua inglesa el artículo indeterminado con un nombre contable singular); han utilizado un signo de puntuación de forma incorrecta (algo cada vez más habitual entre los adolescentes que utilizan la coma como único signo de puntuación); utilizan calcos lingüís-

¿CÓMO CONSEGUIR, O AL MENOS INTENTAR, QUE LOS ALUMNOS NO VUELVAN A COMETER LOS MISMOS ERRORES? HACIÉNDOLES PENSAR POR QUÉ LO QUE LES HEMOS INDICADO ES INCORRECTO, SIN DARLES EN UN PRIMER MOMENTO LA VERSIÓN CORRECTA.

ticos fruto de la interferencia de la lengua materna (estructuras que intentan trasladar a la otra lengua o palabras que son muy parecidas en las dos lenguas pero que tienen significados distintos); errores de uso o convención, es decir, estructuras que gramaticalmente serían correctas en la lengua extranjera pero que, sin embargo, se expresan de otra forma en ésta; estructuración de los ejercicios de forma inapropiada mediante marcadores del discurso inadecuados, disposición en párrafos y unión de las oraciones inadecuadas, etc.

De lo que se trata es de que los alumnos entiendan por qué eso que han escrito es incorrecto para que una vez que lo hayan comprendido no lo vuelvan a reproducir o, si lo hacen, cuando lo vuelvan a ver señalado inmediatamente sepan por qué eso no está bien expresado. Sería parecido a lo que nos sucede si decimos algo incorrecto en nuestra lengua materna cuando hablamos, es decir, lo podemos decir mal, pero según lo expresamos nos damos cuenta de que no se dice así e intentamos no volver a decirlo mal. Si les ofrecemos la versión correcta de sus errores la mayoría de los alumnos no van a saber ni van a entender por qué lo que han escrito está mal, pues la mayoría no prestará atención a lo que se les haya indicado que es incorrecto, y por lo tanto, cometerá los mismos errores de nuevo cuando se tengan que expresar por escrito en esa lengua, ya se trate de un ejercicio o de algo que tienen que hacer en la vida real como parte de su trabajo, relaciones personales, etc.

A la hora de corregir los ejercicios de expresión escrita suelo utilizar un bolígrafo que no sea de color rojo por el efecto visual que produce el ver un ejercicio corregido en ese color. Las correcciones en otro color resultan menos agresivas a la vista que las correcciones en color rojo. Sin embargo utilizo el color rojo para rodear con un círculo los errores que son especialmente graves para que así resalten y los alumnos sean conscientes de que tienen que prestar especial atención para no volver a cometerlos.

Cuando no se está familiarizado con este sistema de corrección se puede pensar que resulta muy complejo tanto para el profesor como para los alumnos. Como todo, es simple cuestión de hábito que se adquiere en breve tiempo. Más adelante indicaré alguno de los símbolos que utilizo en las correcciones para que se pueda comprobar que no es tan complicado. Es un sistema que cada uno puede adaptar a sus necesidades, de tal forma que resulte fácil de emplear y de entender tanto para el profesor como para el alumno.

Cuando pido a los alumnos que hagan un ejercicio de

expresión escrita les dejo un tiempo prudencial para realizarlo, como mínimo una semana. En una primera corrección, como ya he señalado, les indico el tipo de errores que han cometido subrayando el error y especificando el tipo de error que han cometido en cada caso para lo cual utilizo una serie de símbolos cuyo significado les explico el día que les devuelvo el primer ejercicio de expresión escrita, una vez revisado. Para que lo puedan consultar en todo momento a lo largo del curso, les entrego una fotocopia con la lista de símbolos que utilizo en las correcciones junto con un ejemplo de cada uno. Una vez devueltos los ejercicios les dejo un tiempo para que los revisen e inten-

ten modificar, reformular, etc. lo que les indicado que no está bien expresado. La idea es que los alumnos vuelvan a entregar los ejercicios junto con las modificaciones que hayan realizado en los mismos donde se les ha señalado lo que no estaba bien expresado. En ese momento reviso sus correcciones para ver si están bien y si no lo están o no han sabido hacerlo les doy la versión correcta o, si es el caso, otra versión correcta además de la que ellos han indicado.

Se puede pensar que este sistema tan solo se puede utilizar en cursos avanzados y con adultos, no con adolescentes. Sin embargo se puede emplear con alumnos de todas las edades y de cualquier nivel. Hasta el momento he dado clases de inglés en las enseñanzas de idiomas de régimen especial en todos los cursos excepto cuarto (primer curso del Ciclo Superior) y he utilizado este sistema de corrección en todos los niveles que he impartido, tanto con alumnos adultos como adolescentes. Es cierto que en los niveles más bajos, y en concreto en primero, al principio se les tiene que dar la versión correcta, pero lo que hago es darles las dos cosas, es decir, les indico el tipo de error que han cometido, y si todavía no tienen la capacidad de corregirlo por ellos mismos, les doy la versión correcta. Pero según van avanzando en el aprendizaje de la lengua y tienen la capacidad de hacerlo, les dejo a ellos que corrijan sus errores.

Lógicamente este sistema supone más trabajo que la forma tradicional, porque hay que corregir los ejercicios dos veces y

además si los alumnos tardan bastante tiempo en entregar los ejercicios con las correspondientes correcciones o modificaciones puede que no te acuerdes muy bien de lo que habías pensado que sería la forma más adecuada en un apartado en concreto, en especial, si el error indicado es que lo que han escrito no está bien expresado o lo han hecho de una forma no muy clara. Por ese motivo, resulta conveniente que según se revisan los ejercicios de expresión escrita se anote la versión correcta de los errores que se indica a los alumnos, en especial de los que pueden resultar más fáciles de olvidar. De igual modo es una buena

LO MÁS RÁPIDO, Y LO QUE TODOS NOS SENTIMOS TENTADOS A HACER CUANDO LEEMOS UN EJERCICIO DE EXPRESIÓN ESCRITA, ES MODIFICAR, REFORMULAR, ETC., LO QUE LOS ALUMNOS HAN EXPRESADO DE FORMA INCORRECTA O INADECUADA ESCRIBIENDO LA VERSIÓN CORRECTA. SIN EMBARGO, APLICAR LA AUTOCORRECCIÓN A LA HORA DE REVISAR ESTOS EJERCICIOS, ES INDICAR DÓNDE HAN COMETIDO UN ERROR ESPECIFICANDO MEDIANTE UNA SERIE DE SÍMBOLOS QUE EXPLICO A LOS ALUMNOS, EL TIPO DE ERROR QUE HAN COMETIDO PARA QUE ASÍ ELLOS PUEDAN SUBSANARLOS. HAY ALGUNOS ERRORES QUE SON MUY FÁCILES DE CORREGIR. POR EJEMPLO, SI SE TRATA DE UNA FALTA DE ORTOGRAFÍA TAN SOLO TIENEN QUE MIRAR LA PALABRA EN EL DICCIONARIO PARA VER POR QUÉ ESTÁ MAL ESCRITA. POR EL CONTRARIO OTRO TIPO DE ERRORES NO SON TAN FÁCILES DE CORREGIR EN UN PRIMER MOMENTO, COMO EL USO INCORRECTO DE UN TIEMPO VERBAL EN UN CONTEXTO DETERMINADO, PERO SI LO PIENSAN UN POCO, PUEDEN UTILIZAR LA FORMA VERBAL MÁS ADECUADA PARA EXPRESAR LO QUE LE HEMOS INDICADO QUE NO ESTÁ BIEN FORMULADO.

idea establecer un tiempo máximo para que los alumnos revisen las correcciones, piensen en la versión correcta, y entreguen sus ejercicios con las modificaciones correspondientes para revisarlas. En torno a diez días es un tiempo más que prudencial. De ese modo no resultará demasiado difícil recordar la versión que se considera más adecuada para los errores indicados.

Pero que no entreguen los ejercicios con las modificaciones oportunas no significa necesariamente que los alumnos no se beneficien de este sistema de corrección. Se pueden distinguir tres actitudes de los alumnos respecto al mismo. Que no revisen sus ejercicios y no intenten corregir sus errores, lo que vendría a ser algo parecido a lo que sucede con la forma tradicional de corrección. Que no entreguen sus ejercicios con las correspondientes modificaciones o cambios pero que sin embargo en algún momento se acerquen para preguntar sobre alguno de los errores indicados para confirmar si lo que ellos piensan que es correcto realmente lo es. Finalmente hay otros alumnos que vuelven a entregar sus ejercicios corregidos para que se compruebe que sus correcciones o modificaciones están bien y para que se les diga cuál es la forma correcta de los errores que no han sabido corregir. En este último caso algunos alumnos escriben de nuevo sus ejercicios y en ocasiones reformulan lo que querían decir de una forma totalmente distinta. Es por eso por lo que conviene que junto con la versión que incluye las modificaciones realizadas entreguen el ejercicio que se les ha corregido. Otros alumnos, por el contrario, realizan las modificaciones o cambios en el mismo ejercicio que han entregado, y los que han escrito el ejercicio a ordenador, realizan las correcciones en el documento de Word e incluyen la versión corregida junto con el ejercicio que hemos revisado en un primer momento.

La reacción de los alumnos en un primer momento, si es que no están familiarizados con este sistema de corrección, es muy variada. Recuerdo que en una ocasión algunos alumnos comentaban entre ellos que este sistema parece un jeroglífico, pero los que se lo toman en serio enseguida se acostumbran a los símbolos y al sistema en general. Creo que permite a los alumnos tener la sensación de que cada vez se expresan mejor por escrito y, en general, de que progresan y avanzan en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. El hecho de utilizar el color rojo, los círculos en rojo, para los errores graves permite a los alumnos ver rápidamente si han mejorado incluso antes de mirar con detenimiento las correcciones, y les anima a seguir esforzándose por redactar cada vez mejor.

Dado que desde que empecé mi labor como profesor de

inglés de Escuela Oficial de Idiomas había utilizado este sistema de corrección quise comprobar que era eficaz y útil a la hora de que los alumnos se expresen mejor por escrito. Es por eso que hace tres cursos decidí emplear el sistema tradicional de corrección para los ejercicios de expresión escrita durante todo el curso para así observar si había alguna diferencia con respecto a los cursos anteriores, y si los alumnos mejoraban la expresión escrita en ese año al mismo ritmo que en los anteriores. La conclusión a la que llegué es que les costaba mucho más. Lo pude volver a constatar el curso pasado que tampoco utilicé ese sistema porque a la hora de corregir los ejercicios de expresión

escrita me centré en familiarizarme con el empleo de las tablas de evaluación que se han utilizado para calificar los ejercicios de expresión escrita en las pruebas de certificación del Ciclo Elemental y del Ciclo Superior, motivo por el que les di la versión correcta de los errores que cometían.

Por lo tanto, después de comparar los resultados de esos dos cursos que corregí de forma tradicional con los otros cursos que corregí utilizando el sistema de la autocorrección, he llegado a la conclusión de que ese sistema permite que los alumnos mejoren la expresión escrita de forma sustancial, prácticamente en todos los casos en que se lo toman en serio. También creo que este sistema es una forma que propicia el aprendizaje autónomo de los alumnos, que tal y como se refleja en la legislación vigente, se va a producir cada vez de forma más habitual a lo largo de toda la vida, y que como docentes debemos de facilitarles las herramientas para que este aprendizaje autónomo les resulte lo más fácil posible.

Este sistema propicia la autonomía en el aprendizaje de los alumnos porque les prepara para la fase de revisión siempre que se expresen por escrito, bien sea un ejercicio o algo que se les requiera en la vida real. Esta forma de corrección es un entrenamiento en el que cuentan con la ayuda de los símbolos para saber qué tipo de error han cometido. El hecho de que los alumnos mejoren la expresión escrita demuestra claramente que en la fase de revisión, y precisamente gracias a ese

entrenamiento, son capaces de detectar sus propios errores y corregirlos antes de redactar la versión definitiva. Esto es algo que todos podemos constatar. Después de escribir algo lo revisamos para comprobar que no haya ningún error y si lo hay, corregirlo antes de redactar la versión definitiva.

De igual modo, gracias a este sistema, se ayuda a que los alumnos entiendan mejor y con mayor facilidad lo que leen. Como se sabe las destrezas de comprensión de lectura y de expresión escrita están íntimamente unidas. Una persona que no comprende bien lo que lee también suele tener difi-

DE IGUAL FORMA QUE SUPONE MÁS TRABAJO PARA EL PROFESOR A LA HORA DE CORREGIR, ESTE SISTEMA TAMBIÉN SUPONE MÁS ESFUERZO PARA LOS ALUMNOS QUE TIENEN QUE REFLEXIONAR SOBRE CÓMO HAN HECHO SUS EJERCICIOS. ESO SIGNIFICA QUE NO TODOS LOS ALUMNOS ENTREGAN DE NUEVO SUS EJERCICIOS CON LAS CORRESPONDIENTES MODIFICACIONES PARA COMPROBAR SI EN ESA OCASIÓN LO HAN EXPRESADO DE FORMA ADECUADA. EN ESE SENTIDO PUEDE PENSARSE QUE NO ES ÚTIL, PERO TAMBIÉN ES CIERTO QUE ESO SIGNIFICA QUE NO REPRESENTA MUCHO MÁS TRABAJO PARA EL PROFESOR COMO EN UN PRINCIPIO SE PODRÍA PENSAR PORQUE TAN SOLO UN PEQUEÑO NÚMERO DE ALUMNOS VUELVE A ENTREGAR SUS EJERCICIOS CON LAS CORRECCIONES.

DE IGUAL MODO, GRACIAS A ESTE SISTEMA, SE AYUDA A QUE LOS ALUMNOS ENTIENDAN MEJOR Y CON MAYOR FACILIDAD LO QUE LEEN. COMO SE SABE LAS DESTREZAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA Y DE EXPRESIÓN ESCRITA ESTÁN ÍNTIMAMENTE UNIDAS.

cultades a la hora de expresarse por escrito. Por ese motivo se suele recomendar a los alumnos que se expresan por escrito con dificultad que lean todo lo que puedan para que así su expresión escrita mejore. Por lo tanto cuanto mejor nos expresemos por escrito más fácil nos va a resultar entender todo lo que leamos, y al mismo tiempo lo podremos analizar de una forma más crítica y con mayor profundidad.

También me gustaría indicar que este sistema de corrección no tiene que limitarse única y exclusivamente a las clases de lenguas extranjeras. Se puede, utilizar en las clases de cualquier asignatura, y que debe formar parte de lo que son las destrezas de aprendizaje que se deben enseñar a los alumnos cuando se comienza a estudiar una nueva materia. Como profesionales de la enseñanza nuestra labor no debe limitarse tan solo a transmitir los conocimientos de nuestra materia sino que también debemos ayudar a los alumnos, en la medida de lo posible, a que mejoren en todos los aspectos de su formación tanto personal como académica, especialmente en la actualidad cuando podemos comprobar que los alumnos adolescentes cada vez se expresan peor por escrito y que utilizan un vocabulario cada vez más pobre y limitado.

Imagino que muchas personas ya lo harán y que corregirán los errores que los alumnos cometen cuando se expresan por escrito, pero que utilizarán la forma tradicional de corrección. Animo a que se utilice este otro sistema que ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje y a que sean cada vez más autónomos en el mismo. Todos nos beneficiaremos de ello porque les ayudaremos a que su aprendizaje a lo largo de toda la vida les resulte menos dificultoso, y por lo tanto se vean con más ánimos a la hora de intentarlo cuando en algún momento de su vida quieran o

se vean obligados a actualizar o perfeccionar sus conocimientos. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, la adquisición de la capacidad de revisar lo que expresan por escrito en la lengua extranjera les costará menos y el expresarse por escrito les resultará una tarea más agradable en vez de un suplicio, tal y como muchos alumnos lo consideran en la actualidad.

Este sistema no es la única forma que hay de ayudar a los alumnos a que se expresen por escrito con más facilidad y al mismo tiempo con mayor corrección. Hay compañeros que propician el desarrollo de la capacidad de revisión mediante el intercambio de los ejercicios de expresión escrita para que los alumnos revisen los ejercicios de sus compañeros antes de que los corrija el profesor. También lo he hecho en alguna ocasión y, curiosamente, algunos alumnos en vez de utilizar la forma tradicional de corrección emplearon los símbolos que utilizo. Considero que no hay que descartar ningún sistema siempre y cuando consiga que los alumnos se expresen mejor por escrito y a la vez les ayude a ser cada vez más autónomos en su proceso de aprendizaje. Lo verdaderamente importante es el resultado final, el cómo se consiga, es decir, qué herramienta utilicemos para conseguir ese fin es lo menos importante.

Con este artículo lo único que he pretendido es dar a conocer mi experiencia, que resulta positiva, por si le puede ser de utilidad a alguien. Estaría encantado de conocer otros sistemas igual de eficaces o más que el que utilizo, así como cualquier sugerencia que permita que el empleo del mismo sea todavía más útil. Para finalizar, y tal y como había indicado con anterioridad, incluyo alguno de los símbolos que utilizo en las correcciones para que puedan servir de orientación a quien todo esto le resulte nuevo o especialmente confuso.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
Sp	Error ortográfico	I want to practice/Sp my English. I studied/Sp abroad last summer.
P	Puntuación incorrecta	Whats/P your name/P I can speak french/P and italian/P.
WO	Orden de colocación de las palabras incorrecto.	I know well/WO this city. I like cars fast/WO.
WW	Palabra incorrecta.	I want to work in/WW an/WW investigation/WW project. I have to follow/WW studying English.
T	Tiempo verbal incorrecto.	I watch/T TV at the moment. Next summer I go/T to France.
*	Falta una letra.	He play* football very well. I like learning languages, *specially Italian.
Λ	Falta una palabra	I study English because Λ is important. I hope Λ pass the exam.
Gr	Error gramatical	I don't like travel/Gr abroad. I read differents/Gr books about the topic.

EL CALIGRAMA Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS EN ESO:

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA O DE UNA LENGUA EXTRANJERA

MARÍA ASTORQUIA SÁNCHEZ
NOEMÍ GIL LÓPEZ

IES "Dr. Sancho de Matienzo". (Villasana de Mena)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág. 49-51
I.S.S.N. 1696-7933

Introducción y justificación

La propuesta de utilización del caligrama en la enseñanza de la lengua española o extranjera surge al entender sus posibilidades didácticas: por un lado, la lectura comprensiva de textos literarios y poemas y por otro el desarrollo de la creatividad literaria de los alumnos: escritura creativa de poemas, junto con su expresión plástica y visual. En el uso y aprendizaje de la lengua como instrumento de comunicación, se hace hincapié en la función referencial-denotativa, entre otras. Sin embargo, es útil e indispensable para el conocimiento más profundo de la lengua (española o extranjera, en este caso francés) el reconocer el valor de la función poética-emotiva. La literatura y, más concretamente dentro de ella el género poético, se caracteriza porque enfatiza lo expresivo sobre lo representativo, lo artístico sobre lo cotidiano y lo original-creativo sobre lo normativo.

El aprendizaje de la lingüística, gramática y ortografía de una lengua se enriquece con el conocimiento de su uso literario. Con la animación a la lectura de textos literarios en la ESO, incluidos los poéticos, se logrará el objetivo del aprendizaje de las materias de Lengua Española y Francés mediante un enfoque comunicativo. La realización de mini proyectos como la producción de pequeños textos literarios, poemas, cuentos, relatos breves, anagramas, acrósticos o caligramas, obligan al alumno a conocer y usar el registro literario de las lenguas, además de promover el valor de la originalidad, desarrollar la creatividad, sin olvidarnos del descubrimiento de las emociones y su representación por medio de la palabra poética.

Estas estrategias de refuerzo mediante la lectura de poemas y la creación propia se pueden extrapolar al aprendizaje de lenguas extranjeras y particularmente en Francés como Lengua Extranjera.

La elección de la forma poética caligrama se debe a su éxito, popularidad e importancia entre escritores tanto franceses como hispanos en la literatura vanguardista del siglo XX. El caligrama es un ejemplo muy característico de la fusión del dibujo y la expresión poética; es fácilmente reconocible y aceptado por los jóvenes como vehículo para la expresión y creación lingüística.

Propuesta multidisciplinar

Como ya se comentó en la introducción, la creación de caligramas combina diferentes disciplinas: la expresión plástica y visual, el conocimiento y uso correcto de la lengua, ya sea la materna o de un idioma extranjero, el conocimiento de modelos literarios anteriores y la expresión y creación poética. Así, se encuentra reunida en esta propuesta el desarrollo de capacidades del alumno en muy diferentes ámbitos y por ello, la realización de esta unidad didáctica puede contar con la participación de diferentes departamentos didácticos y áreas: Lengua Castellana y Literatura, Idiomas, Educación plástica y visual y Procesos de comunicación. Son los profesores los que deben valorar la posibilidad de realizar en común esta propuesta, aunque aquí se proponga desde dos de los ya nombrados: el departamento de Lengua y el departamento de Francés.

Objetivos generales y específicos

Objetivos Generales

- Desarrollar la competencia lectora de los alumnos mediante la lectura comprensiva de textos poéticos.
- Favorecer el desarrollo de la creatividad de los alumnos estimulando y valorando la realización de sus propias composiciones artísticas y literarias.
- Afianzar el conocimiento de la lengua materna por medio del ejercicio de la redacción.
- Aprender a conocer y diferenciar acrósticos, caligramas y anagramas de la poesía tradicional.
- Saber juzgar y valorar el trabajo y el esfuerzo personal de cada uno de los compañeros.
- Desarrollar el talento artístico y el uso de la imaginación creadora del alumnado.
- Enseñar el valor comunicativo de la expresión en las artes plásticas.
- Estimular la comunicación de ideas y sentimientos mediante el arte de la poesía y su presentación plástica en la forma "Caligrama".

Objetivos específicos

- Comprender que la poesía es una forma literaria y artística propia no sólo de los escritores sino también de los alumnos.

- Profundizar en los conocimientos literarios del modernismo y del vanguardismo.
- Desarrollar y mejorar la expresión escrita, poniendo especial interés en el uso correcto de la gramática, la ortografía y en adquirir léxico nuevo.
- Proporcionar modelos y estrategias de composición literaria para la creación de rimas y textos poéticos.
- Proponer la lectura de textos literarios representativos del vanguardismo y modernismo de autores poco conocidos para los alumnos pero actuales y de calidad.
- Hacer uso del vocabulario conocido o aprendido en las unidades didácticas de las materias de Lengua Española y Francés.
- Elegir un tema transversal común a los departamentos que sirva de referencia para el estímulo en la creación de caligramas.

Espacio

El aula de referencia de la clase es suficiente; en caso de poder contar con otro espacio más idóneo, se puede hacer uso del aula de dibujo. Lo mejor es que la propuesta se lleve a cabo en el aula

y no en casa para poder seguir el proceso de redacción y corregir los ejercicios antes de la presentación.

Temporalización

Para fomentar el trabajo individual la actividad creativa se lleva a cabo en dos o tres sesiones, a ser posible que el alumno llegue a realizar su ejercicio tan sólo bajo la supervisión del profesor. El trabajo por parejas se permitirá cuando algún alumno tenga especial dificultad de expresión en las áreas de Lengua Española, Francés o Plástica. Así se podrá corregir y realizar un seguimiento del proceso creativo. También se puede proponer como trabajo complementario para finalizar en casa, pero no se considera adecuado porque el proyecto puede perder su carácter personal.

Material

En cuanto a recursos materiales la realización de caligramas es sencilla y no hay necesidad de solicitar material extra. En definitiva, es suficiente con hojas de papel en blanco y de color, lápiz, bolígrafo o rotuladores y pinturas, también papel de calco a sugerencia del profesor, hojas en limpio y uno o dos diccionarios.

En la primera sesión, como introducción, se puede presentar esta definición de caligrama, su uso literario por algún autor conocido y mostrar un poema del mismo:

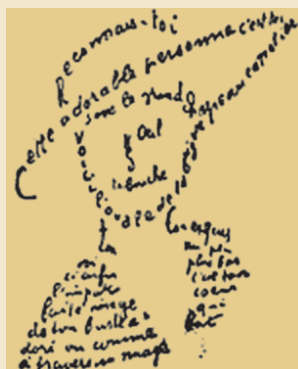
Un caligrama es un texto, a veces una simple frase o palabra, generalmente poético en el que se utiliza la disposición de las palabras, la tipografía o la caligrafía para procurar representar el contenido del poema. Los caligramas son poemas donde la disposición de los versos sugiere una forma gráfica. Los caligramas están en el tipo de poesía para mirar. En los caligramas, el poema dibuja un objeto relacionado al tema principal de este. Por ejemplo, si el poema habla de un castillo, se escribe el texto en forma de un castillo, aunque en ocasiones se da el caso de simples poemas visuales escritos en cierta forma o dibujo que no está relacionado con el caligrama.

Artistas destacados. Vanguardia, Simbolismo y Surrealismo

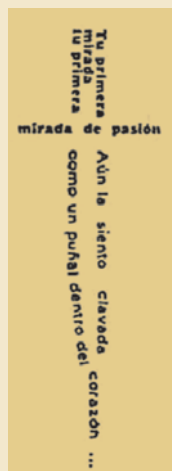
Caligrama de Guillaume Apollinaire. El poeta vanguardista francés Guillaume Apollinaire fue un famoso creador de caligramas. El poeta chileno Vicente Huidobro ya había incluido su primer caligrama, Triángulo armónico, en su libro Canciones en la Noche (1913). Con Apollinaire, los caligramas se ponen de moda en las primeras décadas del siglo XX.

Louise de Coligny-Châtillon (Lou)

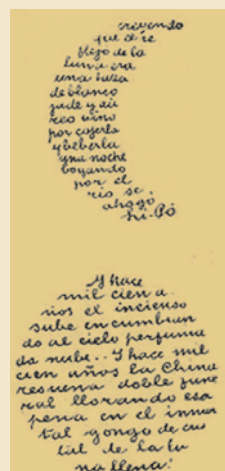
La literatura hispánica cuenta con interesantes autores de caligramas, entre otros, el mexicano Juan José Tablada, el chileno Vicente Huidobro, el cubano Guillermo Cabrera Infante, el argentino Oliverio Girondo, el catalán Joan Brossa o el uruguayo Francisco Acuña de Figueroa. No obstante, hay muchos ejemplos de caligramas en muy distintas culturas de la antigüedad, entre otros la hindú o la helenística



RECONNAIS-TOI CETTE ADORABLE
PERSONNE... ?
CALLIGRAMME DE GUILLAUME
APOLLINAIRE



EL PUÑA/ JOSÉ JUAN TABLADA



LI_PO8/ JOSÉ JUAN TABLADA

Y el dueño se achicó, si es que podía hacerlo todavía y
fue el hombre increíblemente encogido, pulgarcito
o meñique, el genio de la botella al revés y
se fue haciendo más y más chico,
pequeño, pequeñito, chirriquitico
hasta que desapareció por
un agujero de ratones al
fondo-fondo-fondo,
un hoyo que
empezaba
con
o

GUILLERMO CABRERA INFANTE/ TEXTO QUE SE ENCOGE

rios (español y francés) para resolver dudas ortográficas. En cualquier caso, se trata de utilizar el material que ya se posee y aportar nuestra imaginación creadora.

Metodología

El primer paso de la actividad debe ser enseñar a los alumnos a conocer lo que son los anagramas y caligramas, su diferencia y la técnica para su composición. Para ello se pueden ofrecer al alumno varios ejemplos de autores reconocidos. Los alumnos deberán leerlos, analizar su forma y descubrir el nexo entre la forma poética y la expresión plástica de modo que guiados por el profesor, reconozcan el funcionamiento y la técnica compositiva en anagramas y caligramas pero dejando libertad a sus opiniones e ideas.

A la hora de la realización de la actividad es preferible no dar demasiadas pautas y dejar vía libre a su capacidad creativa cuyo resultado será variable y se expresará según el nivel personal de conocimiento del idioma en que se escriba el ejercicio. El profesor debe orientar a los alumnos y ayudar en la corrección de los trabajos pero dando libertad sobre los temas o el tratamiento de los mismos. De esta forma se debe conceder una cierta información sobre los caligramas a los alumnos, pero sin entrar a valorar su calidad sino descifrando o analizando simplemente el mensaje de éstos, de forma que puedan definir sus preferencias y estimular su imaginación. Es importante, eso sí, esclarecer el significado de un caligrama y el motivo que une el poema y el diseño de éste.

Atención a la diversidad

En casos de verdadera dificultad, o cuando el alumno vea imposible la realización del ejercicio, se propondrá en su lugar trabajar con acrósticos y realizar uno propio con su nombre o con una palabra elegida que tenga especial significado en el trabajo. Los acrósticos son más sencillos de crear y evitan el trabajo suplementario de dibujar o componer auténtica poesía. Es aconsejable realizar el ejercicio con acrósticos (en vez de caligramas) cuando el nivel de conocimiento del idioma es muy básico. La actividad resulta muy beneficiosa para alumnos inmigrantes en proceso de adquisición del lenguaje y de escritura en lengua castellana o para el aprendizaje de una lengua extranjera, en los primeros niveles.

Para alumnos con dificultades para dibujar se pueden preparar plantillas o calcar un dibujo sencillo, de pocas líneas, sobre el cual se redacta el poema. Las letras o palabras sustituirán los trazos del lápiz y del dibujo real como en los ejemplos mostrados. Es aconsejable, en cualquier caso, proponer la redacción del texto a los alumnos antes de trasladarlo al dibujo propiamente dicho. Así el propio profesor no tendrá dificultad en corregir la ortografía y la redacción de los caligramas o acrósticos.

Temas transversales

El caligrama puede ser un instrumento eficaz para tratar algunos temas transversales que ocupan a todos por igual. Algunos de los que proponemos son:

- El respeto al medioambiente.
- La educación para la paz.
- La convivencia en las aulas.

Como se mencionó anteriormente, la actividad de “creación de caligramas” se puede enfocar como trabajo de tema libre,



EJEMPLOS DE PROPUESTAS REALIZADAS POR LOS ALUMNOS DE DIFERENTES GRUPOS Y NIVELES DE ESO DE LOS DEPARTAMENTOS DE LENGUA ESPAÑOLA (2º ESO) Y DE FRANCÉS (3º Y 4º ESO).

como refuerzo al léxico aprendido en castellano o francés, o como proyecto de aula con un objetivo y tema común.

Conclusiones

La actividad parece que se ha realizado y ha tenido resultados diferentes en los grupos de la asignatura de Francés y de Lengua Castellana, sin embargo, podemos constatar que en ambos esta experiencia didáctica ha sido satisfactoria. En la materia de Lengua Castellana y Literatura, los alumnos se han esforzado en conocer y comprender el “modernismo”, como movimiento artístico y literario y a los autores que conforman las “vanguardias literarias” del siglo XX. En Francés, como segunda lengua extranjera, la actividad propició el reconocimiento de formas gramaticales, la sintaxis y expresiones lingüísticas en francés y, como es evidente, la consulta del diccionario que permite afianzar el vocabulario conocido y adquirir el nuevo.

Los alumnos por su parte, han valorado positivamente el esfuerzo, la dedicación y el uso de la imaginación que la actividad requería; tanto desde una perspectiva personal como desde el grupo, el resultado del trabajo ha sido para ellos mismos sorprendente y realizar la exposición colectiva de sus ejercicios les ha hecho sentirse protagonistas “autores”, capaces de realizar pequeñas obras de arte.

Creemos que la creación artística dirigida a lograr pequeños proyectos motiva a los estudiantes y aunque les invita a hacer un esfuerzo para mejorar su competencia lingüística y literaria, lo dan por bueno al ver sus propias creaciones. Para resumir, la actividad cumple los objetivos fundamentales que persigue:

- Refuerzo de conocimientos lingüísticos previos.
- Interés por la lectura de textos de poesía moderna.
- Desarrollo de la creación literaria escrita propia.

Tras la experiencia que da el haber realizado, creemos que con éxito esta propuesta, nos sentimos ilusionados al exponerla aquí y animar a otros profesores a trabajar con caligramas, anagramas, acrósticos y otros recursos para atraer la atención de los alumnos sobre la literatura, las lenguas o el dibujo y facilitar el aprendizaje por medio de la creación y el esfuerzo personal.

APRENDIZAJE COOPERATIVO O EN INTERACCIÓN ENTRE IGUALES

FERMÍN HEREDERO

IES Juan Martín, El Empecinado. (Aranda de Duero)

BROTOS N-5

Mayo 2008 / Pág 52-55

I.S.S.N. 1696-7933

Desde hace ya décadas sabemos lo que una persona es capaz de aprender, según el mecanismo que se use.

Porcentaje aproximado de los datos que se retienen en situación receptiva:

- El 10 por 100 de lo que se lee.
- El 20 por 100 de lo que se escucha.
- El 30 por 100 de lo que se ve.
- El 50 por 100 de lo que se ve y escucha.
- El 70 por 100 de lo que se dice y se discute.
- El 90 por 100 de lo que se dice, discute y se realiza.

Estas conclusiones nos marcan un abanico de posibilidades metodológicas en el aula y sus resultados. Las diferencias entre los distintos mecanismos saltan a la luz. La interacción entre iguales o trabajo cooperativo se sitúa en el plano de decir, discutir y realizar, o sea, en el aprendizaje y asimilación del 90 por 100 de lo que se pretende. Y efectivamente los resultados en el aula sobre el aprendizaje, tras usar la interacción entre iguales o el trabajo cooperativo, así lo muestran.

A esto hay que añadir que mientras se polemiza en grupo, a más separación entre la idea nuestra y la que nos aportan, más retención de lo aportado. De ahí la importancia de la heterogeneidad entre los componentes de un mismo grupo, dentro de los límites de lo que puede ser comprendido (zona de desarrollo próximo). Los alumnos de un mismo curso siempre se hallan en la zona de desarrollo próximo, es decir, unos son capaces de aprender lo que otro compañero ya domina, con la ayuda de éste; exceptuamos los casos con necesidades especiales o con dificultades en el idioma.

La fuerza del aula

En el aula no disponemos únicamente de la fuerza y el trabajo del profesor para conseguir lo que en la programación se pretende, el aprendizaje de lo que se imparte.

En el aula, además del profesor, hay otras personas, alumnos, y medios técnicos. El profesor tiene como objetivo lograr el aprendizaje de todo en todos sus alumnos. Ese objetivo lo podrá alcanzar en mayor o en menor medida, pero ese es su objetivo. Sería una insensatez no usar todos los medios humanos disponibles; sería una insensatez no usar la metodología de mayor rendimiento, unas veces una, otras veces otra, dependiendo de las circunstancias.

Para lograr su objetivo, el profesor tiene el derecho de poder usar cuando lo crea conveniente el mecanismo en el que los alumnos tomen el protagonismo activo, estén en actividad mental, digan, discutan y realicen; tiene el derecho de distribuir la

clase en grupos de 3, 4 ó 5 miembros, para que lleven a cabo una actividad concreta con el objetivo de que el grupo garantice que todos deben acabar sabiendo lo marcado en ella. Tiene el derecho de movilizar a los alumnos que ya han alcanzado un nivel, para conseguir que estos lleven al resto de compañeros a ese nivel.

El profesor, cuando explica, ¿tiene garantía científica de que sus 25 ó 30 alumnos están en actividad mental, comprenden y asimilan? Numerosas comprobaciones nos demuestran que no. Esto no indica que no deba usarse esta metodología; es necesaria cuando los alumnos no pueden alcanzar por sí solos lo pretendido. Sin embargo en un grupo activo de cuatro miembros es imposible distraerse. Si hemos fijado las bases para alcanzar un objetivo concreto, ¿por qué no colocar a los alumnos en grupos para realizar una tarea que los lleve a conseguir lo que pretendemos? Todos los alumnos permanecerán en actividad mental. Lo que los alumnos puedan alcanzar por sí mismos, no debemos dárselo nosotros.

Investigaciones

Hoy conocemos claramente los resultados del trabajo cooperativo, cuando este trabajo en grupo lo es en su cualidad, más que en su cantidad, es decir, cuando se dice y aporta, se discute y se realiza. No hay interacción entre iguales por el simple hecho de colocar físicamente a unos alumnos en torno a una mesa. No hay interacción entre iguales ni se da aprendizaje en el trabajo en grupo si sus miembros se dedican a copiar o si el trabajo se divide en partes y luego se suman estas o si los demás ya conocen lo que otro aporta o si la separación intelectual es tan grande que lo expuesto se hace incomprensible, por no encontrarse los demás en la zona de desarrollo próximo.

A. De expertos:

Las investigaciones sobre esta metodología aplicada a la educación tomaron un gran impulso en los años 70 y 80; posteriormente su actividad se ha extendido. La Escuela de Ginebra, con Doise, Mugny y Anne Nelly Perret-Clermont, mostró que las relaciones entre iguales contribuyen a la comprensión de los procesos que conforman la socialización y el desarrollo intelectual. Hayes (1976), Sharan y Sharan (1976), Michaels (1977), Johnson y Johnson (1978), Aronson (1978), Slavin (1980), Slavin, Leavy y Madden (1982), Schubauer-Leoni y Perret-Clermont (1980), Pepitone (1981), Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981), se centraron en el estudio y contraste entre los aprendizajes cooperativo, competitivo e individualista, en los planos de sus constituyentes, recompensa

y nivel de rendimiento. Posteriormente otros investigadores en España aprovecharon estos estudios y se han sumado a su práctica e investigación: Gerardo Echeita, Elena Martín, César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palacios, Rosa Colomina, Javier Onrubia, María José Díaz Aguado, David Durán, Carles Monerero, Vinyet Vidal, Maximiniano del Caño, Juan Antonio Elices, Marcela Palazuelo, de las universidades de Barcelona, Autónoma y Complutense de Madrid, Sevilla, Valladolid, Granada, Zaragoza, entre otros y otras.

Sus conclusiones generales han sido las siguientes:

a. Las actividades cooperativas son superiores a las competitivas en cuanto a rendimiento y productividad; esta superioridad aumenta cuando la tarea consiste en la elaboración de algo y repetición verbal de lo que se va a aprender.

b. La cooperación intragrupo con competición intergrupos es superior a la competición interpersonal.

c. Las actividades cooperativas son superiores a las individualistas en cuanto a rendimiento y productividad.

d. La cooperación sin competición intergrupos es superior en la mayor parte de actividades a la cooperación con competición intergrupos.

e. Se da un mayor progreso cuando además se añade la comunicación a terceros.

f. Las actividades cooperativas permiten una aceleración en el asentamiento de los valores y el fomento de la convivencia.

El proceso del aprendizaje en interacción entre iguales implica una confrontación entre puntos de vista divergentes, que se transforma en un conflicto cognitivo que fuerza a la reestructuración mental y con ello al progreso intelectual. No es necesario que ninguno de los miembros del grupo conozca la solución a la tarea, pues esta se hallará mediante la confrontación, unida a las competencias intelectuales mínimas para salvar los obstáculos que exige la propia tarea.

B. En el aula:

Resultados de las experiencias realizadas en interacción entre iguales o aprendizaje cooperativo con los alumnos, en comparación con el aprendizaje individual, sin detrimento de este. Se consigue en el aula un aprendizaje mayor y más asentado de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se desarrolla de forma más acelerada la comprensión y aprenden estrategias para trasladar a otros aprendizajes. Los alumnos aprenden y practican la organización y regulación del pensamiento a través del lenguaje. Atienden a la diversidad en sus dos vertientes: permite el uso de tiempo para el avance de los más aventajados y acelera el aprendizaje de los rezagados. Aumentan la motivación y la autoestima individual y grupal, crecen las pretensiones y rendimiento de los alumnos, así como la estima por el aprendizaje y el colegio. Desarrolla en los alumnos valores humanos y habilidades sociales: relativización del punto de vista; respeto a los demás y a su cultura; pérdida de agresividad. Fomenta la convivencia en igualdad; en pensamiento para la paz y la tolerancia. Desarrolla en los alumnos lazos afectivos paralelos a la amistad. Elimina dificultades para posteriores organizaciones de la interacción entre iguales.

Práctica en el aula

Para poner en marcha la interacción entre iguales, no se le debe dar una importancia especial ante los alumnos, aunque es cierto que estos se concentran más con este mecanismo, están activos, son protagonistas, aprenden y se les hace la clase

amena. El profesor decide el momento, así como el número de grupos, sus componentes, sus tareas y el tiempo de duración. Lo hará teniendo en cuenta el aprendizaje de todos y prescindiendo de las preferencias y amiguismos de los alumnos.

En la organización de las primeras prácticas, el profesor puede encontrar algún pequeño obstáculo por falta de atención de los alumnos (lo que vuelve a demostrar que cuando el profesor expone no hay garantía científica de la actividad mental de los alumnos) o falta de claridad en las indicaciones. Se exigirá total atención mientras el profesor organiza y los alumnos anotan los cometidos de cada uno. Esta organización lleva dos o cuatro minutos, dependiendo de la experiencia que se tenga. Merece la pena, pues con ella tenemos la garantía de mantener durante cuarenta y cinco minutos activos mentalmente a los alumnos y protagonistas de su aprendizaje, algo que no garantizamos cuando sólo uno, sea profesor o alumno en la pizarra, toma protagonismo en el aula. En un grupo de tres o cuatro alumnos es imposible distraerse y perderse, si se han marcado tarea, tiempo, finalidad y posterior comunicación a terceros.

Organización de la práctica:

Fase A:

a/ Se llevan preparados los ejercicios a realizar; a veces las circunstancias de la clase se prestan a la improvisación. Se divide la clase en dos mitades. Se indican los ejercicios que hará cada mitad de la clase. Al menos dos ejercicios.

b/ Se distribuye a los alumnos por grupos. Máximo, cuatro componentes, evitando amiguismos de calle y buscando heterogeneidad o escalonamiento.

c/ Se marca el tiempo para realizar los ejercicios. Se les indica el lugar físico de cada grupo, moviendo o no las mesas. Coge cada uno el material necesario, se mueve sin ruido y sin entretenimiento.

d/ Se fija en cada grupo un responsable de trabajo, disciplina y garantía de aprendizaje (atención a la diversidad por abajo).

e/ Todos toman nota de todo y resuelven dudas. Lo aprendido deberá explicarlo cada uno a otros en la fase B.

El movimiento y colocación de mesas debe permitir que las cabezas estén cercanas, para facilitar comunicación, participación, actividad, y hablar bajo; debe permitir que cada uno tenga sitio para escribir.

Se fomenta la polémica, la aportación de todos aunque unos lo hagan más que otros. No se permite el aislamiento o la suma de trabajos individuales. Si algún grupo acaba antes, se le pone otro ejercicio con mayor nivel de obstáculos (atención a la diversidad por arriba) y se valora su rendimiento.

El profesor realiza seguimiento de la marcha de los grupos; ayuda o impulsa a unos más que a otros, según las necesidades; coloca a otros en la plataforma de resolución, pero nunca resuelve lo que ellos pueden resolver por sí mismos. Cuando acaban, el profesor tiene una idea general del aprendizaje en cada grupo. Si ha pasado ficha de seguimiento al responsable de cada grupo, esta completará su propia observación. Sin moverse, se les da nuevas indicaciones para pasar a la fase B.

Fase B:

a/ Se forman nuevos grupos de 4 ó 5 miembros. Habrá 2 alumnos que han hecho ejercicios 1 y 2 y otros 2 alumnos que han hecho ejercicios 3 y 4. Los alumnos que han hecho los mismos ejercicios provienen de distintos grupos de la fase A. En estos nuevos grupos cada alumno explicará a los demás 1 ejercicio, con el control de otro alumno y asegurando que el resto lo aprenda.

b/ Se marca el tiempo para explicar, aprender y anotar los ejercicios. Se les indica el lugar físico de cada grupo, moviendo las mesas. Coge cada uno el material necesario, se mueve sin ruido y sin entretenimiento.

e/ Se fija en cada grupo un responsable de trabajo, disciplina y garantía de aprendizaje. Se le da una ficha que debe rellenar y devolver al profesor.

g/ Nadie copia. Atienden, resuelven dudas y comprenden. Finalmente anotan.

Tras la fase inicial o la de comunicación a terceros, el profesor puede hacer una prueba oral o escrita, para comprobar el aprendizaje. Aunque las preguntas sean individuales, la calificación se dará a cada uno de los componentes del grupo, pues el grupo tenía como finalidad que todos sus miembros aprendieran todo.

INTERACCIÓN ENTRE IGUALES		FICHA DE SEGUIMIENTO	
Responsable:			
Componentes	Disciplina	Aportaciones	Aprendizaje

Calificación al responsable de grupo sobre su dirección

Responsable y grupo deben conseguir que se califique con MB o B. El responsable de grupo se encargará del aprendizaje de todos y de la disciplina.

Observaciones:

Práctica fuera del aula

Fuera del aula la interacción entre iguales da resultados sorprendentes. Los propios alumnos la practican espontáneamente en circunstancias de apremio; a pesar de ello es preciso darle forma y promoverla como mecanismo de uso normal. Se debe impulsar, motivar y organizar desde el aula, con naturalidad y sencillez. Tampoco con blandenguerías. Ellos conocen bien su situación individual y sus necesidades. Apoyándonos en esas necesidades se organizan grupos o parejas de ayuda. La diferencia con la interacción en el aula (también esto puede desarrollarse dentro de ella) consiste en que aquí siempre hay uno del grupo o de la pareja que enseña a los demás. Lo hemos llamado enseñanza horizontal. Los padres deben conocer que se ha puesto este mecanismo en marcha fuera del aula, el lugar donde se reúnen y para qué; deben conocer el papel que su hijo desempeña. Diferenciamos entre grupos y parejas.

A. Grupos

Se expone el mecanismo, sin extenderse, con fe y con motivación, desde la tutoría o la propia asignatura. Se señalan los alumnos que necesitan ayuda o apoyo y los alumnos que podrían ayudar a estos. Se crean los grupos, que no tendrán más de cuatro miembros; serán voluntarios si se realiza fuera del aula, aunque impulsados. Suele ofrecerse por propia iniciativa el alumno tutor, que será el responsable de enseñanza, aprendizaje y disciplina interna; a veces lo propondrá el adulto tutor o profesor. En la hora de tutoría o de clase se fijarán los compromisos con-

cretos en torno a cada grupo, puestos por ellos en una ficha que se les facilite: lugar, días y horas de trabajo, componentes y tareas a realizar.

En las sesiones de ayuda, el responsable dejará claro al inicio que no se admitirá indisciplina que corte el trabajo del grupo. El alumno tutor se reserva el derecho de expulsar. No admite protestas radicales. Si admite diálogo sobre la organización de la sesión. El alumno tutor dirige, explica, pregunta, escucha y resuelve dudas, manda trabajar. Lleva preparados mecanismos de comprobación de que todo lo impartido lo dominan todos (repetir explicaciones por parejas, realizar individualmente ejercicios semejantes, etc.). Valora los resultados. Al final se prepara la sesión siguiente.

Generalmente el alumno responsable deposita toda su ilusión y responsabilidad. Es una experiencia tan importante que es necesario garantizar su éxito en los primeros grupos que se formen y darlo a conocer, para que se extienda al resto. Cuando ellos ven su eficacia, lo suelen solicitar en determinadas ocasiones o cursos posteriores.

El profesor o tutor hará un seguimiento de lo realizado. Bastará con las fichas que recibe y con pasarles una hoja para que contesten a unas simples preguntas: actividades concretas que he hecho para cumplir con mis compromisos, actividades concretas que ha hecho la otra parte, lo que debería haber hecho yo o deberíamos haber hecho ambas partes para alcanzar mejor lo pretendido, qué falta por comprender, saber o practicar. Si algo flojea, la mayor parte de las veces bastará con dar soluciones con firmeza y presionar al responsable para que impulse y exija a los demás. Si el resultado del análisis fuera con toda claridad que cualquier grupo no funcionase, ese grupo se anulará, sin derrotismo y siempre con la ilusión de buscar nuevos cauces.

B. Parejas

Un alumno que va bien (no necesariamente muy bien) ayuda a otro según sus necesidades de aprendizaje y comprensión y se encarga de su seguimiento en estudio y tareas. Los dos deben aceptar esa relación, a propuesta del profesor o del tutor. No tienen por qué ser amigos, ni el alumno tutor será únicamente aquel que nos parece muy responsable y con autoridad. Cuando se le da a un alumno la responsabilidad del aprendizaje de otro, suele tomárselo muy en serio, hace lo posible para no quedar mal consigo mismo y ante el profesor, encuentra mecanismos para sacar el máximo rendimiento de su compañero y además él mismo se está formando en una nueva labor social y educativa importante. Es sorprendente lo que llegan a hacer los responsables en algunos casos: aparte de ver a su compañero en el colegio, preguntarle y observar su actuación escolar, llaman por teléfono casi a diario para informarse de su estudio y realización de tareas en casa; llegan a hablar con los padres del rezagado para informarles de la situación y del papel de cada uno; quedan aprovechando para explicar lo que no se ha entendido; riñen a su pupilo si no cumple con sus compromisos; controlan sus tareas hasta el punto de revisar un trabajo y rechazarlo, mandárselo repetir, porque según ellos el profesor no se lo iba a aprobar.

El tutor o profesor debe interesarse por la marcha de la pareja. Si flojea algo, casi siempre apretará al responsable, con el fin de que este apriete a su compañero. Si ve que no hay remedio y no puede funcionar esa pareja, la anulará.

Ficha de seguimiento para la interacción entre iguales fuera del aula. GRUPOS DE ESTUDIO Y AYUDA. Interacción entre alumnos. Enseñanza horizontal. Responsable:

Responsable:		
Día, hora y lugar:		Duración: De a
Asignatura	Explicaciones, ejercicios...	Mecanismos de comprobación
Asistentes		Valoración de comport., trabajo y comprensión

El responsable rellenará la ficha y controlará que todos aprendan todo. Informará al tutor o profesor de la marcha del grupo y de los resultados.

Conclusión

Hoy nadie duda de que la pedagogía es una ciencia, cuyas ramas se entrelazan con otras ciencias, sociología, psicología, etc. Los resultados de su investigación no tendrán una exactitud numérica matemática, pero sirven de guía para el desarrollo individual y social. Sería insensato no guiarse por sus propuestas. A la luz de esta ciencia acabamos de exponer unos mecanismos de enseñanza aprendizaje que ya fueron usados espontáneamente y de forma natural desde hace mucho tiempo por enseñantes y alumnos. Daban y dan resultado.

Falta todavía realizar una mayor observación sistemática en las aulas; y sobre todo falta introducir en ellas de forma generalizada este mecanismo de aprendizaje por interacción entre iguales, para que el profesorado disponga de él cuando lo crea propicio y conveniente. Podemos afirmar que la interacción entre iguales, por su escaso uso, se sitúa todavía dentro del campo de las nuevas metodologías.

Con ponerla en marcha sistemáticamente valdría. La ciencia nos ha demostrado que solamente se retiene el 20% de lo que se escucha, cuando se escucha, y que hay otros mecanismos de aprendizaje con los que se retiene el 80 ó 90%; es el caso del mecanismo que permite decir, entrar en confrontación, polemizar y realizar.

El profesor tiene el deber de movilizar las fuerzas humanas que encuentra en el aula, para conseguir el objetivo de que todos aprendan todo. ¿Por qué después de cada evaluación y atendiendo a los resultados de su asignatura, cada enseñante no distribuye a sus alumnos por grupos o parejas poniendo un responsable en cada uno de ellos, con el fin de que superen los demás sobradamente la recuperación, fijando actividades y finalidades? ¿Por qué no también para que en esa evaluación todos vayan bien y al día?

Nos vale a los enseñantes conocer el punto de partida y el objetivo concreto que nosotros mismos fijamos, nos vale conocer la organización de la interacción entre iguales y sus resultados sorprendentes. Con poner en marcha lo señalado, nos bastaría, a pesar de que la interacción entre iguales incluye numerosos aspectos por investigar. Desconocemos los resortes internos, mentales, psíquicos, que se dan en el proceso protagonizado por los iguales,

para conseguir lo pretendido entre quienes la practican; incluso desconocemos el valor de un gesto, un énfasis de voz, un movimiento, una organización sintáctica del lenguaje apropiada para quien escucha, que muestran que se ha alcanzado una estructura mental superior y ya se puede pasar a nuevas controversias. Los alumnos también desconocen estos mecanismos internos del proceso, pero lo hacen muy bien en interacción entre iguales, caminan hasta conseguir lo que el grupo pretende o se le ha fijado.

Bibliografía

▷Caño, M. de, Elices, J. y Palazuelo, M. (2003). Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje. Universidad de Valladolid.

▷Cohen, E., Brody, C. y Sapon-Shevin, M. (2004). Teaching Cooperative Learning. Albany. State of University of New York.

▷Coll, C. (1984), Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar, Infancia y Aprendizaje, 27-28, 119-139.

▷Coll, Palacios y Marchesi. Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial, Madrid, 1990. Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar, capítulo 18 del tomo II.

▷Díaz-Aguado, M. J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid. Ediciones Pirámide.

▷Durán, D. y Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Barcelona. Graó.

▷Echeita, Gerardo. La interacción entre alumnos, una herramienta olvidada. Boletín ICE-UME, nº 10, 1987.

▷Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México. Editorial Trillas. Prólogo de Robert Slavin.

▷García, R., Traver, J., y Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas.

▷Gobierno de Navarra (1999). Aprendizaje cooperativo. Pamplona. Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

▷Heredero, F. (1994). La interacción entre alumnos en el aula y fuera del aula. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 20, Mayo/Agosto, pp. 115-134.

▷Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. Paidós.

▷Lobato, C. (1998). El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Bilbao. Euskal Herriko Unibertsitatea.

▷Monereo, C. y Durán, D. (2002). Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona. Edebé.

▷Sharan, S. (1994). Handbook of Cooperative Learning Methods. London. Praeger.

▷Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning. Massachusetts. Allyn & Bacon.

▷Trujillo, F. y Ariza, M.A. (2006). Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo. Granada. Grupo Editorial Universitario.

DIDÁCTICA Y MEDIDAS PARA PREVENIR EL FRACASO ESCOLAR Y FAVORECER LA INTEGRACIÓN

ELENA ZORRILLA VILLAVERDE
Directora del CFIE de Miranda de Ebro

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 56-57
I.S.S.N. 1696-7933

La Visita de Estudios (antiguo programa Arión) a la que hace referencia el título de este artículo se enmarca dentro del Programa de Aprendizaje Permanente, que desde el 1 de enero de 2007 sustituye al Programa Sócrates. En concreto, esta visita se desarrolló en la semana del 15 al 19 de octubre en la ciudad italiana de Cagliari. Participamos en ella diez profesores pertenecientes a cinco países europeos: España, Francia, Bélgica, Rumanía y Turquía.

En esta semana de trabajo se alternaron las visitas a centros educativos de todos los niveles no universitarios de la ciudad de Cagliari (infantil, primaria, enseñanza secundaria media y superior, institutos técnicos) con sesiones de estudio y encuentros con dirigentes educativos del Ayuntamiento de Cagliari, la Región de Cerdeña y el Gobierno Central italiano (las tres instituciones con competencias en educación) y con profesores de dichos centros.

La complejidad del tema subyacente de esta visita, el fracaso escolar, hace que cualquier abordaje del tema con la pretensión de abarcarlo en su totalidad conduzca de inmediato a la frustración.

Puesto que el fracaso escolar es una realidad compleja, con causas que nacen en diversos campos no siempre abordables desde la acción docente, y con manifestaciones y consecuencias que desbordan los límites de las instituciones escolares, el grupo decidió desde el primer momento obviar de las discusiones y puestas en común los análisis tendentes a clarificar los factores que se encuentran en la base de la explicación de este fenómeno en cada país representado, pues lo que sí se constató es la existencia de fracaso escolar en todos ellos. Se detectaron diferencias en cuanto a la definición de fracaso escolar: mientras que en algún país se entendía por fracaso escolar la mera repetición de curso, en otros, este mismo hecho no se considera manifestación de fracaso



CONJUGAR LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA CON SU INDIVIDUALIZACIÓN Y ADAPTACIÓN A CADA ALUMNO EN CONCRETO ES EL RETO DE LOS SISTEMAS ESCOLARES EUROPEOS, Y EL ÚNICO MODO DE LUCHAR CONTRA EL FRACASO ESCOLAR ES TENER SIEMPRE PRESENTE ESTA MÁXIMA.

so escolar, sino medida tendiente a evitarlo.

Puesto que, como he señalado anteriormente, el grupo consideró que, tanto definir fracaso escolar como determinar sus causas excedía el objeto de la visita de estudio, se pasó enseguida a describir y estudiar las medidas que cada país adoptaba contra el fracaso escolar. Surgen así tres grandes grupos de medidas:

▲ **El propio sistema escolar.** Se observan grandes diferencias entre los sistemas escolares de los países representados. Se constata que hay sistemas que responden o se adaptan mejor a la lucha contra el fracaso escolar en cuanto que, a medida que éste va

apareciendo e incluso antes, ofrece vías de respuesta a las necesidades de los alumnos, medidas todas ellas tendentes a impedir por una parte el abandono escolar y por otra a conseguir que un altísimo porcentaje de la población consiga una titulación académica mínima:

- Alto grado de optatividad en secundaria.
- Diferenciación de la secundaria en tramos, con distintas instituciones.
- Creación de zonas de actuación preferentes.
- Inicio de formación profesional en edades tempranas.
- Elevación hasta los 18 años de la escolaridad obligatoria.

▲ **Dispositivos estructurales.** En segundo lugar, e independientemente de las características intrínsecas de cada sistema escolar, estos prevén dispositivos estructurales para acompañar a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje por unas u otras razones. Estas medidas pueden ser de diferentes tipos, y se sustentan en vías suplementarias de apoyo del sistema a los alumnos. Podríamos decir que, si las primeras medidas serían medidas “primarias” en la lucha contra el fracaso escolar, en cuanto que son medidas preventivas, estos dispositivos estructurales podrían considerarse como medidas “secundarias”, de lucha contra el fra-

caso escolar una vez que éste ha aparecido. Como ejemplo de estas medidas podríamos citar:

- Prolongación de la jornada escolar.
- Oferta diversificada según capacidades e intereses.
- Flexibilidad del currículo por la autonomía de los centros a la hora de determinar el propio según la población a la que se dirige.
- Medidas de lucha contra el absentismo.
- Creación de grupo o curso especiales.
- Orientación hacia la enseñanza profesional.
- Formación en alternancia trabajo-escuela.
- Adaptaciones curriculares.
- Repetición de curso (con o sin programa individualizado).

▲ **Medidas didácticas.** Son medidas de corte organizativo, didáctico,... a las que acude un profesor, un grupo de profesores o un centro en su conjunto, y que el sistema escolar propicia, acoge o asimila en mayor o menor grado. La mayoría de estas medidas son muy parecidas en todos los países analizados, y su objetivo principal es conseguir que el alumno se sienta a gusto en clase y en el centro, evitar el "malestar escolar", y reforzar sus lazos de pertenencia al grupo clase:

- Realización de proyectos educativos experimentales, dentro o fuera del horario escolar, innovadores e interdisciplinarios.
- Trabajo cooperativo, tanto de profesores como de alumnos.
- Técnicas varias de individualización de la enseñanza.
- Refuerzo de las áreas instrumentales.
- Contratos de éxito educativo.

Implicaciones en el sistema educativo español

Tras la reflexión sobre toda la información recibida y los siempre fructíferos intercambios de puntos de vista y de apreciaciones cualitativas y cuantitativas sobre el fenómeno del fracaso escolar, mis conclusiones son las siguientes:

▲ Todos los sistemas educativos presentan fracaso escolar. Fracaso escolar existirá siempre que un solo alumno no alcance unos objetivos mínimos previstos (y alcanzables) para él, no logre desarrollar sus capacidades y competencias en un tiempo razonable y salga del sistema escolar sin la titulación mínima; y siempre que los poderes públicos y el propio sistema considere esta circunstancia como inasumible. Si bien una tasa de fracaso escolar del 1% en una sociedad moderna es ya inaceptable, la tasa de abandono escolar española debería llevarnos a una profunda reflexión sobre los motivos de este fenómeno y, lo que es más importante, a arbitrar medidas para abordarlo.

▲ Dado que no es muy probable que nuestros alumnos sean menos maduros, capaces, motivados,... que sus colegas europeos, es razonable pensar que la causa de nuestra altísima tasa de fracaso escolar ha de encontrarse en nuestra sociedad y en nuestro sistema escolar. Puesto que actuar sobre la sociedad escapa de nuestro análisis, parece lógico escudriñar en las debilidades y fracturas de nuestro sistema escolar para atajar el fracaso escolar, al menos en la medida que pueda atribuirse al sistema ese fracaso.

▲ Del estudio de los sistemas escolares de los países analizados, se observa que una de las diferencias es la escasa optatividad, la práctica uniformidad de nuestro sistema hasta los 16 años. En el resto de países se ofrecen vías diferenciadas, bien tras terminar la primaria (12 años), bien en un segundo ciclo de secundaria obligatoria (14 años), es decir, a edades más tempranas que las nuestras, con posibilidad de trasvase entre esas vías abiertas. Se orienta (entendiendo la orientación como posibilidad de elección y no como obligatoriedad) hacia modelos de formación profesional o



VISITA AL ITA (INSTITUTO TÉCNICO AGRÍCOLA) DUCA DEGLI ABRUZZI, DE ELMAS

de enseñanza más o menos academicista al alumnado según sus competencias e intereses. Todos los alumnos, o la gran mayoría, encuentran pronto (antes de que se instale en ellos el malestar escolar, la apatía) una vía que responde a sus capacidades e intereses, y que va a ofrecerles no sólo una titulación básica, sino la posibilidad de progresar en el sistema escolar hasta la enseñanza superior. Por tanto, se evita el abandono del sistema, el absentismo, el malestar escolar,... en suma, el fracaso escolar.

▲ Por otra parte, y una vez que el fracaso escolar se produce, nuestro sistema apenas arbitra medidas estructurales. Es cierto que una herramienta muy poderosa en la lucha contra el fracaso escolar está en la posibilidad de que todos los centros tienen para adaptar el currículo a su entorno y realidad socioeducativa, y, aún más, la posibilidad de los profesores de establecer adaptaciones curriculares para un grupo determinado de alumnos o un alumno concreto, y así responder a sus necesidades. Sin embargo, factores de diversa índole no están ayudando a que esta arma sea efectiva (ratio elevada, falta de profesores para hacer desdobles o grupos homogéneos en áreas instrumentales). No constan en nuestro sistema medidas estructurales como clases o grupos especiales, posibilidad de aumentar en un año la duración de un ciclo o etapa (no confundir con repetición de curso),...

▲ Una medida que sí es utilizada en nuestro sistema es la repetición de curso, entendida como una estrategia que permita al alumno que no alcanza los objetivos de su curso adquirir las competencias que le permitan llegar a ellos gracias a un tiempo suplementario. Pero esta medida es a menudo vista por padres, alumnos y profesores más como un castigo que como una oportunidad. Otros países recurren a esta medida pero acompañada de un plan individualizado de estudios para el alumno, atendiendo a las competencias y objetivos claves que ha de reforzar y/o conseguir.

▲ Otro factor interesante en el análisis del fracaso escolar es la formación inicial del profesorado de secundaria. En la mayoría de los países representados existe una formación específica para los futuros profesores de secundaria, bien mediante especialización didáctica dentro de la formación universitaria bien mediante formación extra de uno o dos años tras la consecución de la licenciatura. En España se echa de menos una formación inicial en metodología, didáctica,... del profesorado de Secundaria, que en la mayoría de los casos se enfrenta por primera vez a la gestión de una clase ayudado tan sólo de su buena voluntad y sin tener conocimientos específicos no sólo de la forma de impartir su asignatura, sino de tutoría, atención a la diversidad, desarrollo de competencias comunicativas,...

Quiero finalizar con una reflexión que todos los profesionales de la educación compartimos y que a menudo decimos en voz alta sin advertir la fuerza de su significado más profundo, y cuyo poder me sorprendió al escucharla en idiomas ajenos: "per tutti e ognuno", "pour tous et chacun", "educación para todos y cada uno".

UN PASO HACIA LA ESCUELA 2.0

JUAN CARLOS PÉREZ CÓRDOBA
CEFP Santa Catalina. (Aranda de Duero)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 58-61
I.S.S.N. 1696-7933

El objetivo del presente artículo es el de dar a conocer nuestra experiencia en la utilización de un conjunto de herramientas existentes en Internet y su aplicación en el ámbito educativo; de cómo pueden ayudarnos a mejorar los flujos de comunicación entre los distintos componentes y el equipo directivo.

El proyecto se planteó dentro del plan de mejora del curso 2006-2007, como uno de los objetivos fundamentales. El Centro se encontraba ante la transformación de un IES a Centro Específico de Formación Profesional (CEFP) con el consiguiente volumen de documentación a generar y a procesar, además de la necesidad futura de conseguir la certificación de calidad ISO 9001:2000; era necesario cambiar nuestros hábitos de trabajo para poder alcanzar los objetivos previstos.

El tipo de comunicación que veníamos utilizando entre los miembros de la comunidad educativa, y que es el más generalizado, es la utilización de fotocopias; esto provocaba la pérdida de tiempo para generarlas, la falta de actualización constante, ya que cuando se iban a entregar, en muchas ocasiones, ya se habían modificado; posteriormente, cuando se debían, era necesario recoger otra vez las modificaciones; todo esto provocaba un gasto innecesario de tiempo y recursos. La alternativa que se planteó fue la de encontrar un sistema que permitiese mejorar los flujos de información, ahorrar tiempo y dinero y facilitar la tarea de crear documentación, tanto administrativa como educativa.

Las soluciones fueron múltiples, dado el gran número de aplicaciones, tanto de pago como gratuitas, que existen actualmente. Otro de los factores que nos ayudaron a decidirnos por una solución con respecto a otras, fue el del mantenimiento posterior de la aplicación; de todos son conocidos los problemas de diversa índole que nos pueden aparecer en cualquier sistema informático. La solución, una vez más, vino de la mano de Google, y las Google APPS¹. Son un conjunto de herramientas en línea, que cumplían con todas nuestras expectativas, incluso más: existía una versión para entornos educativos que facilitaba la creación de usuarios y se podía integrar con el nombre del dominio en Internet que ya disponíamos.

Trabajo colaborativo

El término Trabajo Colaborativo cada vez está más extendido, y como su propio nombre indica, persigue que los componentes de un equipo trabajen conjuntamente. Es indudable que los resultados obtenidos del trabajo en colaboración son mayores que los conseguidos a partir del que se elabora de manera individual. También es interesante distinguir entre: Trabajo en Grupo y Trabajo Colaborativo, ya que el primero persigue que un grupo de personas trabajen juntas y el segundo que además colaboren.

Extrapolando el término a una aplicación informática, lo que promueve es un espacio de trabajo común, que permite compartir documentos, anotaciones sobre los mismos, comentarios, alerta de todos los sucesos y eventos, listas de correo electrónico, chat, etc. Puede convertirse en la puerta de acceso a reuniones o citas entre sus miembros, ofreciendo los medios básicos para realizar sus convocatorias. Gracias al software para el trabajo colaborativo es factible la mejora del rendimiento en general. Su mayor aportación es hacer posible que diferentes personas puedan trabajar de forma compartida con una misma información y cooperar estrechamente.

En un centro educativo, hablar de software para realizar trabajo colaborativo, en determinadas circunstancias, suena a ciencia ficción "... el centro es pequeño, no somos muchos y siempre nos vemos, ¿para qué queremos eso?..." Sin embargo, toda la documentación que tenemos está dispersa, no coincidimos en horarios, y salvo que tengamos reuniones específicas, el tratar un

determinado tema se hace muy difícil. Cuando queremos compartir información electrónica lo más sencillo es: "... ya te dejo el Documento Z en una carpeta compartida en el ordenador de la sala de profesores...", pero ese ordenador es accesible y visible desde cualquier parte del centro, no existe una seguridad específica, y además sólo se puede acceder a él desde el centro, si nos olvidamos de recogerlo hasta el día siguiente no podremos acceder.

Los fines que persigue una herramienta de Trabajo Colaborativo o groupware son: la creación de zonas para el trabajo colaborativo entre varios miembros desde las que compartir documentos para llevar a cabo proyectos comunes, entrada restringida a esas áreas mediante un acceso controlado, permitido solamente a miembros previamente validados, y en los casos que sea necesario, limitar sus posibilidades de manipulación de la información, que siempre esté accesible y disponible para todos, ayudando a crear una base de conocimiento.

WEB 1.0 vs WEB 2.0

Tradicionalmente se ha venido considerando Internet como una gran base de datos de información diversa y un escaparate de nuestra actividad cotidiana, todo ello a nivel global, que permite darnos a conocer y acercarnos a personas remotas. La utilización típica ha sido la simple lectura de documentos, más o menos estáticos, pero siempre el sentido de la comunicación ha sido de Internet hacia nosotros, los usuarios. La idea, cada vez más crecientemente de WEB 2.0² es la de dar un mayor dinamismo a esa infor-

Extrapolando el término a una aplicación informática, lo que promueve es un espacio de trabajo común, que permite compartir documentos, anotaciones sobre los mismos, comentarios, alerta de todos los sucesos y eventos, listas de correo electrónico, chat, etc. Puede convertirse en la puerta de acceso a reuniones o citas entre sus miembros, ofreciendo los medios básicos para realizar sus convocatorias.

mación existente, de tal forma que las paginas web tradicionales se conviertan en aplicaciones web, donde el usuario pueda escribir, publicar artículos, documentos, fotos, videos, etc. En definitiva, poder interactuar con la WEB y generar un conocimiento colectivo. La idea última de los propulsores de este pensamiento es que los servicios de la WEB 2.0 sustituyan a las aplicaciones de escritorio en muchos casos.

Ante estas nuevas aplicaciones y servicios de reciente aparición, las herramientas clásicas, como el correo electrónico o las listas de distribución, no son capaces de ofrecer un mayor soporte para la realización de trabajos conjuntos a través de Internet. En este momento, aparecen nuevas herramientas que ofrecen a los usuarios la posibilidad de promover el trabajo colaborativo a través de la web, ofreciendo unos parámetros de seguridad que garanticen la protección de la información contenida en estas áreas de trabajo.

Situación de partida

Nuestro centro era un IES con enseñanzas de Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, Superior y Garantía Social, y que además en el curso 2007-2008 se iba a transformar en un Centro Específico de Formación Profesional. Desde el Departamento de Informática y con el apoyo del Equipo Directivo, nos hemos venido caracterizado por tratar de tener los recursos de centro los más actualizados, en la medida de nuestras posibilidades. A través de diversos Planes de Mejora (ya habíamos desarrollado una Pagina Web³ del centro mediante el gestor de contenidos – CMS⁴ – denominado Mambo⁵), que venía siendo utilizada por los miembros de la comunidad educativa. Con posteriori-

dad, y en el desarrollo de otro Plan de Mejora, se instaló y configuró una plataforma educativa de e-learning denominada Proyecto ILEX⁶. Se dio de alta en la misma a todos los alumnos y profesores del centro. Esto nos permitía dejar material educativo a nuestros alumnos, que pudiesen acceder de manera instantánea y que estos nos entregasen sus trabajos sin necesidad de desperdiciar papel, agilizando el flujo de información. Con estas dos herramientas ya teníamos cubiertas la mayoría de las necesidades educativas del centro: de cara al exterior, la página Web, y a nivel docente, la plataforma educativa. Sin embargo nos aparecía un nuevo reto: al transformarnos en un CEFP, tendríamos que vernos inmersos en un proceso de mejora de calidad mediante la obtención de la certificación ISO 9001:2000.

En esta nueva situación iban a ser necesarias múltiples reuniones, debates sobre documentos, procesos, etc, y la generación de multitud de documentación, con muchas versiones y revisiones. Utilizar métodos tradicionales como carpetas compartidas en ordenadores locales o el correo electrónico no era viable. Otra opción que se barajó fue la de la utilización de la plataforma educativa que ya teníamos en el centro y que además estaba dando buenos resultados. Dado que estábamos trabajando en el Plan de Mejora, se optó por ver las posibles alternativas de que se disponían en la actualidad, antes de decimos por una u otra opción.

Distintas Alternativas

En la actualidad existen gran cantidad de aplicaciones de diversa índole, tanto de pago como gratuitas, que nos permiten realizar Trabajo en Grupo y Colaborativo. Una opción muy válida es la de utilizar plataformas de e-learning, que nos ofrecen muchas de las pretensiones perseguidas: recursos compartidos, seguridad, etc. Dentro de las más conocidas se encuentran herramientas como Moodle⁷, Claroline⁸ o ILEX.

Por otra parte, también han aparecido aplicaciones específicas para Trabajo Colaborativo, como eGroupware⁹, openGroupware¹⁰, phpGroupware¹¹, BSCW¹², Synergeia¹³, etc., que disponen de una gran cantidad de utilidades, como sistemas de calendario y planificación, sistemas de reunión electrónica y videoconferencia con pizarras electrónicas, chat, grupos de noticias, almacenes de conocimiento, escritura y edición en grupo y flujos de información. Todos estos sistemas son cada vez más comple-

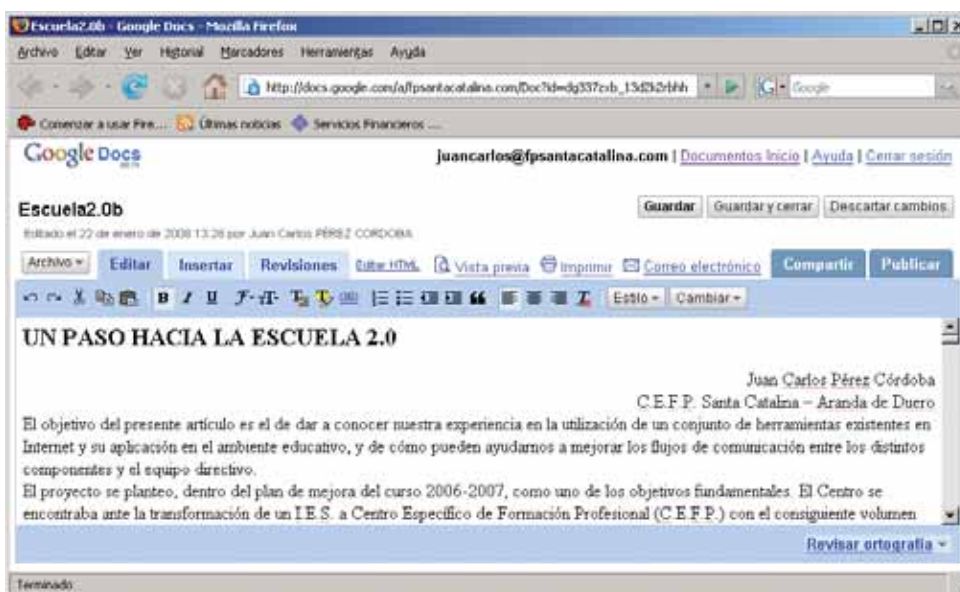


Figura 1 :
Ventana de edición con el propio documento

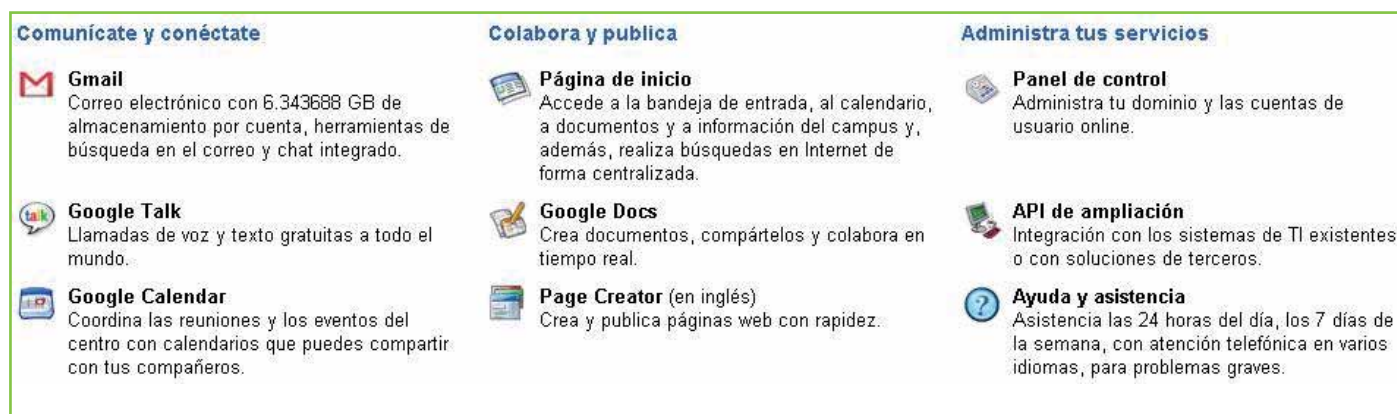


Figura 2 : Funcionalidades de Google APPS

tos, y se les van incorporado gran cantidad de servicios, lo que les convierte en herramientas básicas de trabajo.

Un tercer grupo, surge a partir de la idea de WEB 2.0 y de las aplicaciones en Internet. Estas herramientas permiten, no sólo compartir y establecer criterios de seguridad, sino que además se pueden editar documentos directamente desde el propio navegador, lo que las independiza del Sistema Operativo, versión o tipo de aplicación ofimática. Dentro de este conjunto, existen también varias alternativas, como Google APPS y Microsoft OfficeLive¹⁴.

Caso de estudio

Después de ver todo el abanico de posibilidades que nos ofrecía el mercado, la decisión final no fue fácil. Se primaron criterios de fiabilidad y disponibilidad, además de facilidad de uso, instalación, administración y mantenimiento. Las dos primeras opciones, plataformas de e-learning y de Trabajo Colaborativo, eran buenas alternativas; cumplían la mayoría de nuestros criterios de calidad. Sin embargo, casi todas tenían un factor en contra, y era la necesidad de instalar la aplicación en el centro, asignarle recursos y realizar tareas de mantenimiento. Dado que ya teníamos un número elevado de equipos y aplicaciones, aumentar el trabajo necesario para el mantenimiento era algo que había que evitar.

La opción por la que nos decantamos al final fueron las Google APPS, que aúnan la tecnología WEB 2.0 y unas potentes herramientas de Groupware:

1. Utilizan estándares abiertos y son gratuitas en su versión estándar, y para centros educativos¹⁵ también lo es la versión ampliada¹⁶. Como valor añadido, disponen de una amplia colección de documentos de ayuda¹⁷, para todas sus aplicaciones.
2. El uso es muy sencillo; no difiere mucho de aquello a lo que ya estábamos acostumbrados y sólo se necesita utilizar un navegador en sus últimas versiones, IE, Firefox, Opera, etc. Además está accesible tanto desde el centro como desde el exterior. Sólo es necesario validarse una única vez y se puede acceder de forma transparente a las distintas herramientas.
3. Facilitan múltiples cuentas de correo electrónico, sin problemas de capacidad, ya que son de varios GigaBytes cada una, similares a las de Gmail¹⁸, a las que los profesores ya están habituados a utilizar. Además, se pueden integrar con el nombre del dominio que ya disponíamos, permitiendo facilitar cuentas a todos los profesores de correo corporativo del tipo profesor@micentro.es, no descartándose en un futuro poder crear cuentas para cada alumno. En los centros de Formación

Profesional se tiene un trato muy cercano con las empresas, donde se utiliza de forma masiva el correo electrónico, a través de los contactos que se llevan a cabo para distintas actividades, como la Formación en Centros de Trabajo; esta cuenta de correo corporativo facilita estas tareas y proporciona una mejor imagen al centro, ya que no se utilizan las típicas cuentas de correo gratuito.

4. Dispone, además, de herramientas de tipo chat privado, listas de distribución, contactos, etc.

5. Cada usuario hace uso de un calendario de eventos y actividades, pudiendo crear otros compartidos con el resto o parte de los compañeros. De tal forma que se pueden efectuar convocatorias a reuniones, eventos de centro, actividades extraescolares, etc. de forma instantánea, pudiendo llegar a enviarse mensajes a los teléfonos móviles si se considera necesario.

6. Otro grupo de herramientas existentes actualmente son las Google Docs, que permiten la creación, edición y revisión por múltiples usuarios de documentos de texto, hojas de cálculo y presentaciones. Cualquier usuario puede crear un documento e invitar a utilizarlo a múltiples usuarios, que pueden ser, a su vez, editores o visualizadores. La edición de los documentos se hace desde el propio navegador, sin necesidad de instalar ningún software específico, existiendo un control de las distintas versiones, con indicación expresa del usuario que ha efectuado modificaciones – dado que lo pueden hacer muchas –.

7. También se puede crear una página web de Centro, que permita dar a conocer información del mismo, u otra que sirva de entrada a las distintas aplicaciones, como es nuestro caso¹⁹ (ver en la Figura 3). Esta página tiene múltiples configuraciones posibles, entre ellas la opción de añadir un conjunto de herramientas o gadgets²⁰ muy interesantes (traductores, lectores de noticias RSS, conversores, calculadoras, etc.).

8. La administración y creación de cuentas de usuario está muy automatizada, lo que facilita todas las tareas de mantenimiento. No es necesario asignar recursos de centro, como equipos, personas, y los problemas de privacidad²¹ y seguridad²² tampoco lo tenemos que abordar nosotros, dado que está garantizado por Google.

Si bien todas las herramientas son gratuitas, es necesario pagar un pequeño precio por disfrutarlas. Suelen aparecer integradas en las mismas pequeñas áreas donde nos aparece publicidad de diversa índole. Esos anuncios tienen un tamaño muy reducido, al estilo Google, pasando desapercibidos la mayoría de las veces y no inter-

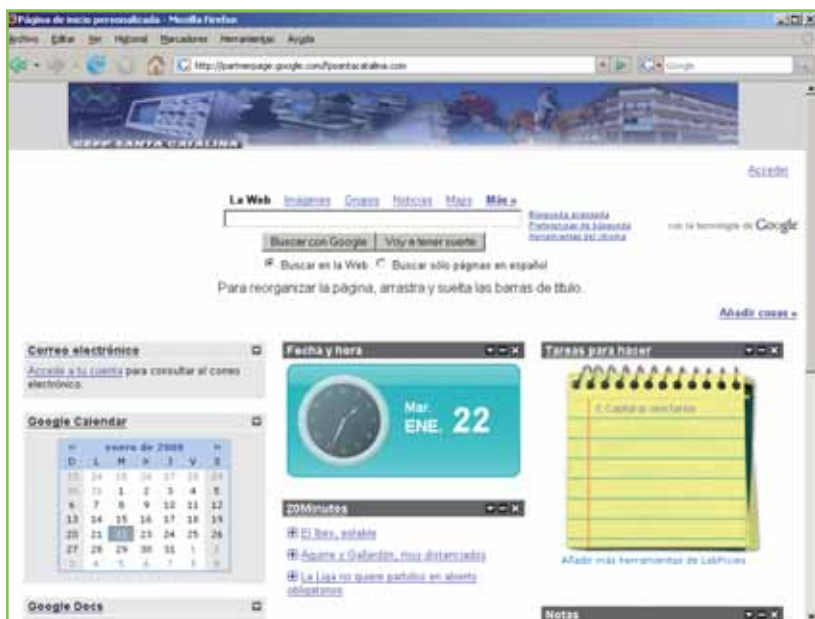


Figura 3 : Página de Entrada a los recursos

firiendo en el normal desarrollo de nuestra actividad cotidiana. Por todo lo anteriormente expuesto, consideramos que era el complemento ideal a las aplicaciones que ya disponíamos: el Portal Web y la Plataforma Educativa.

Pasos a seguir

Los pasos a seguir para integrar la herramienta dentro de un centro son varios:

1. Si no se dispone de un dominio en Internet para el centro, este sería el primer paso, dado que el coste es accesible para cualquier centro, si bien es opcional. Para dominios del tipo .es son unos 18€/año²³ y para los .com y .org unos 9€/año. Si además, queremos alojamiento para la página web supondría unos 5€/mes²⁴.

2. El siguiente paso sería darnos de alta en Google APPS²⁵. La información que nos solicita no es mucha; en solo tres pasos se obtiene el correspondiente registro. Una vez que tenemos la confirmación del alta, ya podemos entrar y configurar las distintas herramientas que aparecen en la administración del sistema.

3. Posteriormente necesitamos configurar, en nuestro dominio, el servidor MX, para que el correo electrónico lo pueda gestionar Google APPS²⁶.

4. Los datos de los usuarios se pueden obtener del programa de gestión docente IES 2000 con una simple consulta, se puede generar el archivo que después permitirá crear las cuentas de forma masiva. El archivo tiene que estar separado por comas (Alias, Nombre, Apellido, Password)²⁷; es necesario eliminar los espacios en blanco del nombre de usuario:

```
SELECT p.codigo,p.nombre + "," + p.apellidos, p.nombre, p.apellidos,
      LOWER(p.nombre) +
      LTRIM(STR((VAL(p.codigo)*30)+1000+(VAL(p.codigo)*2)))
FROM profesor p,docentes d
WHERE d.anno=@ACTUAL and d.codigo=p.codigo
ORDER BY 3,2
```

Como parte de la administración existe una apartado de carga masiva de usuarios (Bulk upload – carga masiva), desde donde se puede volcar el archivo generado con anterioridad y se crearán las correspondientes cuentas.

5. Para empezar a operar se puede crear una página de entrada a todas las aplicaciones desde la opción Start Page. Además se pueden añadir o suprimir gadgets mediante el botón <Añadir Cosas> (ver Figura 3).

6. Ahora es el momento de comenzar a utilizar las herramientas que ya tenemos configuradas. Podremos crear y compartir un calendario, de forma que varios usuarios puedan acceder, también podemos crear un documento y revisarlo de forma simultánea entre varias personas, pudiendo aceptar o rechazar los cambios efectuados. Además se pueden enviar correos y chatear fácilmente, con otros compañeros, sabiendo en todo momento quien está conectado, ya sea en el horario del centro como fuera de él, pudiendo cambiar impresiones sobre algún asunto, siempre dentro de un grupo cerrado de usuarios.

Resultados obtenidos

Actualmente ya se está utilizando con mucho éxito, dado el apoyo del Equipo Directivo y del resto de compañeros. Cuando llega un correo electrónico o una convocatoria al Centro ahora es mucho más sencillo transmitirla a los interesados. Las convocatorias de reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica se efectúan a través de un calendario creado al efecto, con el orden del día correspondiente. Cada vez que se ha debatido un documento, como la PGA, Reglamento de Régimen Interno, Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia, etc, se han utilizado las Google APPS, lo que ha permitido hacer las aportaciones de cada uno mucho más rápido y de manera más eficiente. Una vez que los documentos se han aprobado se dejarán visibles para todos los miembros de la comunidad educativa, si procede.

El nivel de utilización y de satisfacción alcanzado, por parte de los usuarios, es alto y se espera mejorar cuando próximamente comencemos el trabajo para la Certificación en la norma de Calidad ISO 9001:2000.

Futuras propuestas

Como ya se ha mencionado con anterioridad, se plantea la posibilidad de ofrecer a los alumnos cuentas de usuarios, para facilitar la comunicación entre ellos.

Al utilizar estándares abiertos, es posible unirlo a otras aplicaciones. Una mejora que se tendrá en cuenta para el futuro es la opción de conectarlo con la plataforma de e-learning que ya tenemos instalada.

¹ <http://www.google.com/a>

² http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

³ <http://www.fpsantacatalina.com>

⁴ CMS. Content Management System – Sistema de Gestión de Contenidos.

⁵ <http://www.mamboserver.com>

⁶ <http://www.proyectoilex.org>

⁷ <http://moodle.com>

⁸ <http://www.claroline.net>

⁹ <http://www.egroupware.org>

¹⁰ <http://www.opengroupware.org>

¹¹ <http://www.phpgroupware.org>

¹² <http://public.bscw.de> – BSCW – Basic Support for Cooperative Working.

¹³ <http://www.synergieia.info>

¹⁴ <http://officelive.microsoft.com/>

¹⁵ <http://www.google.com/a/edu/?hl=es>

¹⁶ http://www.google.com/a/help/intl/es/admins/editions_spe.html

¹⁷ <http://www.google.com/support/?hl=es> Página en español y una colección más completa, incluyendo videos demostrativos en inglés en:

<http://www.google.com/support/?hl=en>

¹⁸ <http://www.gmail.com>

¹⁹ <http://partnerpage.google.com/fpsantacatalina.com>

²⁰ <http://partnerpage.google.com>

²¹ <http://www.google.com/a/help/intl/es/admins/privacy.html>

²² <http://www.google.com/a/help/intl/es/admins/security.html>

²³ <http://www.interdominios.com/registro-de-dominios.aspx>

²⁴ <http://www.interdominios.com/hosting-compartido-linux.aspx>

²⁵ <http://www.google.com/a/cpanel/education/new?hl=es>

²⁶ <https://www.google.com/support/a/bin/answer.py?answer=33352>

²⁷ (username,firstname,lastname,password)

L'ITALIANO IN CASTILLA - LEÓN

LAURA FACCHINI,
Escuela Oficial de Idiomas de Burgos
SONIA MARTÍN GARCÍA,
Escuela Oficial de Idiomas de Ávila

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 62-64
I.S.S.N. 1696-7933

En este artículo vamos a esbozar un cuadro de la enseñanza de la lengua italiana en la región de Castilla y León, aunque es menester realizar previamente una pequeña reflexión acerca de su enseñanza en el territorio español en su conjunto.

Aprender italiano en España

Diferentes son las instituciones que se encargan de su difusión, algunas de las cuales pertenecen al estado español (véase universidades y escuelas oficiales de idiomas) y otras dependen directamente del Ministerio de Asuntos Exteriores italiano representadas por el Istituto Italiano di Cultura de Madrid y el de Barcelona, además de la Società Dante Alighieri¹.

Las EEOOI (Escuelas Oficiales de Idiomas) son instituciones de titularidad pública, es decir dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia o de las Comunidades Autónomas, que ofrecen una enseñanza pública no universitaria para adultos. Las enseñanzas de idiomas de régimen especial impartidas en las EEOOI se establecen y definen en el Capítulo VII (Enseñanzas de Idiomas) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Los aspectos básicos del currículo de estas enseñanzas, que se impartirán en las EEOOI a partir del curso 2007-2008, se fijan en el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre (B.O.E. de 4 de enero de 2007). Las enseñanzas de idiomas de régimen especial tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles Básico, Intermedio y Avanzado, correspondientes a los niveles A2, B1 y B2 del Consejo de Europa. Las EEOOI podrán asimismo impartir cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas, tanto en los niveles Básico, Intermedio y Avanzado como en los niveles C1 y C2 del Consejo de Europa, según se definen estos niveles en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las EEOOI fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera, además de facilitar el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial.

Aprender italiano en Castilla y León

A nivel autonómico las instituciones principales que imparten italiano son: EEOOI, Conservatorios de música y Universidades. Concretamente se oferta en las EEOOI de todas las capitales de provincia de Castilla y León, incluyendo las de Zamora y Palencia que han incorporado el estudio de este idioma en los dos últimos cursos escolares. Sin embargo, a través de la Orden EDU/1847/2007 del 19 de noviembre de 2007, que regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León², se incluye el italiano al igual que otros idiomas europeos entre aquellos utilizados para la impartición de una enseñanza bilingüe. Existe también a nivel autonómico un conjunto de conservatorios de música cuyas competencias están casi en su totalidad transferidas a la Junta³ en los que se puede estudiar este idioma.



Otra importante institución es la universidad, concretamente en Castilla y León se puede cursar la carrera de Filología Italiana en la Universidad de Salamanca, Facultad de Filología –Departamento de Filología Moderna y en la Universidad de Valladolid, Facultad de Letras y Filosofía, Departamento de Filología Hispánica.

Legislativamente las EEOOI están reguladas por la Orden EDU/478/2006 de 22 de marzo que establece el currículo básico de las enseñanzas de EEOOI en diferentes idiomas, entre los cuales aparece el italiano. El Decreto 59/2007, de 7 junio, retoma el mismo planteamiento (es decir, la organización en los tres niveles Básico, Intermedio y Avanzado, impartidos en dos años cada uno) ampliando el currículo al nivel intermedio. Éstas y más disposiciones normativas responden a los planteamientos del “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” y, desde esta perspectiva, conllevan un enfoque esencialmente práctico, que equipara la competencia lingüística con la capacidad de uso de una lengua para comunicarse en ámbitos y situaciones diversas de la vida real, utilizando los conocimientos, habilidades y estrategias más acordes con la situación de comunicación. Todo ello teniendo muy presente que la competencia en idiomas contribuye, no sólo al enriquecimiento personal de los alumnos, sino también a su capacitación profesional, y constituye un elemento enriquecedor de gran importancia en la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida.

Asimismo, el conocimiento de idiomas facilita la libre circulación de personas, por razones profesionales, culturales, turísticas, técnicas o científicas entre los distintos países de la Unión Europea y, por supuesto, de la comunidad internacional. Desde esta óptica, el Consejo de Europa recomienda a sus estados miembros que adopten y elaboren políticas nacionales en el campo del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas para poder conseguir así una mayor convergencia entre los países europeos.

Con este currículo se pretende preparar adecuadamente a los alumnos de las EEOOI de Castilla y León para la sociedad europea del siglo XXI. En este sentido el papel de las EEOOI es doble; por un lado, capacitar al alumnado para desenvolverse en la vida cotidiana y, por otro, proporcionar certificados reconocibles y homologables dentro del ámbito nacional y con los de otras instituciones europeas, de modo que se facilite la movilidad del alumnado. El régimen de equivalencias entre las enseñanzas reguladas por el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre y las reguladas por el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre es el siguiente*:

Enseñanzas reguladas por el R.D. 967/1988	Enseñanzas reguladas por el R.D. 1629/2006
1er curso Ciclo Elemental 2º curso Ciclo Elemental	Nivel Básico (A2) y Certificado nivel básico
3er Ciclo Elemental y certificación académica del Ciclo Elemental	Nivel intermedio (B1) y Certificado nivel Intermedio
1er Curso Superior 2º curso Ciclo Superior y Certificado Aptitud	Nivel avanzado (B2) y Certificado Nivel Avanzado*

* EL CERTIFICADO DE APTITUD Y EL DE NIVEL AVANZADO SERÁN EQUIVALENTES A EFECTOS ACADÉMICOS.

Datos estadísticos

En la actualidad en Castilla y León el idioma italiano se imparte en las EEOOI que se detallan a continuación. En la tabla aparece el número total de los alumnos matriculados en todos los idiomas de cada centro en el curso 2006/2007, el número de alumnos matriculados en italiano en el curso 2007/2008 y el número de docentes que imparten italiano, incluyendo profesores titulares e interinos⁵:

EEOOI	Alumnos centro curso 2006/2007	Alumnos Italiano curso 2007/2008	Docentes
Ávila	1689	64	2
Burgos	205	5683	3
León	5328	350	3
Palencia	1998	132	2
Salamanca	4808	358	4
Segovia	1941	115	3
Soria	1538	69	2
Valladolid	4721	215	3
Zamora	1514	72	1

Tipo de alumnado

Puede resultar algo difícil hablar en general del tipo de alumnado que tienen las EEOOI, pero según nuestra experiencia docente actual en los centros de Ávila y Burgos, podemos señalar que las razones por las que los alumnos demandan el estudio de la lengua italiana son entre otras: el placer de aprender una nueva lengua similar a la de origen, el tener unos conocimientos mínimos del italiano para pedir una beca Erasmus - actualmente denominadas Sócrates-, el deseo de ampliar y completar la competencia lingüística adquirida en una estancia previa en el país y el poder manejarse suficientemente con el idioma como para conseguir trabajo allí en muchas ocasiones en el ámbito de la enseñanza reglada. Nuestra experiencia docente nos permite afirmar que el alumnado es muy variado, tanto por lo que a la edad se refiere como al nivel de estudios, y eso requiere que los docentes adaptemos los contenidos de la enseñanza de la lengua italiana a un tipo de candidato con una formación académica media y medio alta. Esto hace también que nuestros departamentos de trabajo estén en contacto con aquellas instituciones previamente mencionadas que llevan a cabo diferentes actividades que van más allá de la docencia para difundir el conocimiento de la lengua y de la cultura italiana. Cabría destacar entre ellas, los convenios de colaboración de las Universidades españolas con otras universidades italianas, las exposiciones y conferencias organizadas por el Istituto Italiano di Cultura, los cursos específicos que oferta la Società Dante Alighieri y en las

Escuela de Idiomas se organizan periódicamente actividades extraescolares que involucran a los alumnos y a todo aquel que esté interesado, entre las que se destaca la proyección de películas contemporáneas de cine italiano en versión original y viajes a Italia.

¿Por qué estudiar un idioma?

Después de haber presentado la situación actual de la enseñanza del italiano en Castilla y León, quisiéramos concluir con la reflexión sobre algunos de los motivos que empujan a una persona a aventurarse en el estudio de un nuevo idioma. El avance tecnológico en los medios de comunicación es, sin duda, una gran ayuda que incentiva el estudio de una nueva lengua, ya que actualmente es más fácil mantener todo tipo de relaciones con personas que viven en el extranjero, y esto nos lleva a la necesidad de interesarnos por nuevos idiomas. Por otro lado el italiano, como lengua derivada del latín, comparte una intercomprensión con otras lenguas románicas (español, francés y portugués); por ello, para quienes conocen una de ellas es fácil entender también las otras. Esta proximidad entre las mencionadas lenguas románicas incita a menudo al alumno a profundizar en el estudio de las diferentes competencias lingüísticas.

Haciendo referencia concretamente al italiano cabe destacar que su código gráfico permite establecer, en líneas generales, unas relaciones biunívocas bastante rigurosas entre las letras y los fonemas. Las excepciones son pocas; por ejemplo la *c* se articula de manera diferente según las letras que la acompañan: [k] ante una consonante o *a*, *o*, *u*, [tʃ] ante *e*, *i*, y además forma parte de los grupos *ch* y *sc* que se pronuncian respectivamente [k] y [ʃ] ante *e*, *i*. Otro problema presenta la ortografía italiana a diferencia de lo que pasa en español: excepto en las palabras oxítonas, esto es, las que se acentúan en la última sílaba, por ejemplo *virtù* “virtud”, no podemos saber la sílaba que lleva el acento tónico; así, ancora, por ejemplo, puede leerse ancora “todavía” o ancora “ancla”⁶.

En ocasiones es la sonoridad del italiano la que impulsa al alumno a acercarse a dicha lengua, y diversos estudios han demostrado que el estudio de la música y el de las lenguas podrían ser considerados como campos de esfuerzo complementarios ya que existe una fuerte correlación entre la diferenciación tonal y la puntuación en el acento. Hay que dejar claro que dichas investigaciones se limitan sólo al acento, no a la capacidad intelectual para aprender una segunda lengua. Por eso muchas personas vinculadas de una manera más o menos profesional a la música se interesan por el estudio del italiano.

La actitud es algo que se aprende y porque se aprende se puede enseñar. El gusto por el idioma es algo que se aprende: ningún alumno nace con una tendencia a favor o en contra del idioma. Por ello en muchas ocasiones un alumno que estudia un idioma posteriormente se puede sentir atraído por la idea de conocer otro. Muchas veces el alumno busca en el estudio la respuesta a sus necesidades sociales y psicológicas, por ello es importante que el profesor haga el esfuerzo por mantener un ambiente en clase en el que haya simpatía y tolerancia. El estudio fomenta el pensamiento creativo, es decir, el alumno quiere que le den la oportu-

nidad para pensar y reaccionar de una manera crítica. Puede resumir esta motivación la cita de Jack Frymier: “Los mejores profesores son los que comprenden plenamente la gran cantidad de factores sociales y personales que intervienen dentro del aula y que, en consecuencia, son congruentes con las expectativas de sus alumnos”⁷.

Comenzamos hablando de aprendizaje y poco a poco los datos y el estudio de la realidad nos han llevado a algo más profundo, ya que el italiano, y todas las lenguas, ayudan al hombre a comprender el mundo a través de ellas. Ti avventuri anche tu?

E-mails de contacto

laura_facchini@hotmail.com

sonitam@eresmas.com

Para saber más

Società Dante Alighieri:

<http://www.ladante.it/lenostresedi/index.asp>

Istituto Italiano di Cultura de Madrid:

http://www.iicmadrid.esteri.it/IIC_Madrid

Istituto Italiano di Cultura de Barcelona:

http://www.iicbarcellona.esteri.it/IIC_Barcellona

Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla y León:

<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.avila>

www.eoiburgos.es

www.eoileon.org

www.eoidepalencia.es

www.eoisalamanca.org

<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.segovia>

<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.alfonso.x.el.sabio>

<http://centros.educa.jcyl.es/eoivalladolid>

<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.zamora>

Notas

¹<http://www.ladante.it/lenostresedi/index.asp>,

http://www.iicmadrid.esteri.it/IIC_Madrid,

http://www.iicbarcellona.esteri.it/IIC_Barcellona

²<http://www.derecho.com/legislacion/bocyl/544488;jsessionid=F3DEC5808B61AC8909740CCA5AB216B0>

³http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?pgsed=1196625487840&idContent=32231&locale=es_ES&textOnly=false (exceptuando León y Zamora todos los demás están gestionados por la Junta de Educación)

⁴http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=49455&textOnly=false&locale=es_ES

⁵Datos facilitados por cada escuela.

⁶“De una a cuatro lenguas del español, al portugués, al italiano y al francés” Jack Schumidely, Manuel Alvar Ezquerro, Carmen Hernández González. Arco/Libros S.L., 2001

⁷“Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros” Ángel-Luis Pujante. Ediciones Universidad de Salamanca, 1979.

22 AÑOS DE JORNADAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA EN MIRANDA DE EBRO: 1985-2007

JOSÉ LUIS RUIZ GÓMEZ

IES Fray Pedro de Urbina. (Miranda de Ebro)

BROTOS N-5

Mayo 2008 / Pág 65-66

I.S.S.N. 1696-7933

En el año 1985, la Biblioteca Municipal de Miranda de Ebro organizó a lo largo de una semana, del 20 al 26 de abril, diversos actos con motivo del “Día del Libro 1985”, entre ellos, un concurso para los niños y niñas de los centros educativos de la ciudad, participando 560 alumnos de los centros Príncipe de España, Anduva, SSCC, Escuela Promoción Gitana, Sagrada Familia, Franciscanas de Montpellier, Cervantes, Altamira, Aquende y Matillas.

Es en el mes de abril de 1986 cuando el Seminario Permanente de Animación a la Lectura, compuesto por 24 profesores y al amparo del Centro de Profesores de Miranda de Ebro, inician una actividad singular y novedosa en el marco educativo: la organización de la Semana del Libro Infantil. Los objetivos fundamentales de la actividad estaban muy claros para los organizadores: crear hábitos lectores y fomentar la lectura en los ciclos de EGB. Entre los días 21 y 25 de abril, con la colaboración de Caja del Círculo Católico, se realizaron diversos actos: dos conferencias sobre “Animación a la lectura” y “Corrientes actuales de Literatura infantil”, exposición de novedades de literatura infantil y juvenil, libros creados por los alumnos, encuentros de profesores y proyección de un vídeo sobre el libro infantil.

Desde el año 1986 hasta la actualidad (año 2007) se han sucedido XXI ediciones de Animación a la Lectura, organizadas por el Centro de Profesores, con diferentes nombres, contenidos y formato. En general, podemos decir que la actividad se ha hecho más grande, al haberse ampliado el número de actividades y también sus destinatarios. En el año 1987 la actividad se denominó “Fiesta del Libro”. Se celebró en primavera y estuvo organizada por el Seminario de animación a la lectura y la Biblioteca Municipal (ya que entre los objetivos del citado Seminario estaba el colaborar con la Biblioteca Municipal, Ayuntamiento y medios de comunicación para la difusión del libro infantil). En esta línea de trabajo, en el mes de diciembre, la Biblioteca Municipal



CARTEL DE LAS XXI JORNADAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA Y ENCUENTROS CON AUTORES, 2007.

preparó la “Semana de la Literatura Infantil-Juvenil”. En el año 1988 no se hicieron Jornadas de Animación a la Lectura por la huelga del profesorado. Por lo tanto, es el único año del cual no tenemos cartel anunciador. Curiosamente, en ese año sí que hubo una actividad de animación lectora para los profesores en el CEP de Miranda de Ebro: fue un curso de animación a la lectura, de 7 horas de duración, celebrado el sábado 16 de enero, trabajándose la realización de estrategias sobre libros leídos previamente.

Entre los años 1989 y 1991 alternaron las denominaciones de “Fiesta del Libro” y “Salón del Libro Infantil y Juvenil”. La Biblioteca Municipal siguió organizando su Semana de la Literatura Infantil-Juvenil, entre los meses de noviembre y diciembre del año 1989.

Desde el año 1992 se instaura la denominación “Jornadas de Animación a la Lectura”. Expresión que hizo fortuna porque volvió a utilizarse al año siguiente, con un pequeño añadido que redondeaba la idea que se quería transmitir. En el año 1993 la actividad se titula “Jornadas de Animación a la Lectura y Encuentros con Autores”. Y desde entonces hasta hoy, prácticamente todos los años, la actividad se ha denominado de la misma forma. En el año 1996 el Centro de Profesores y Recursos (CPR) editó una publicación para celebrar los 10 años de Jornadas y Fiesta del Libro.

La entidad que ha organizado las sucesivas fiestas del libro y jornadas de encuentros también ha ido cambiando su denominación. En las primeras ediciones era el CEP (Centro de Profesores); a partir del año 1996 era el CPR (Centro de Profesores y Recursos) y desde el año 2003 hasta hoy se denomi-

na CFIE (Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa). En todos los casos, detrás de la organización de las jornadas, ha estado el equipo de asesores de formación de Miranda de Ebro, coordinando todos los esfuerzos y trabajando para el mejor desarrollo posible de las sesiones.

En el balance de estos 22 años de Jornadas de Animación a la Lectura, hay algunos hechos que conviene destacar:

- El programa de actividades, dentro de las Jornadas, ha aumentado y se han diversificado los contenidos.

- La organización de la actividad, iniciada por la Biblioteca Municipal en 1985 y por el grupo de profesores del Seminario permanente de "Animación a la Lectura" en 1986, se ha consolidado dentro del Centro de Profesores de Miranda de Ebro como una actividad diferenciada, continua dentro del calendario escolar y con una dedicación especial, con el objetivo preferente de promocionar la lectura de calidad entre el alumnado de infantil, primaria y secundaria.

- La duración de la actividad se ha dilatado en el tiempo. La organización comienza en el mes de septiembre, con la selección de libros que se presentan a los centros escolares para que elijan aquellos que trabajarán durante el curso. Suele finalizarse en el mes de mayo, con alguna animación lectora o el encuentro entre alumnos y autores del libro elegido. Pero es el mes de abril, coincidiendo con el Día del Libro, cuando se concentran el mayor número de actividades (encuentros, charlas, cuenta-cuentos, exposiciones y animaciones).

- Las animaciones y encuentros, han pasado de ser inicialmente una actividad para alumnos de infantil y primaria, desde el año 1996, al menos y hasta la actualidad, a convertirse también en actividad del alumnado de ESO.

- El Programa más característico de los últimos años contiene:

- Los "encuentros" entre alumnos y autores (que pueden ser también ilustradores) o animación del libro elegido.
- Una exposición alusiva a la lectura o escritura, como puede ser cuentos tradicionales en la Casa de Cultura, además de la exposición de trabajos de alumnos seleccionados por los centros con relación a los libros leídos.
- Cursos para profesores. En el curso 2006-2007 fueron dos: "De la magia del cuento al arte de la escritura"; "Kamishibai, el arte japonés de contar cuentos".
- Conferencias: en 2007 conferencia del escritor Óscar Esquivias, "El oficio de leer".
- Concurso de carteles y separadores para alumnos de infantil, primaria y ESO.



VISITA DEL AUTOR ALFREDO GÓMEZ CERDÁ AL CEIP CONDADO DE TREVIÑO

- Cuenta-cuentos para alumnos de infantil, primaria y ESO.

Lo más novedoso del año 2007 durante los encuentros, ha sido la puesta en escena de "El teatro en el aula", que ha realizado una pareja de actores con algunos de los libros elegidos por los alumnos. Los actores han adaptado diferentes libros, tanto de infantil, como de primaria y ESO, siendo apreciado por los alumnos y cosechando un gran éxito, para satisfacción de toda la comunidad escolar que ha asistido a las representaciones.

También en 2007 y coincidiendo con la edición de las

"XXI Jornadas de Animación a la Lectura y Encuentros con Autores", hemos conseguido recuperar e incluso restaurar, en algunos casos, los 21 carteles de las jornadas organizadas por el Centro de Profesores, además de tres carteles de la "Semana de la Literatura Infantil-Juvenil", organizadas por el Ayuntamiento de Miranda de Ebro, a través de su Biblioteca Municipal. Así mismo desde el año 1996 se viene realizando el concurso de separadores para los alumnos; también hemos podido recuperar los doce separadores ganadores y se han enmarcado para su mejor exposición. A la recuperación de los carteles ha seguido el proceso de enmarcarlos con el mismo fin anterior: su mejor conservación, contemplación y exposición. Estos carteles y separadores fueron expuestos en las Jornadas de Bibliotecas Escolares, celebradas en Burgos en la primera semana de septiembre de 2007.

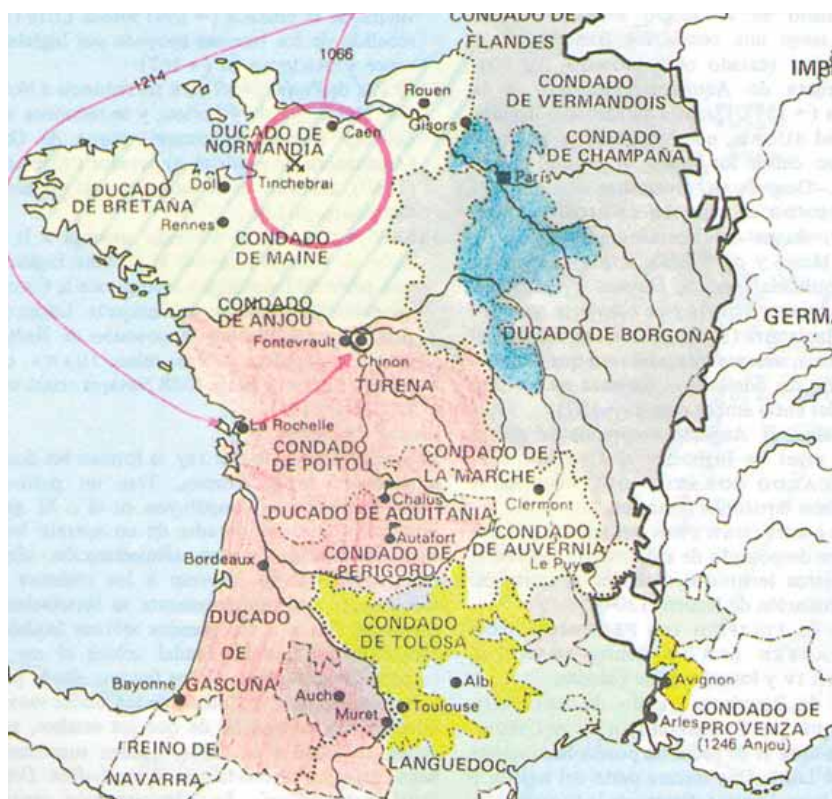
Evidentemente, aparte de la dedicación del equipo de asesores del CFIE, las Jornadas de Animación a la Lectura y Encuentro con Autores no serían posibles sin la colaboración de los profesores de los centros de enseñanza participantes (que son todos los de Miranda: Altamira, Anduva, Cervantes, La Charca, Los Ángeles, Matillas, Príncipe de España, Sagrada Familia, Sagrados Corazones, Fray Pedro de Urbina y Montes Obarenes, además de los centros de Pancorbo y Treviño), los propios alumnos, el apoyo de sus madres y padres, el Ayuntamiento que cede la Casa de Cultura para diversos actos, las editoriales que colaboran con la presencia de animadores, autores e ilustradores de literatura infantil y juvenil y otras entidades que a lo largo de estos años han colaborado generosamente: Caja Círculo, Caja de Burgos, La Caixa, Ayuntamiento de Gijón, Grupo AFALE, Grupo FIRA de Pamplona y Fundación Germán Sánchez Ruipérez. A todos ellos, mi más sincero agradecimiento por su aportación, esfuerzo y sugerencias en favor de unas Jornadas de calidad.

Y por último, varias recomendaciones: que no dejemos perder este estímulo hacia la lectura y escritura de nuestros alumnos, que no se pierdan las Jornadas, ni su espíritu en Miranda de Ebro. Y un deseo: que los docentes sepamos innovar en este atractivo campo de la lectura y escritura.

LEONOR DE AQUITANIA: REINA Y MECENAS DE TROVADORES

BEATRIZ RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
CEPA "Conde de Aranda". (Aranda de Duero)

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 67-70
I.S.S.N. 1696-7933



HERENCIA DE LEONOR DE AQUITANIA (EN COLOR ROSA)

En plena Edad Media, Leonor de Aquitania rebasó los límites del terreno reservado a una dama y demostró sus dotes de estadista. Nació en el año 1122, y fue educada en la corte de su padre, Guillermo X, en Poitiers, entonces el epicentro cultural europeo. Dejando a un lado las leyendas basadas en rumores que nunca llegaron a confirmarse, y que calificaban a Leonor de casquivana e intrigante, Leonor fue una personalidad femenina sin igual y que dominó su siglo: el del arte románico en su esplendor, el gótico en su aparición, el que ve desarrollarse la caballería al tiempo que se emancipan las ciudades burguesas; el gran siglo de la lírica cortés, con los trovadores en el Sur y, en el Norte, los comienzos de la literatura novelesca, Tristán e Isolda y las composiciones de Chrétien de Troyes. En este contexto, ella jugó un papel de primer orden tanto en la política como en las letras, llegando su influencia hasta las esferas económica y social. El papel de esta mujer, dos veces reina, madre de dos reyes, que desafió al emperador, amenazó al Papa y gobernó su doble reino con la mayor

clarividencia, es, sin duda alguna, motivo de reflexión.

En 1137, con apenas 15 años, recibió en herencia de su padre el vasto ducado de Aquitania, el actual sudoeste francés, convirtiéndose en la heredera más codiciada de Europa y en la esposa ideal para el futuro rey Luis VII de Francia. En aquel tiempo, el rey de Francia no reinaba al modo que entendemos hoy más que en su dominio personal. Leonor extendía su autoridad sobre más de una tercera parte de la Francia actual. Así, podemos comprender lo que suponía para el rey de Francia, en lo político y en lo económico, el matrimonio de su heredero con la duquesa de Aquitania.

Efectivamente, el enlace tuvo lugar en la catedral de San Andrés de Burdeos el domingo 25 de julio de 1137. Unos mil invitados participaron en el fastuoso banquete que se celebró en el palacio de l'Ombrière.

En el aspecto personal, Leonor y Luis tenían caracteres muy diferentes. Luis era el segundo hijo varón del rey de Francia, y se educó en la abadía de Saint-Denis, donde su piedad edificaba a los propios monjes. La muerte de su hermano

mayor le hizo cambiar esta vida por la de la corte, que no le agradaba. Tras jurarle como heredero, Luis volvió a Saint-Denis, de donde salió precipitadamente a los 16 años para su enlace con Leonor. En cambio, la educación de Leonor le hizo una mujer culta, que conocía perfectamente a los clásicos, le gustaba la música y la poesía y fue mecenas de muchos artistas. El rey Luis fue incapaz de comprender a su esposa, pero la admiraba, y al principio confiaba en su visión política. Esta actitud permitió a la aquitana gobernar sus posesiones, lo que no le atrajo muchas simpatías en la Corte.

Tras los festejos de Burdeos, la pareja emprendió el viaje a París, y en el camino les llegó la noticia de la muerte del rey de Francia. Se abreviaron las ceremonias y celebraciones, y los ya nuevos reyes de Francia partieron rápidamente hacia la capital.

Pasados seis años desde las bodas de Leonor, para disgusto de la Corte sólo han tenido una hija, y el carácter de los reyes se extrema cada vez más, provocando continuos enfrentamientos



entre ellos. En estas circunstancias, la crisis tenía que estallar tarde o temprano, y lo hizo en el curso de la Segunda Cruzada, mientras Leonor acompañaba a su esposo junto con las tropas aquitanas.

La Cruzada y el conocimiento de las cortes orientales, sobre todo la de Bizancio, hicieron nacer en Leonor el sueño de una nueva vida lejos de Luis. Quizá la confianza que tenía con su tío Ramón de Poitiers, príncipe de Antioquia (ambos se habían criado juntos) fue lo que hizo suponer que, durante la Cruzada, Leonor cometió adulterio con él. Ambos pretendieron cambiar los planes de estrategia del rey francés, quien acabó llevándose a su mujer a la fuerza.

Ante las acusaciones y amenazas del rey Luis, Leonor solicitó desde Tierra Santa la anulación de su matrimonio al Papa, quien les recibió en el viaje de vuelta. En vez de concederles la nulidad, intentó reconciliarlos, haciéndoles repetir los votos matrimoniales y prestándoles su propio dormitorio para esta extraña “segunda noche de bodas”. Parece ser que Leonor no aceptó de buen grado esta ceremonia, y el nacimiento de su segunda hija en el año 1150 provocó la crisis definitiva. Los problemas se agravaron cuando el rey Luis demostró que no aceptaba ya los consejos políticos de Leonor, y la vida en la Corte era cada vez más severa. Un concilio reunido bajo la autoridad del obispo de Sens declaró la nulidad de su enlace, contraído quince años antes. Leonor era quien tenía más interés en obtener la nulidad, cosa mal vista entonces, porque los varones podían repudiar a sus mujeres, pero éstas no tenían ningún derecho a protestar. Las razones aducidas por el rey: el escándalo por las posibles infidelidades de la esposa y el sexo femenino de los dos bebés que habían tenido; las razones alegadas por Leonor: el remoto parentesco de sangre entre los cónyuges. Era el 21 de marzo de 1152.

Tras su separación del rey de Francia, Leonor conservó sus dominios de Aquitania y su autoridad política, que se le devolvían según las costumbres. Sin embargo, no habían pasado dos meses cuando una noticia produjo verdadero estupor en la Corte de París: Leonor se había casado con Enrique Plantagenet, conde de Anjou, duque de Normandía y aspirante al trono de Inglaterra. Su inmediato enlace con Enrique, once años más joven que ella, expandió los dominios del matrimonio desde el norte hasta el sur de Francia.

Los cronistas de la época nos describen a Enrique como un hombre robusto, de cabellos pelirrojos, y también nos hablan de lo irascible de su carácter. A pesar de ello, Enrique fue, sin duda, el mejor de los monarcas Plantagenet. Inteligente, vivaz, obtuvo de sus cortesanos un servicio importante para su gobierno y para las rutinas de la administración. Se dejó aconsejar por Leonor, aunque también la utilizó políticamente según convenía a sus intereses, sobre todo en lo que respecta a las posesiones continentales.

Al principio, la nueva pareja política parecía funcionar a la perfección: Enrique y Leonor gobernaron juntos y llegaron a engendrar cinco varones y tres niñas. La vida de Leonor era itinerante, recorriendo Inglaterra y Francia, de una residencia a otra, casi siempre acompañada de sus hijos. Se conservan las cuentas de su Corte, que así lo demuestran. No todo era prosperidad en la corte de Leonor de Aquitania. El tiempo, las infidelidades del soberano y los sucesivos desencuentros resquebrajaron la convivencia. Enrique intentó gobernar directamente Aquitania, donde había enviado a sus mercenarios, que saqueaban constantemente el ducado, y traicionó públicamente a Leonor con su amante más conocida. Todos estos sucesos han quedado un tanto eclipsados,



TUMBA DE LEONOR DE AQUITANIA (ABADÍA DE FONTEVRAULT, FRANCIA)

tanto para la Historia como para los contemporáneos, por la gran disputa que el rey Enrique sostuvo por aquellos años con su canciller y arzobispo de Canterbury, Thomas Becket. El asesinato de Becket a los pies del altar de la abadía de Canterbury, al parecer ordenado por el rey Enrique, fue un acontecimiento inesperado y escandaloso que terminó con la confianza del pueblo en su monarca.

En esta situación, finalmente, la Reina Leonor regresó a Aquitania, donde compartió autoridad con su hijo predilecto, Ricardo “Corazón de León”, que fue jurado como futuro heredero del ducado.

Con el tiempo, en 1170, Leonor indujo a su marido a entregar a su hijo Ricardo los dominios de Gascuña, Aquitania y Poitou, que eran posesión de ella. El empeño del rey Enrique de Inglaterra por no ceder ni una pizca de su poder empujó a una sublevación por parte de Ricardo y de sus hermanos, Godofredo y el llamado Juan “sin Tierra”. Leonor, que ya estaba enfrentada con el rey a causa de las infidelidades de éste, apoyó a sus hijos. Advertido de la conjura, Enrique II mandó recluir a su esposa en el castillo de Chinon, y después fue trasladada a Inglaterra, al castillo de Salisbury. No estaba prisionera en el sentido actual: en varias ocasiones cambia de residencia, pero siempre custodiada y vigilada. Manteniéndola en Inglaterra, Enrique la privaba del contacto con sus hijos y con Aquitania. El cautiverio se prolongó durante casi quince años. Según los documentos de la época, no fueron años perdidos. Aunque sin poder participar en el gobierno, Leonor siguió permanentemente informada de lo que ocurría en el reino, y le llegaron dos noticias luctuosas: la muerte del rey de Francia, su primer marido, Luis VII; y la muerte de su propio hijo Enrique, a los 28 años, que era el heredero de Inglaterra.

El hijo favorito de Leonor, Ricardo, se había convertido en claro heredero tras la muerte de su hermano mayor. El porvenir de Inglaterra era incierto, porque el rey Enrique prefería dejar el reino a su hijo menor, Juan “sin Tierra”, antes que a Ricardo. Tal vez la preferencia que Leonor mostró siempre por Ricardo contribuyó al escaso cariño de Enrique por este hijo.

Los últimos años del rey Enrique fueron muy conflictivos. Sus hijos estaban en perpetua lucha contra él, estimulados por el rey de Francia, Felipe Augusto. En cuanto a Ricardo, se alió con Francia en la llamada “Entrevista de Guisors”, en 1188. Durante un año, continuaron los enfrentamientos entre padre e hijo, lo que fue minando la salud y el carácter del rey de Inglaterra. Tras una última entrevista para solucionar el conflicto, se acordó una tregua.

De vuelta al castillo de Chinon, Enrique se acostó para no volver a levantarse. La muerte del rey significó para Leonor la liberación. Tras quince años de presidio, la Reina recobró su libertad y emprendió la culminación de su vida política y maternal. Tenía 67 años.

Recorrió Inglaterra libertando a los prisioneros, instituyó la unificación de pesos y medidas para todo el reino, así como una moneda válida para toda Inglaterra. Esta atención a las necesidades económicas causa asombro, ya que Leonor muestra una conciencia práctica y de las necesidades de la que su marido no fue capaz. Leonor de Aquitania impulsó a Ricardo al trono y tomó las riendas de Inglaterra en calidad de regente mientras su hijo luchó en la Tercera Cruzada. El rey Ricardo reinó menos de diez años, de los cuales sólo uno vivió en Inglaterra. Así, podemos afirmar que durante aquel periodo, Leonor fue la verdadera reina de Inglaterra.

Durante el viaje a Tierra Santa, Ricardo y el rey francés Felipe Augusto tuvieron tan buena relación que comenzó a extenderse el rumor de su presunta homosexualidad. Sólo se distanciaron cuando Ricardo se obstinó en no contraer matrimonio con la hermana de Felipe Augusto. Para que los malentendidos no llegaran a mayores, la reina Leonor viajó personalmente a Navarra para solicitar una infanta navarra como esposa para su hijo mayor. Se embarcó desde la Península hasta Sicilia junto con la infanta Berenguela de Navarra, con quien contraería matrimonio Ricardo en Limasol (Chipre) el 12 de mayo de 1191. De cualquier modo, no son pocos los historiadores que creen que el matrimonio con Berenguela no llegó a consumarse nunca.

Puesto sobre aviso acerca de las intrigas que se tramaban en su contra en la corte inglesa, Ricardo no tuvo más remedio que regresar a Inglaterra. Se embarcó hacia Chipre con la intención de navegar luego rumbo a Marsella. Pero una tempestad le desvió de su camino inicial y le condujo a Venecia, donde el duque Leopoldo de Austria le apresó. El emperador germánico Enrique VI le encarceló durante dos años en el castillo de Durnstein. La reina Leonor y su nuera Berenguela hicieron todo lo posible por reunir la cantidad del rescate, el valor de 34.000 kilos de plata fina, lo que al final consiguieron. En 1194, se hizo efectiva la liberación, previo pago del rescate gracias a tres recolectas que dejaron exangüe a Inglaterra.

En represalia contra los barones que le habían traicionado durante su cautiverio, el rey Ricardo llevaba a cabo un cerco al castillo de Châlon, cuando una flecha le hirió en el hombro. En principio no le dio importancia a la herida, pero 11 días después murió

en brazos de su madre, la reina Leonor. Fue enterrado en la abadía de Fontevrault. Inmediatamente, la reina Leonor comenzó los preparativos para la coronación de su hijo menor, el llamado Juan “sin Tierra”, quien fue coronado en la abadía de Westminster en el año 1199. Al poco tiempo, por un tratado entre Felipe II Augusto de Francia y el rey Juan “sin Tierra” de Inglaterra, mediante el cual ambos monarcas intentaban reconciliarse, se dispuso que el príncipe heredero de la corona de Francia, Luis, se casara con una infanta de Castilla, a la sazón sobrinas de Juan “sin Tierra”, porque eran hijas de su hermana Leonor Plantagenet. Para cumplir mejor esa misión, en el invierno de 1200, sorprendentemente, Leonor de Aquitania, -entonces una mujer de 80 años- emprendió viaje hacia Castilla con el fin de conocer a su nieta Urraca, quien en principio había sido la elegida para el matrimonio. Leonor pasó casi tres meses en la corte de su hija Leonor, conviviendo con sus once nietos. Cuando llegó la hora de regresar, la reina Leonor llevó consigo no a Urraca, sino a la infanta Blanca de Castilla, de doce años. Las razones para la elección de la reina Leonor parecen haber sido varias: argumentó que el nombre de Urraca sería impronunciable en la corte de París, y que eso no favorecería a la niña. Realmente, parece ser que fue el carácter enérgico y la inteligencia de la infanta Blanca lo que le convenció. Fuera por una afinidad personal con la niña, fuera por un juicio hecho tras una madura reflexión, fue ella quien colocó en el trono de Francia a quien se revelaría como una reina enérgica y madre admirable. Efectivamente, la boda se celebró el 23 de mayo de 2001 en Port-Mort, Normandía. Leonor de Aquitania no asistió, sino que, confiando a su nieta al arzobispo de Burdeos, se retiró a la abadía de Fontevrault. Leonor decidió finalizar sus días en la tranquila abadía de Fontevrault, donde falleció a la entonces inusitada edad de 82 años.

Al papel excepcional que Leonor de Aquitania jugó en la historia se une que fuera la musa de los trovadores franceses y bardos bretones así como la impulsora del ciclo literario artúrico y del Grial. Gracias a esta mujer asistimos a un cambio espectacular en la valoración de la figura femenina. Hasta ese momento la mujer es vista como un mero objeto o posesión de su marido, sin ninguna comisión que no sea la de trabajos insignificantes, así como la tentación que acarrea desgracia al hombre. De ahí pasa a convertirse en el ideal del hombre, a la que van dirigida todos los cantos y alabanzas y objeto de todos los actos nobles de caballeros. Introduce por tanto el tema del amor cortés en todas esas historias que le gustaban de los bardos bretones, surgiendo así el amor caballeresco que se da en todo el ciclo artúrico. La poesía caballeresca dejó obras maravillosas, y el amor cortés se tradujo en romances exquisitos y en hechos delirantes por parte de los caballeros medievales. Ambos tienen un valor agregado riquísimo. Ayudan a comprender un período del que se conoce poco: el pasaje de la Europa pagana a la cristiana, un impresionante cambio cultural que demandó varios siglos. Entretanto, en las reuniones que organizaba Leonor (con Luis, sola y con Enrique), entre cantos de gesta y de amor, terminó por desarrollarse un curioso código, el del amor cortés.

La manera de introducir un cambio tan drástico fue mediante el mecenazgo, ejercido sobre los bardos y trovadores, haciendo esas obras por encargo y por tanto, haciéndolo al gusto de ella. Su hija María de Champaña, que nació de su matrimonio con el rey francés, contribuyó en gran medida a la expansión de la lírica trovadoresca y la noción de amor cortés. Uno de los personajes más importantes que estuvieron bajo el mecenazgo de Leonor fue

Chrétien de Troyes, cuyo prestigio se debe precisamente a romances caballerescos que exploran el mundo céltico, entre ellos Lancelot. La influencia de Leonor llega más allá, pues ella misma sirve de modelo para algunas de las protagonistas, como Ginebra o Isolda. El amor cortés era un amor particular, contradictorio: era alegría y sufrimiento a la vez, angustia y exaltación. Era un amor destinado a no concretarse, pues encontraba su fuerza en la frustración antes que en la satisfacción: si llegaba a consumarse, moría de inmediato, pues el motor era la esperanza, no la obtención del deseo. De esos sentimientos surgieron hermosas obras y todavía nuestra cultura conserva mucho de ellas. Ése es, precisamente, el gran legado de Leonor de Aquitania a la cultura occidental, sin duda algo velado por su papel efectivo en la política europea del siglo XII.

Bibliografía

- Kinkel, Tania: *Reina de Trovadores (Leonor de Aquitania)*. Ed. Salamandra. 1998.
- Markale, Jean: *La vida, la leyenda, la influencia de Leonor de Aquitania. Dama de los trovadores y bardos bretones*. Ed. Olañeta. Medievalia. Palma de Mallorca, 1999.
- Pernoud, Régine: *Leonor de Aquitania*, Espasa Calpe. Madrid, 1969.
- Piquer Otero, Andrés: *Leonor de Aquitania*. Ed. Alderabán. Madrid, 1999.
- Leonor de Aquitania. *Revista Historia y Vida* n° 416. Págs. 12-13
- Leonor de Aquitania. *Revista Muy Historia Biografías* n° 1. Págs. 14-19

LITERATURA UNIVERSAL: UN VIAJE EN EL TIEMPO

IGNACIO GALAZ BALLESTEROS
IES "La Bureba". (Briviesca)

BROTÉS N-5
Mayo 2008 / Pág 71-75
I.S.S.N. 1696-7933

Quisiera compartir con los lectores de esta publicación —la mayoría compañeros de fatigas en colegios e institutos— una experiencia docente singular, y digo singular en cuanto que atañe a la impartición de una asignatura rara, circunscrita al currículo de bachillerato (puede ofertarse bien en primero bien en segundo curso) y escogida, como sucede con la historia de la música, por un reducido número de alumnos.

He tenido la suerte de dar clase de literatura universal durante unos cuantos años. Me fogué, hará más de dos lustros y pico, en el instituto nº 1 Abyla de Ceuta. El primer año me serví de un manual *ad hoc*, pero pronto comprendí que les resultaba pesado a los chicos, ya que acumulaba un saber demasiado libresco y académico.

Durante el siguiente curso africano opté por ir elaborando poco a poco unos apuntes que recogieran lo que a mí me interesaba que conocieran los estudiantes, recurriendo a un venero inagotable: la *Historia de la Literatura universal*, codirigida por los sabios Martín de Riquer y José M^a Valverde, y publicada en diez tomos por la editorial Planeta en 1984. Uno de los puntos fuertes de esta obra son sus rigurosas traducciones, algo a tener muy en cuenta cuando se trata de verter un contenido literario elaborado en una lengua extranjera al molde lingüístico del español (el aforismo italiano que reza *traduttore, traditore* alberga no poca verdad). Y esta dificultad se magnifica si hablamos de traducir poesía.

Evidentemente no se trataba de resumir los diez tomos, sino de hacer pequeñas calas en los hitos fundamentales del devenir literario (dejando al margen el estudio de la literatura española *per se*).

Sí que tenía —y tengo— muy claro que lo básico de la asignatura era que los alumnos leyeran (creo que de poco sirve que un chico aprenda de memoria, por ejemplo, el título de todas las *Novelas ejemplares* de Cervantes si no ha leído siquiera uno párrafo de alguna de ellas). A la hora de leer fragmentos bien traducidos de prosa y verso, la obra de Riquer y Valverde me venía pintiparada, pero deseaba leer obras completas en clase, buscando además la mayor participación posible de los chicos, por lo que me dije: ¿y por qué no el teatro?

Desde entonces son las piezas teatrales la columna vertebral que sostiene nuestras lecturas en el aula, si bien alguna que otra novela no excesivamente larga también encuentra acomodo entre tanto diálogo teatral. ¿Funciona el experimento? Aseguro que, hasta ahora, no han tirado los libros al suelo.

Otra cuestión que me preocupaba era la de la cronología: ¿desde dónde empezar? Algunos libros de texto parten de los

albores de la Edad Moderna; otros, más atrevidos, hablan en sus primeras páginas de la antigua literatura hindú y sus interminables epopeyas... en fin, no hay un criterio unánime a la hora de fijar el comienzo. En mi caso no había duda: el origen de la escritura posibilitó que la literatura oral fuera fijada mediante diversos alfabetos en soportes varios (piedra, terracota, papiro, pergamino...), por lo que debíamos remontarnos a un pasado lejano y hurgar entre las miles de tablillas de barro cocido que se amontonaban bajo las ruinas de lo que fue una espléndida biblioteca fundada por el rey asirio Assurbanipal; en la superficie de todas ellas se apretujaban unos signos incisos a los que los investigadores denominarían escritura cuneiforme. Entre esos restos se encontraba una narración extraordinaria a la que se intituló *Poema de Gilgamesh*, la primera epopeya de la que se tiene noticia.



ULISES Y CALIPSO (MAX BECKMANN)

Grecia y Roma constituyen el plato fuerte de la Antigüedad. Si a los griegos se atribuye el origen del teatro, cuyo germen parece ligado a fiestas campesinas en las que se honraba al sensual dios

del vino, qué mejor que comenzar con la tragedia griega. Siempre me he decantado por la lectura de Sófocles, en detrimento de Eurípides y Esquilo, pero lo bueno de esta asignatura es que en cualquier momento podremos seleccionar nuevas lecturas para siguientes cursos, dado el enorme piélagos en el que bucear.

Con *Edipo rey*, tal vez la tragedia más emblemática de las pocas que han llegado a nuestros días, iniciamos la experiencia de teatro leído (previamente se han trabajado fragmentos de la *Iliada* y la *Odisea*). El problema de los trágicos griegos es que emplean un vocabulario sumamente culto y que las menciones mitológicas son constantes (primero reparto un resumen del argumento y luego estoy pendiente de aclarar algún escollo léxico o pasajes oscuros al hilo de la lectura).

Respecto a los textos recomiendo la estupenda colección *Letras universales* de la editorial Cátedra, si bien sería bueno buscar alguna edición adaptada para jóvenes, aun a riesgo de entrar en el resbaladizo terreno de las adaptaciones.

¿Puede relacionarse *Edipo rey* con el celuloide? A los amantes del cine les diré que hay una película de Pier Paolo Pasolini que sigue con fidelidad el texto, a pesar de su desconcertante inicio; se trata de *Edipo, el hijo de la fortuna*, rodada en 1967. El actor fetiche de Pasolini –Franco Citti– y la bella Silvana Mangano interpretan los papeles de Edipo y Yocasta. Es una rareza, hasta hace poco inencontrable en vídeo.

A *Edipo* sigue la lectura de *Antígona* y en ocasiones *Edipo en Colono*, completando así la trilogía de tan desdichado personaje (y de sus vástagos).

¿Y por qué no leer algo más alegre, como las comedias de Aristófanes?, dirá alguno. Bueno, la risa prefiero dejársela a Plauto, el romano.

En ocasiones hemos podido asistir, en connivencia con el departamento de latín, a las representaciones de teatro clásico que se llevan a cabo al aire libre en Clunia, allá por mayo. Es una forma estupenda de aproximarse a lo que pudo ser la escena en el mundo grecolatino, viendo representado *in situ*, por actores profesionales, lo que se ha leído en clase.

El estudio de la literatura latina, siguiendo a Riquer y Valverde, lo divido en dos grandes épocas: la de la República y la del Imperio. De la primera, aparte de Plauto, gusto de centrarme en la prosa de Cicerón y de Julio César. De la vejez, *Primera catilina* y *Guerra de las Galias* son los textos escogidos.

La poesía forma la espina dorsal de la época imperial. Virgilio, Horacio y Ovidio compondrán el triunvirato de la gaya ciencia. De Virgilio solemos leer algún fragmento de las *Bucólicas* (el próximo curso añadiré las *Geórgicas*), momento en que aprovecho para hacer lo que los entendidos llaman intertextualidad: relacio-

nar un escrito con otros posteriores que denotan el influjo de aquel; así las églogas de Garcilaso beben en esa Arcadia idealizada por el mantuano, afianzando de paso un recurrente tópico literario: el del *locus amoenus*.

Lo mismo podemos decir de Horacio, de quien leemos el épodo II que comienza:

Dichoso aquel que, alejado de negocios...

Fray Luis de León lo leyó con gozo y provecho, de ahí que una de sus composiciones arranque así:

¡Qué descansada vida

la del que huye del mundanal ruido...

El tópico o lugar común relacionado con este sentimiento será el de *beatus ille*.

De las *Metamorfosis* ovidianas leemos, entre otras, historias tan tristes y hermosas como las de Orfeo y Eurídice, Jacinto o Pigmalión. Una en concreto, la de la transformación de la ninfa Dafne, perseguida por el dios Apolo, en laurel, fue, siglos más tarde, plasmada en un delicado soneto –el número XIII– por Garcilaso:

A Dafne ya los brazos le crecían

Y en luengos ramos vueltos se mostraban...

Respecto a las piezas teatrales leídas en clase, cualquiera de ellas es muy agradecida y no es raro escuchar las risas entre los alumnos. Suelo optar por las siguientes comedias: *El soldado fantarrón*, *Anfitrión*, *La olla* y, en ocasiones, *Los cautivos* (de *Anfitrión* y *La olla*, si que hay una buena versión para el público juvenil en la editorial Vicens Vicens).

Entrando, por último, en cuestiones cinematográficas, no estaría mal rematar esa visión plautina de un mundo en el que pululan personajes disparatados con *Golfus de Roma*, film basado en un excelente musical de Broadway, donde el humor y la desverguenza están servidos.

El tiempo corre, así que, obviando los llamados siglos oscuros, nos adentraremos en la Edad Media volviendo los ojos hacia el relato moralizador procedente de la India. La lectura de algunos cuentos del *Pañchatantra* puede ser un buen comienzo. Además la historia de la literatura nos permite seguir el viaje de este antiquísimo fabulario indio, traducido luego por los árabes y posteriormente por los cristianos (recuérdese el taller alfonsí y su *Calila y Dimna*).

Mención especial merece una pieza clave de la literatura universal: *Las Mil y Una Noches*, maravillosa colección de relatos –alguna de cuyas historias más antiguas procede del s. IX– que no fue conocida en Europa hasta el siglo XVIII. Cuentos como *Ali Babá y los cuarenta ladrones* o *Aladino y la lámpara maravillosa* for-



SAN JORGE Y EL DRAGÓN
(PAOLO UCCELLO)



DANTE Y VIRGILIO EN LOS INFIERNOS (EUGENE DELACROIX)

man ya parte de las lecturas infantiles de toda persona medianamente culta.

He querido que el núcleo de este apartado sea el estudio de la materia artúrica y la lectura de una de las más importantes novelas de aventuras y caballeros escritas en el s. XII: *El cuento del graal*, cuyo autor fue el francés Chrétien de Troyes (el problema de la novela es que está inconclusa, pues el autor murió antes de acabarla). La leyenda del rey Arturo entronca bien con este relato, en el que están presentes objetos maravillosos –tan de moda en la novelística actual– como *la lanza que sangra* (quiere la tradición que sea aquella con la que el soldado Longinos hirió a Cristo en el costado, del que manaron sangre y agua) o el *graal* (copa o cáliz con el que Jesús celebró la eucaristía en la Última Cena, y en la que José de Arimatea recogió la sangre derramada del cuerpo de Jesús crucificado).

Suelo finalizar la incursión en la literatura del medievo con el análisis del *Cantar de los Nibelungos*, ya que si la materia artúrica enraíza en la mitología celta, el *Cantar...* liga con la del norte de Europa. Personajes trágicos como Sigfrido, Krimilda, Hagen... podrían resultar paradigma de posteriores personajes shakespearianos (Wagner no perdió la ocasión de llevarlos al mundo de la ópera).

La película *Excalibur*, del director John Boorman, rodada en 1981 y basada en una novela de Sir Thomas Malory, recrea fielmente el mundo de Arturo, Ginebra, Merlin, Morgana, Lanzarote y demás caballeros de la Tabla Redonda.

Dicen los historiadores, tan aficionados a la acotación, que la pérdida de Constantinopla a manos de los turcos en 1453 supuso el final de la llamada Edad Media y el comienzo de “otra época” que ha venido a llamarse Renacimiento. La importancia de la imprenta, de los viajes allende el mar, de la moneda y las transacciones comerciales, del humanismo... es básica para entender la nueva sociedad y sus logros (entre los que se hallan los literarios).

Rabelais, con su lenguaje escatológico e irreverente, resulta un buen comienzo. Su *Gargantúa y Pantagruel*, donde la palabra es retorcida y deformada hasta la extenuación, no deja indiferentes a los educandos, si bien debe leerse en pequeñas dosis.

Geoffrey Chaucer y sus *Cuentos de Canterbury* nos ponen de nuevo en relación con el cuento tradicional renovado por un autor culto (hará un par de cursos, tras la lectura de una selección de relatos de Chaucer, puse a los alumnos la película homónima de Pier Paolo Pasolini, que también llevó al cine el

Decamerón y los cuentos de *Las Mil y Una Noches*, aunque la carga erótica de tan extraordinaria trilogía hace que sea reticente a visionarla en el aula).

Boccaccio, que continúa, como Chaucer, la tradición oriental del relato enmarcado, nos permite la lectura de varias historias extraídas de su maravilloso *Decamerón*. Entre ellas nunca falta una de mis favoritas, aquella en que Federigo degli Alberighi ofrece para comer a su amada su única y más preciada posesión: un halcón.

La obra con mayor peso en esta época, a pesar de su cercanía ideológica al medioevo, es *La divina comedia*, de Dante Alighieri. Sin embargo su compleja estructura y su contenido alegórico hacen que su lectura resulte dificultosa. El paso del autor por el Infierno guiado de Virgilio sirve para aproximar a los chicos a un canto –el XXI– dedicado a los demonios, bastante divertido gracias a los nombres asignados por Dante a cada una de esas bestezuelas (aprovecho también para enseñarles la edición que en su día realizó Círculo de Lectores ilustrada con acuarelas del pintor Miquel Barceló, y hablarles así de la bibliofilia y enfermedades afines).

Llegamos al siglo XVII haciendo una apuesta clara por el teatro clásico: Shakespeare y Molière serán sus protagonistas en Inglaterra y Francia, a la par que Tirso, Calderón, Lope... en España. El *Tartufo* de Molière acostumbra a ser la primera lectura en clase cuando nos adentramos en esta época. De Shakespeare, de quien me considero devoto, leemos algunas de sus más importantes tragedias, como *Hamlet*, *Macbeth* o *El rey Lear*.

Tras la lectura recorro al cine, en concreto a las adaptaciones del genial Orson Welles (a veces, tras el visionado del *Macbeth* de Welles, he puesto de seguido *Trono de sangre*, del no menos genial director japonés Akira Kurosawa, quien traslada al Japón feudal de los samuráis y los señores de la guerra la tragedia shakespeariana). De *Hamlet*, al margen de la clásica en blanco y negro de Lawrence Olivier, hemos visto una versión de Kenneth Branagh, otro shakespeariano de pro, la cual, a pesar de su calidad, resulta excesivamente larga. El año pasado leímos un drama muy de mi gusto –*El mercader de Venecia*– pues tuve conocimiento de que la película homónima, protagonizada entre otros actores por Al Pacino y Jeremy Irons, circulaba ya en soporte DVD. Como veis, el maridaje entre cine y literatura siempre ha dado mucho juego (y lo seguirá dando).



OFELIA MUERTA (EVERETT MILLAIS)

El siglo XVIII, uno de los más áridos en cuanto a creación literaria en nuestro país —recuérdese el *Informe en el expediente de la Ley agraria* del bueno de Jovellanos—, fue sin embargo fecundo en hermosas letras en otros países europeos. Del elenco de obras de mérito he seleccionado tres: *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver* y *Fausto*.

El londinense Daniel Defoe convierte a su personaje en compendio de las virtudes del hombre civilizador: el mar lo arroja a una isla desierta donde, a base de tesón y coraje, transformará un entorno hostil. Recuerdo que en mi infancia se leían adaptaciones de esta novela; de ahí que siempre la asocie con otra lectura temprana y fascinante: *La isla del tesoro*, de Stevenson.

El dublinés Jonathan Swift no pudo imaginar, ni siquiera en sueños, que su sátira magistral fuera considerada en nuestros días un cuento para niños (claro, si no hubiera llevado a Gulliver a la patria de los lilliputienses...). Swift, polemista mordaz, no duda en reflejar en *Los viajes...* la vida política inglesa del siglo XVIII, a veces con humor, a veces con amargura.

El alemán Johann Wolfgang Goethe, una de las cabezas más privilegiadas de su tiempo, escribe un drama filosófico de profundo calado, retomando de paso el mito en el que un hombre ofrece su alma al ángel caído a cambio de juventud, sabiduría y placeres. Un pacto sugerente, sin duda. Goethe plasma al mercader de almas en la figura del diablo Mefistófeles, y al tentado en la de Fausto, un hombre caduco y hastiado de la vida. Al final una bella dama —quién si no— será la que interceda por él y salve su alma, al igual que hará más tarde doña Inés con su amado don Juan Tenorio. Me gusta especialmente la acotación a un fragmento que leo con los alumnos, donde Mefistófeles se aparece por primera vez al doctísimo Fausto. Dice así:

De noche. En una estancia gótica, estrecha y de altas bóvedas. Fausto, intranquilo en su asiento ante el pupitre.

Quisiera hacer aquí un inciso para señalar que Goethe fue quien acuñó por vez primera el término *Weltliteratur* o literatura universal; Según el profesor Martín de Riquer, el polígrafo alemán deseaba así “indicar una idea de una literatura realmente universal, que implica que todas las literaturas del mundo pueden tener el mismo valor y atractivo.”

Avanzando de nuevo en el tiempo llegamos a un siglo especialmente fértil en cuanto a obras maestras se refiere: el XIX. Aquí la poesía romántica es el plato fuerte, cocinado al alimón por alemanes e ingleses. Y nada mejor que empezar por un clásico como Hölderlin y su poema *El archipiélago*. Que lo romántico tiene su nacedero en suelo germano también lo pone de relieve la pintura de Friedrich, que reflejó como nadie el atormentado sentimiento del paisaje que se debatía en el espíritu del artista romántico. Los alumnos descubren que, si hoy consideramos “romántico” regalar rosas rojas, por ejemplo, en aquella época eran emblemas del romanticismo la amante tuberculosa, la cita en el cementerio o en el monasterio en ruinas, la hiedra destructora, el suicidio por despecho, el duelo al alba con pistolones y padrinos...

Cruzamos el canal de La Mancha y nos citamos con dos poetas satánicos: Lord Byron y Shelley. El noble Byron vivió apurando la copa de la excentricidad hasta las heces. Shelley amó a una jovencita que con dieciocho años forjó uno de los mitos de la literatura fantástica y del futuro cine de terror: la historia de un desdichado engendro al que insuflaba vida un médico visionario apellidado Frankenstein. La novela fue fruto de una puesta llevada a cabo por la dulce Mary con Shelley, Byron y el doctor Polidori (apoyándose en esta anécdota, el director de cine y escritor Gonzalo Suárez filmó una hermosa película titulada *Remando al viento* y, aunque la veo todos los años con mis alumnos, no me canso de disfrutar con ese delicado canto al Romanticismo). De Shelley leemos un estupendo poema titulado *Mont Blanc*, grandioso homenaje a la naturaleza indómita de los Alpes. *Oda sobre un ánfora griega*, de Keats, tampoco cae en el olvido.

Leopardi, Pushkin, Víctor Hugo, Cavafis, Whitman o Pessoa también tienen un huequecito en este repaso a la literatura del diecinueve.

Punto y aparte supone el poema *El cuervo*, de Poe, de lectura obligada en todos los colegios de EE.UU. Nosotros también nos estremecemos con sus etílicos versos.

Tras este acercamiento a la poesía le hincamos el diente a la prosa, donde la literatura norteamericana se lleva la parte del león: E. A. Poe, H. Melville y Mark Twain son los tres pesos pesados elegidos.

De Poe, padre del relato de terror, solemos leer *La verdad sobre el caso del señor Valdemar*, aunque de entre sus cuentos mi favorito sea *El escarabajo de oro*.

Melville escribe la hoy considerada novela clásica de la literatura estadounidense —*Moby Dick*—, aprovechando su experiencia de marino para narrar una extraña alegoría en la que un capitán desquiciado y tullido persigue un cachalote blanco, causa de sus tribulaciones.

Una obra maestra de la que leemos algunos episodios. Luego visionamos la mejor película que hasta la fecha se ha rodado sobre *Moby Dick*, en blanco y negro, donde el actor Gregory Peck da vida al capitán Ahab.

Con *Las aventuras de Huckleberry Finn*, Mark Twain no solo escribe una deliciosa novela de aventuras que se disputa el puesto de clásico entre los clásicos americanos con la obra de Melville, sino que transmite en sus capítulos una serie de valores imperecederos (amistad, solidaridad, antiesclavismo, etc.).

En cuanto al teatro decimonónico, mi inclinación por Chéjov hace que indefectiblemente leamos curso tras



Abadía en un bosque (C. D. Friedrich)



La lectura (F. Léger)

curso *El tío Vania*. Además hay una curiosa película del director Louis Malle titulada *Vania en la calle 42*, en la que se recrea la preparación de este drama por un grupo de actores en un desvenado teatro neoyorquino. La gran calidad de los intérpretes propicia que contemplarla resulte muy grato (si bien se hace un poco lenta).

Con la literatura realista hasta aquí mencionada suelo acabar este bloque; algún lector opinará, con razón, que no he mencionado a Flaubert, ni a Chateaubriand, ni a Coleridge, ni a Emily Dickinson, ni a Dickens, ni a Gógol, ni a Balzac, ni a Dostoievski, ni a Stendhal, ni a Tolstói...., pero es imposible abarcarlo todo y, como dije al inicio de este artículo, uno de los atractivos de la asignatura es que cada año y a nuestro gusto podemos modificar elementos de esa inmensa panoplia constituida por autores y obras de medio mundo.

Llegamos así al siglo XX. Solo las creaciones de este siglo darían para un curso completo de Literatura Universal. Irónicamente es el siglo al que dedico menos tiempo, pues cuando iniciamos su estudio nos encontramos bastante cerca del verano. Dada mi predilección por la literatura hispanoamericana, dirijo la mirada allende el mar, si bien antes empezamos con una bomba de relojería: *Ulises*. Trato de explicarles a los chicos como buenamente puedo de qué van los dos volúmenes en que la editorial Bruguera distribuyó la excelente traducción de J. M. Valverde. De todos modos creo que en el presente curso añadiré un relato escogido de *Dublineses*, uno de los mejores libros —si no el mejor— de James Joyce. De América elijo dos cuentistas y un novelista, aun sabiendo que se quedan otros muchos en el tintero. Del argentino Julio Cortázar siempre selecciono un relato estupendo titulado *La autopista del Sur*. Del guatemalteco

Augusto Monterroso escojo varios, entre los que se incluye el “relato más breve del mundo” y que dice así:

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Ni que decir tiene que los alumnos se lo toman a guasa.

El novelista es el colombiano Gabriel García Márquez, grande entre los grandes, aunque con igual mérito podría figurar el peruano Mario Vargas Llosa (es desolador comprobar que los chicos no han oído hablar de ninguno de los dos). En fin; la lectura de *El coronel no tiene quien le escriba* —que no siempre es posible a estas alturas de curso— pone fin a la diacrónica incursión en el bosque de la literatura con mayúsculas.

LA LLAVE AL ROMANTICISMO MUSICAL: MOZART VERSUS BEETHOVEN. EL DEBATE EN 2º DE BACHILLERATO COMO HERRAMIENTA PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS.

IKER GÜEMES CABREJAS

IES "Merindades de Castilla". (Villarcayo)

BROTOS N-5

Mayo 2008 / Pág 76-78

I.S.S.N. 1696-7933

La asignatura de Historia de la Música, como muchas otras del currículo de 2º de bachillerato, está sometida a un extenso temario que se ha de ajustar milimétricamente dentro de un espacio temporal marcado por el calendario de las pruebas P.A.U. Tal es la ansiedad con la que profesores y alumnos viven el día a día dentro de las aulas. En ocasiones, partes enteras del temario han de verse de forma sucinta y apresurada los últimos días de mayo, (en no pocas ocasiones incluso en junio) o por el contrario, y debido a unas prisas desmesuradas y descontroladas el temario completo, jibbarizado *ad infinitum*, queda fulminado antes de ver terminado el mes de abril.

Tales desequilibrios son los culpables de que se pasen por alto momentos de interés histórico y estético vitales a la hora de entender la propia idiosincrasia de la historia de la música; bien porque se es demasiado puntilloso en el detalle (fechas, obras, biografías, números de *opus*...) o por pasar de corrida por encima de todo sin hacer verdadero hincapié en nada. Tal y como está estructurada la prueba PAU es difícil plantear actividades complementarias que encajen en la apretada agenda del curso y tras la explicación teórica de cada tema, rápidamente hay que abordar las consabidas audiciones (imprescindibles, por otro lado, para un completo entendimiento del discurso artístico). Sin embargo, existen una serie de momentos únicos en el devenir musical que necesitarían de un acercamiento más práctico, además de teórico y que son los puntos de inflexión en donde el curso de los acontecimientos propicia el paso de una época a otra.

Por increíble que parezca, desde el punto de vista del currículo, estos momentos críticos de la historia del arte ni siquiera están planteados como algo destacable, es más, ni se hace mención a ellos, presentando cada período de la historia de la música como un compartimento estanco que estudiar de forma aislada. Este abandono intolerable pone de manifiesto el desconocimiento absoluto de la música y su evolución a lo largo de la historia por parte de quienes confeccionan su currículo. Sin embargo, estas "bisagras temporales", todavía poco desarrolladas en los estudios musicológicos, representan el momento crucial del cambio estético, la maravillosa transición musical desde la crisálida medieval

a la hermosa mariposa renacentista, o el nacimiento de la ópera en el albor del siglo XVII, o el cambio de artesano a artista musical a finales del siglo XVIII, o el terremoto musical del dodecafonismo ya en pleno siglo XX, por poner unos pocos ejemplos. Compositores como Francesco Landini, Claudio Monteverdi, Girolamo Frescobaldi, Beethoven o Schönberg se presentan como creadores excéntricos capaces, y sólo debido a su enorme genio creador, de iniciar una nueva andadura estética. Y la verdad no es esa. Son genios, sí, pero inmersos en su época, son hijos adelantados de su tiempo que vivieron en un período de transición que supieron interpretar mejor que nadie.

Precisamente, estos momentos estelares de la historia de la música son los más indicados, debido a su ambigüedad, para introducir la práctica del debate como herramienta para la adquisición de conocimientos. Sin duda, es bueno que el alumno, abotargado con tanta teoría, despierte, utilice esos conocimientos y los comparta con el resto de compañeros. Una sesión por trimestre es suficiente para desintoxicar el hastío y desdramatizar las situaciones incómodas que los nervios previos a cualquier examen provocan. Escuchar la exposición de un compañero, para a continuación aportar nuestra opinión y darle la razón o contradecirle, es una práctica de lo más indicada para comprender los beneficios que una escucha atenta aporta; y en una asignatura como esta, volcada por entero hacia el hecho musical, establecer una diferencia entre el escuchar y el oír se hace imprescindible. Es cierto, que las prisas por concluir el temario, unas veces, el desinterés (porque el currículo no



Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)



Ludwig van Beethoven (1770-1827)

obliga) otras, o simplemente, la falta de iniciativa y curiosidad científica de los encargados de impartir la asignatura, hacen imposibles dichas actividades de debate a las que habría que llegar con un sólido conocimiento de los hechos, pues en caso contrario, el resultado con los alumnos no pasaría de repetir los engendros televisivos y radiofónicos (donde todo el mundo opina y, peor aún, se cree con derecho a opinar sobre todo, sin poner en práctica ninguna capacidad analítica y racional, y sin aportar datos relevantes y contrastados), a los que nuestros medios de comunicación nos tienen acostumbrados. Exigir cursos de formación científica, en este sentido, sería un primer paso para poder abordar con garantías el tema, en donde los especialistas en estos momentos únicos de la historia de la música aportarían sus conocimientos. Pero el panorama es otro, los pocos cursos que se ofrecen al profesorado de historia de la música redundan más en lo práctico y se olvidan, muchas veces de ese otro aspecto, el teórico, también muy necesario. Además, parece ser que ya está firmada la sentencia de muerte para la asignatura de Historia de la Música en el Bachillerato de humanidades con lo que el futuro que se cierne sobre la música en los institutos se cierra en negro como aquellas viejas películas del cine mudo.

Pero como resistir es no claudicar, abordaré someramente uno de estos momentos únicos de la historia de la música que es el que mejor resultado me ha dado con los alum-

nos. Se trata del planteamiento de una atrevida teoría que posicionaría a Wolfgang Amadeus Mozart como el primer músico romántico de la historia. A lo largo de la exposición se irán matizando todos los elementos, pero que duda cabe que una vez explicado el proceso que en Europa dio lugar al Romanticismo musical, plantear que no fue Beethoven el primer músico romántico a la luz de todos los estudios, rompe con una pléyade de conocimientos adquiridos que sirve de inmejorable marco para la discusión.

No se trata de ver en la música del genio de Salzburgo los primeros barruntos del romanticismo (cosa que sería también discutible y que a la vista del tratamiento musical de la palabra escrita planteada por Mozart en muchas de sus obras vocales, daría mucho que hablar¹), sino de analizar su planteamiento estético y confrontarlo con las decisiones vitales que lo llevarán a Viena a partir de 1781.

Hieronymus Colloredo, nombrado en 1772 arzobispo de Salzburgo, sin duda ha pasado a la historia como uno de los representantes más infames del sistema de patronazgo musical (si no, como uno de los mayores patanes, incapaz de reconocer el talento del joven Mozart, ya por entonces consagrado). Es cierto, que ser el patrón de Mozart y no de cualquier otro músico, también nos condiciona en nuestra visión de dicho personaje, pero la verdad es que el trata-

¹Es indiscutible el papel que los románticos otorgaron a la música instrumental de preponderancia absoluta frente a la vocal. Sólo la música instrumental era considerada verdaderamente romántica y por lo tanto la música vocal se entendía más como un sucedáneo necesario, subordinando el texto a la música. Sin embargo esta dicotomía irreconciliable fue resuelta por Beethoven de manera magistral en su *Sinfonía n.º 9 op. 125*. Véase el tratamiento musical dado por Mozart a la palabra escrita en su *Requiem en Rem KV 626*, obra que indudablemente influyó en Beethoven.

miento recibido por parte del compositor fue en ocasiones, incluso vejatorio. También es cierto que la actitud del propio Mozart, presuntuosa en muchas ocasiones, no ayudó a mejorar, más bien al contrario, ninguna situación². La trayectoria vital de Mozart, compositor desde su más tierna infancia, le había llevado a viajar por toda Europa siendo recibido y alabado por monarcas y aristócratas. Esta libertad creadora y de movimientos había hecho de Mozart un compositor que vivía de sus éxitos y no se había visto obligado nunca a tener que recurrir al sistema de patronazgo que imperaba en la época (quizás el caso de Haydn, unido a la casa Esterháza durante más de treinta años, sea el más conocido), funcionando, más bien, como un músico autónomo. Todo esto cambia cuando Mozart (y gracias a la insistencia de su padre) acepta trabajar para Colloredo. La pérdida de esta libertad, y tener que sentirse como un criado más, en principio no supuso ningún problema para el joven Mozart, que ingresa en 1771 como músico a su servicio, con el cargo de *konzertmeister*. Compone sin pausa obra tras obra para el arzobispo y sus amigos: música religiosa, de cámara e incidental. Sin embargo, los viajes a otras ciudades no se hacen esperar (Milán en 1772 para el estreno de *Lucio Silla*, Munich en 1774 para el estreno de *La finta giardiniera*, París en 1778, etc.). Estos permisos, que duda cabe, el joven genio los utilizaba para la búsqueda de una mejor colocación (también ha pasado a la historia la tacañería del arzobispo) pero a los ojos del patrón la lectura era muy diferente y esto suponía una constante, molesta y clara dejación de sus funciones. La tirantez entre ambos va en aumento³ y acaba por romperse en 1781, con el famoso episodio de la patada en el culo propinada por el conde Arco a nuestro protagonista tras una tumultuosa reunión en la residencia del arzobispo, que debió de ocurrir días antes del 13 de junio. De esta manera, por fin se ve liberado de sus molestas obligaciones y emprende una nueva etapa en Viena que abarcará sus últimos diez años de vida, período que antes de la

partida se prometía muy feliz y con grandes augurios de fama, fortuna, conciertos y alumnos, pero que a medida que pasen los años se irá haciendo más problemático y desgraciado. Que duda cabe, que esta optimista forma de pensar estaba condicionada por su período anterior a la entrada laboral bajo las órdenes del arzobispo.

Es precisamente este el episodio que se toma como excusa para presentar a Mozart como el primer protagonista romántico: la actitud frente al sistema de patronazgo; el abandono consciente de un empleo fijo y remunerado frente a la inseguridad de un futuro prometedor pero incierto económicamente.

La valentía y arrojo de Mozart revela una nueva forma de comportamiento artístico que será la seña de identidad a partir del incipiente siglo XIX. El músico se libera de la atadura del patrón y se enfrenta a la sociedad, ofreciéndole a ésta su genio, para que unas veces lo adore (como los primeros años de Mozart en Viena) y otras le dé la espalda abandonándolo a su suerte. Desde siempre, este atrevimiento, este impulso hacia el vacío se le atribuyó a Beethoven, cuando escribe su desgarrador lamento en forma de carta a sus hermanos, acuciado por los primeros síntomas de su sordera en 1802 en una aldea cercana a Viena y que desde entonces se conoce como *Testamento de Heiligenstadt*. Es cierto que la actitud de Beethoven parte de un planteamiento más abstracto, más íntimo y personal. Beethoven es una artista que mira sin temor al futuro, a las generaciones venideras para las cuales también compone y es consciente de ello. Mozart, es un compositor liberado de sus ataduras contractuales que mira y vive el presente, su presente, de una forma autónoma e independiente.

¿A quién corresponde el honor de abrir las puertas del romanticismo a la música a Mozart o a Beethoven? Bien, ahí queda planteada la cuestión para que se inicie el debate.

²“Volveré loco al arzobispo y ¡cómo voy a disfrutar!” (Cartas, 4 de abril de 1781)

³Se puede seguir todo el proceso de enemistad a través de la abundante correspondencia entre Mozart y su padre Leopoldo. Anderson, Emily. *The letters of Mozart and his Family* (3ª ed.). Nueva York: Norton, 1985.

MULTICULTURALIDAD: TODA UNA RIQUEZA

RAQUEL SAGREDO MARTÍNEZ

Centro de Educación de Adultos de Briviesca

BROTOS N-5

Mayo 2008 / Pág 79-80

I.S.S.N. 1696-7933

Por todos es sabido que vivimos en una sociedad plural, en la que cada vez convivimos con más personas procedentes de distintos países y culturas. Los educadores jugamos un papel fundamental en la integración de estas familias, y basándonos en el diálogo y en la formación, intentamos facilitar en todo lo posible su integración. Trabajo en el Centro de Adultos de Briviesca, imparto las clases de Español para extranjeros y considero que esta labor también contribuye a mejorar las relaciones entre las personas que llegan nuevas a Briviesca y los que ya viven allí, independientemente de su procedencia.

Al tratar con los alumnos y profundizar un poco en sus situaciones personales, podemos comprobar la cantidad de factores que les dificultan el desenvolverse en nuestro país al principio: el idioma, el desconocimiento de los hábitos culturales, la sensación de desarraigo y de añoranza de apoyos familiares... Desde el centro de adultos, además de enseñarles el idioma y nuestras costumbres, se les ofrece un clima cálido que les orienta sobre muchas cuestiones que les serán muy útiles en el día a día como la forma de realizar un currículo, buscar piso... Tratamos de fomentar las relaciones sociales entre los alumnos de la clase y del centro, lo que les permite conocer a muchas personas de su nacionalidad y de otras diferentes. Con frecuencia surgen amistades entre los alumnos, se ayudan mucho unos a otros. Aprender el idioma les posibilita ayudar a sus hijos con los deberes y les acerca a nuestra sociedad y cultura. Contribuye a mejorar mucho su socialización y favorece que las familias inmigrantes puedan comunicarse con las personas que les rodean.

Los alumnos que han asistido a lo largo de este curso proceden de Brasil, Portugal, Marruecos, Ucrania, Sudán, Rumanía y Japón. Las banderas de sus países están colgadas en el aula, lo que les hace sentirse muy orgullosos. La mayoría proceden de Marruecos. Debemos tener en cuenta que en la actualidad en Briviesca hay unos 600 magrebíes censa-

dos y otros muchos sin censar. Se calcula que la población inmigrante puede ser el 15% de la población total de Briviesca. Es una cifra alta y es muy importante que la convivencia sea buena.

Aunque hay más de cuarenta alumnos matriculados debo decir que la asistencia no siempre es regular. Como adultos que son, tienen muchas responsabilidades en sus casas y trabajos, que a veces impide que sean constantes. En algunas ocasiones, aprenden a desenvolverse en las situaciones habituales y cuando consideran que saben lo necesario, prescinden de las clases. Algunos alumnos sí deciden perfeccionar el idioma e incluso otros se matriculan en niveles para estudiar y obtener la titulación de ESO. A lo largo del curso también han ido llegando nuevos alumnos, incluso algunos sin saber nada de español. Esta situación, que en ocasiones rompe un poco el ritmo de la clase, también pro-

voca que se ayuden mucho entre ellos. Intento que la metodología de las clases sea participativa: comentamos noticias, costumbres, distintos puntos de vista... Realizamos debates, juegos, aprendemos vocabulario y gramática y lo ponemos en práctica mediante ejercicios orales y escritos.

Lo más interesante es cuando comparten sus costumbres y hablan de sus países de procedencia. Aprendemos todos. Su actitud es muy positiva, respetan todas las opiniones y siempre se muestran agradecidos. Llama la atención que digan "gracias" al despedirse que hace que el profesor se sienta valorado.

Hemos realizado algunas actividades junto a otros grupos del centro que han resultado muy enriquecedoras:

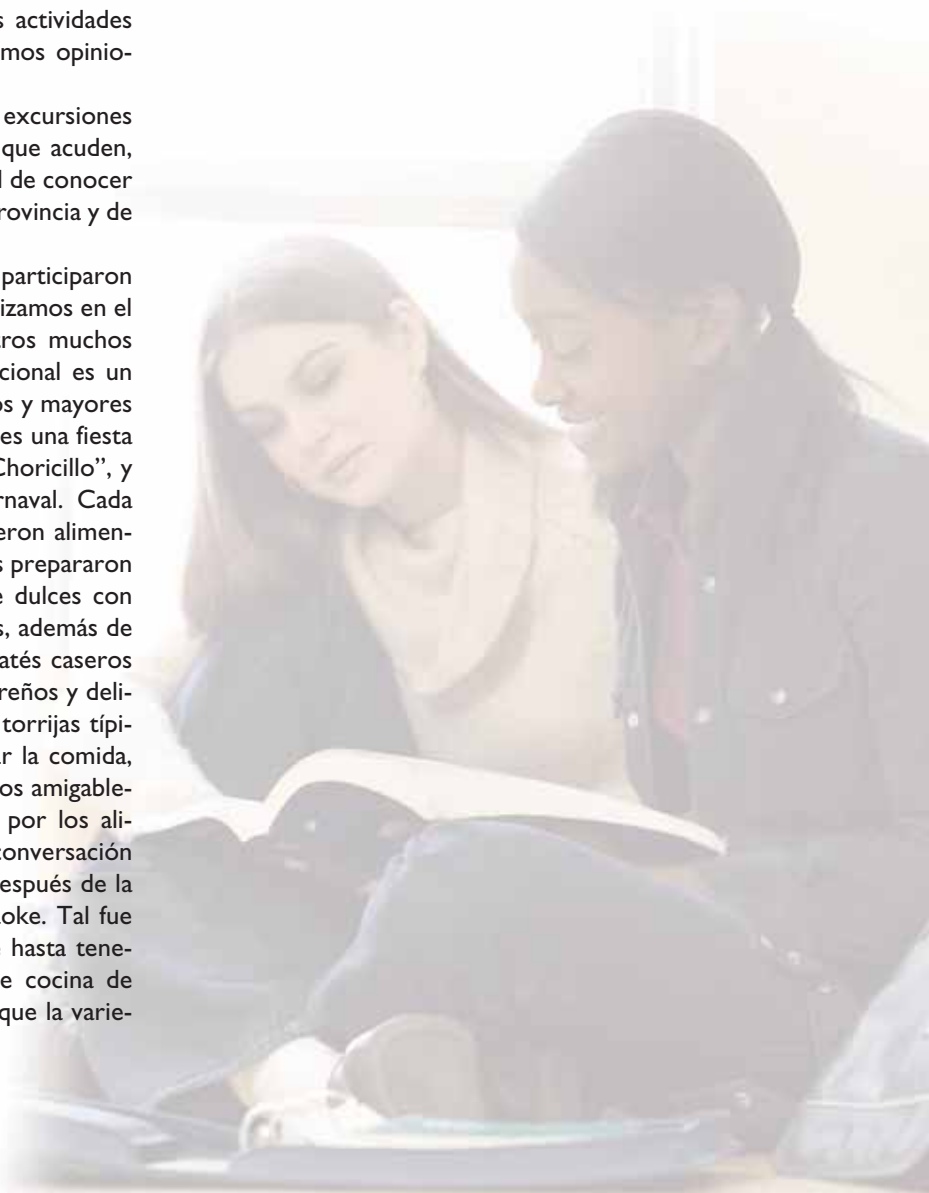
-Dos alumnas árabes explicaron el Islam a los alumnos de Módulo I y II de Secundaria, preparando el guión de las preguntas anteriormente y añadiendo sobre la marcha muchas otras curiosidades. Resultó muy interesante para ambas partes y lo aprendieron con más interés que si lo hubieran leído del libro.

-En otra ocasión, algunas alumnas rumanas, árabes y portuguesas prepararon una entrevista para el presi-

dente de la Asociación de Santa Casilda, cuya sede también se encuentra en el centro. Santa Casilda era hija de un príncipe árabe y es un tema que les interesaba, especialmente los milagros. El presidente de la Asociación nos explicó amablemente toda la historia, nos enseñó fotos del templo y conversamos sobre las actividades que realiza la Asociación. Todos compartimos opiniones y conocimos tradiciones de la zona.

-Los alumnos también son invitados a las excursiones que realiza el centro. No son muchos los que acuden, pero los que lo hacen tienen la oportunidad de conocer distintas zonas y monumentos de nuestra provincia y de relacionarse con los demás.

-Bastantes alumnos del curso de español participaron en “La Fiesta del Jueves de Todos” que realizamos en el primer trimestre en el centro junto a otros muchos alumnos de otros cursos. Esta fiesta tradicional es un festejo en el que siempre se han unido niños y mayores para compartir una merienda. En Briviesca es una fiesta muy popular, conocida como “el día del Choricillo”, y marca el comienzo de las fiestas de Carnaval. Cada alumno aportó un plato hecho por él, trajeron alimentos típicos de sus países. Las alumnas árabes prepararon cuscús, un delicioso té y gran variedad de dulces con una llamativa presentación. Las portuguesas, además de dulces, prepararon pasteles de bacalao y patés caseros riquísimos. Hubo también pastelitos hondureños y delicias de los alumnos españoles: buñuelos y torrijas típicas de estas fiestas. Todos pudimos probar la comida, comentar cómo estaba hecha y relacionarnos amigablemente. La curiosidad y el agradecimiento por los alimentos de los demás era un buen tema de conversación que incitaba a hablar y divertirse. Incluso después de la merienda hubo un pequeño baile con karaoke. Tal fue la variedad y calidad de los productos que hasta tenemos en mente organizar unas jornadas de cocina de diferentes culturas. Si algo quedó claro es que la variedad y pluralidad nos enriquece a todos.



Mediante la formación provocamos la interacción entre la diversidad, incluyendo mucho diálogo y debates que facilitan que nos conozcamos mejor y que exista un mayor conocimiento de las personas que nos rodean. Todo ello lleva a la buena convivencia. La educación, tanto en los colegios como en los centros de adultos, es la herramienta principal para contribuir al acercamiento de culturas, a la transmisión de valores tolerantes que lleven a una buena convivencia. Según avanza el curso soy cada día más consciente de que esta labor es fundamental y que “no somos tan diferentes como creemos”.

NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE Y SUS DERECHOS DE AUTOR

CARMEN ALBO PRIETO
CÉSAR AMADOR ISIDRO GARCÍA
FRANCISCO JAVIER MORÁN BÉCARES
Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos

BROTOS N-5
Mayo 2008 / Pág 81-83
I.S.S.N. 1696-7933

La importancia de las imágenes en la enseñanza de la historia del arte está íntimamente relacionada con el desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, por lo que es necesario un cambio en el sistema de proyección dejando de lado las omnipresentes diapositivas y entrando en el terreno digital. Es conocido por todos el importante avance que ello supone. Sin que el tiempo o el mal uso deje inservible o con unos colores totalmente alejados de la realidad nuestro material.

Por este motivo desde el departamento de Didáctica del Arte de la Escuela de Arte de Burgos pusimos en marcha un proyecto de mejora para digitalizar y actualizar los materiales didácticos de las asignaturas que allí se imparten. El proyecto ha dado muy buenos resultados, pues la elaboración de numerosos Power-Point temáticos facilitaba mucho el estudio y la explicación al alumnado, al ser estas imágenes fácilmente manipulables para indicar los aspectos más destacados de cada obra, así como la inclusión de las diferentes características técnicas.

Recursos en red

Hoy en día la red está llena de recursos para los profesores y es necesario conocer ciertas herramientas que hagan más fácil la investigación y la recolección de imágenes para su posterior visionado en el aula. Existen numerosos recursos sobre Historia del Arte en la red. Por un lado, tenemos bases de datos que nos facilitan referencias bibliográficas específicas sobre el ámbito a desarrollar. Sería imposible citar todo el contenido de la red en tan poco espacio pero sirvan de ejemplo las siguientes:

- ARIADNA (<http://www.bne.es/esp/cat-fra.htm>)

Catálogo bibliográfico de la Biblioteca Nacional que contiene libros, manuscritos, revistas, grabados, dibujos, mapas y planos, etc.

- TESEO (<http://www.mcu.es/TESEO/>)

Base producida por el Ministerio de Educación y Ciencia. Recoge las tesis doctorales leídas en las universidades españolas, tanto públicas como privadas, desde 1976. Las distribuye el propio Ministerio a través del Centro del Proceso de Datos.

- ART & ARCHEOLOGY TECHNICAL ABSTRACTS (AATA) (www.getty.edu/conservation/resources/aata.html)

Pero sin duda, lo más interesante para el propósito de este proyecto es la existencia de bancos de imágenes, abar-

cando toda la Historia del Arte:

- ARTNET (www.artnet.com)

Producido en Nueva York, además de la revista, ofrece una base de datos de artistas, particularmente contemporáneos.

- FINE ARTS MUSEUMS OF SAN FRANCISCO (www.thinker.org)

Cuenta con una base de con más de 75.000 imágenes.

- WEB GALLERY OF ART

(<http://www.wga.hu/index.html>)

Esta web de arte en inglés cuenta con una base de datos para búsquedas en pintura y escultura europea desde los años 1100 al 1800 con más de 12.400 reproducciones, biografías, comentarios y visitas guiadas.

- HARDEN'S ARTCHIVE (www.artchive.com)

Se trata de un portal con una base de datos con biografías de más de 200 artistas y 2.000 obras de la pintura y la escultura.

- ART RESOURCE (<http://www.artres.com/>)

Archivo fotográfico. Da acceso a cerca de 3 millones de imágenes organizadas por periodos desde la prehistoria hasta el presente.

También podremos encontrar páginas dedicadas exclusivamente a un movimiento o artista en concreto. Suelen facilitar datos biográficos y comentarios de sus obras más importantes.

- EL BOSCO (www.boschuniverse.org)

En esta página monográfica se puede encontrar todo lo relativo a la trayectoria artística de El Bosco: sus trabajos, su biografía, sus influencias y hasta un juego con el que hacer un recorrido por todas las pinturas de este artista.

- CÉZANNE (www.cezanne.com/fr/)

Página web que muestra muchas de las obras del genial pintor que anticipó el cubismo y la abstracción. Se recogen pinturas, litografías y aguafuertes, junto a textos informativos de cada obra. En francés y en inglés, el diseño es claro y sencillo. La montaña Santa Victoria, admirada por Cézanne y reproducida en distintas telas, tiene su lugar propio dentro de la página, así como el museo de Cézanne que se encuentra en Aix, junto al

majestuoso macizo.

-CHILLIDA (www.eduardo-chillida.com)

Esta página rebosa buen gusto en el diseño, pero sobre todo es sencilla y está repleta de información e imágenes. Desde la sección acerca del museo Chillida-Leku, con todos los datos útiles, hasta la trayectoria profesional del gran artista vasco, con fotos de sus esculturas en su entorno.

- DALÍ (www.dali-estate.org)

La Fundación Gala-Salvador Dalí ha puesto en la red una magnífica página en la que se pueden ver desde vídeos de Dalí pintando en su estudio, hasta descubrir nuevas obras del genio catalán, o una sección dedicada a una nueva obra de Dalí al mes. La biografía de Dalí y de su eterna musa y compañera Gala está también al alcance de todos los amantes de la vida y obra del artista de Cadaqués. Además la página también ofrece información de las actividades de los tres museos.

Pero no hay que olvidarse que también los museos se han volcado en la red incluyendo sus fondos e incluso visitas virtuales. Estas páginas son muy recomendables para conocer las grandes colecciones y están en constante evolución.

-VIRTUAL LIBRARY MUSEUM PAGES
(www.icom.org/vlmp/)

Uno de los directorios de museos on-line más importantes del mundo, propiedad de la prestigiosa International Council of Museums (ICOM). Cuenta con miles de enlaces a centros distribuidos por países.

- GUGGENHEIM (www.guggenheim.com)

La página del museo Guggenheim es un excelente ejemplo de diseño claro y fácil acceso. Desde la página inicial se puede acceder al Guggenheim de Nueva York, Venecia, Bilbao o Berlín. Todas las exposiciones, datos e información necesaria están en esta página. Además, en la de Nueva York puede visitarse una colección on-line de arte contemporáneo, con imágenes de 124 artistas como Picasso, Kandinsky o Giacometti, entre otros.

- MUSEO DEL PRADO (www.museoprado.mcu.es)

Una de las pinacotecas más importantes del mundo ofrece la posibilidad de realizar un paseo virtual por sus salas y contemplar con detalle algunas de las obras más representativas del arte europeo.

- METROPOLITAN (www.metmuseum.org)

El fondo del Metropolitan Museum de Nueva York abarca 5.000 años de arte. Para facilitar la visita, se ofrece un recorrido virtual.

La utilización de imágenes en la enseñanza y los derechos de autor: breves consideraciones.

En la sociedad de la información en la que vivimos, los docentes tienen la posibilidad de elaborar materiales didácticos personalizados y diseñados a la medida de cada centro, grupo e incluso alumno; y todo ello con un alto grado de autonomía, comodidad y rapidez. Las posibilidades de obtener documentos de todo tipo en la red parecen ilimitadas, sin embargo hemos de tener en cuenta quién los ha elaborado, su autor. El tema de la autoría y

HOY EN DÍA LA RED ESTÁ LLENA DE RECURSOS PARA LOS PROFESORES Y ES NECESARIO CONOCER CIERTAS HERRAMIENTAS QUE HAGAN MÁS FÁCIL LA INVESTIGACIÓN Y LA RECOLECCIÓN DE IMÁGENES PARA SU POSTERIOR VISIONADO EN EL AULA.

de la importancia de los derechos de autor hoy en día parece estar de moda. Citar como dato que ha sufrido reformas muy importantes en fechas relativamente recientes (Leyes 19/2006 de 5 de Junio y 23/2006 de 7 de Julio) debido

al empuje de las entidades de gestión y a la innegable trascendencia económica creciente, más que a una protección del propio autor y de la creación.

Ya en nuestra Constitución el art. 20 en su punto 2 establece, como derecho fundamental, el derecho a la producción y creación literaria, artística o científica. El desarrollo normativo de este derecho se encuentra hoy en día en el Real Decreto Legislativo 1/1996 de 12 de Abril (al que nos referiremos como Ley de Propiedad Intelectual), que aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual y cuya razón de ser estribó en la armonización con la del resto de países europeos, de tal modo que en los estados de la UE la legislación es similar. Si el autor estuviera fuera de este entorno tendríamos que tener en cuenta las normas de Derecho Internacional que se basan en convenios firmados entre países (Convenio de Berna, Convención Universal de Ginebra, el Acuerdo ADPIC de la Organización Mundial de Comercio, etc.), que suelen proteger más los derechos patrimoniales que los morales, más a autores extranjeros con domicilio, residencia, centro de trabajo, etc. en el propio país firmante y mediando el principio de reciprocidad.

En los artículos 1 y 2 de la Ley de Propiedad Intelectual se condensa el espíritu de lo que entendemos por autor y derechos de autor. Este derecho es el que tiene la persona que realiza una obra literaria, artística o científica por el sólo hecho de su creación y engloba un conjunto de derechos morales y patrimoniales (económicos) que hacen que este realizador de la obra tenga plena disposición y el derecho de explotación exclusiva sobre el objeto de su creación sin más limitaciones que las impuestas por la ley. Desarrollando brevemente las ideas:

a) Se es autor en cuanto que se crea algo y ese "algo" es cualquier cosa, cualquier aportación literaria, artística o científica que tenga una entidad suficiente y que sea novedad absoluta y mundial (la enumeración que la ley despliega en su art. 10 es a título de ejemplo). Las bases de datos y recopilaciones se considerarían objeto de protección.

b) Que además se es autor desde que surge la creación, sin que sea requisito *sine qua non* el registro, que es simplemente conveniente a efectos de prueba, pero no es constitutivo. Se pueden exigir derechos de autor demostrándolo si se ha publicado, sin la necesidad de registrarse (en esto nos diferenciamos bastante de la normativa anglosajona).

c) Que ese reconocimiento como autor conlleva una serie de derechos patrimoniales, pero también, y no menos importantes, morales. Como explicarlos todos sería exceder los límites de esta publicación vamos a citarlos y referirnos a los más susceptibles de ser lesionados. El autor de las imágenes tiene derechos, por un lado, morales, que son: al inédito o a la publicación; al anonimato o seudónimo; a la paternidad; a la integridad y dignidad; a la modificación; al arrepentimiento y al ejemplar único o raro de la obra. Y en segundo lugar, patrimoniales: explotación en todas sus variantes, participación o

secuencia y remuneración compensatoria, el tan controvertido canon.

Hay que tener en cuenta otro dato: la duración de estos derechos. Normalmente los morales son derechos personalísimos, vinculados íntimamente a su autor y mueren con él (excepto el de inédito o publicación, que se prolonga hasta setenta años desde el uno de enero del año siguiente a la muerte, y los de paternidad e integridad, que son ilimitados). Esto es bastante lógico, ¿nos imaginaríamos a Paloma Picasso queriendo dar unos brochazos al *Guernica* en base a su derecho moral de modificación?

Los patrimoniales suelen extenderse toda la vida del autor y setenta años más contados desde el uno de enero siguiente a la muerte de ese autor (art. 26 y siguientes).

Tratando de concretar los consejos y sin poder ser exhaustivos, en el supuesto de que un docente utilice material visual que no es propio, incluso cuando se haya pagado, ha de citar la fuente de donde lo ha obtenido para evitar lesionar el derecho de paternidad. En cuanto a los derechos patrimoniales el más habitualmente lesionado es el derecho de explotación de la obra, es decir, el derecho a obtener rentabilidades del uso de esa imagen. Se pueden dar dos supuestos:

a) Que se trate de material de utilización libre, es decir, que quien lo ha elaborado presta su consentimiento para que se utilice sin pedir retribución. Esa autorización ha de constar expresamente y normalmente conlleva la imposición de no obtener rentabilidades derivadas del nuevo uso y algún otro límite que considere conveniente el autor o quien lo gestione.

b) Que el material se ceda a cambio de una tarifa estipulada y así, podremos reutilizar el material y luego comercializarlo, dependiendo de los términos del contrato, autorización o licencia.

El problema surge cuando se trata de fotografías. La Ley diferencia a los autores de “obra fotográfica” (art. 10.1.h), a los que trata como a cualquier autor, de las “meras fotografías” (art. 128), a los que reconoce unos derechos patrimoniales que duran tan sólo veinticinco años a contar desde la fecha de su realización. Entrar en la polémica de lo que es cada uno de estos “conceptos jurídicos indeterminados” excedería de esta publicación y no hay suficiente jurisprudencia del tema como para tener un criterio claro, ni doctrina unánime sobre lo que sea cada cosa. En todo caso es muy probable que cualquiera de los plazos esté vigente y haya que pagar al fotógrafo profesional o aficionado.

Y ahora bien, ¿no es posible que la ley recoja algún apartado que permita en aras de la cultura la recopilación de obra ajena y su exposición? Esta información aparece en los arts. 32 y 34.2.c. para las bases de datos; en ambos casos parece deducirse que el empleo de imágenes ajenas para incluirlas en trabajos propios o su reproducción, exposición, etc., no requiere el consentimiento del autor –aunque se recuerda la obligación de citarlo– siempre y cuando se emplee para fines estrictamente docentes (comentario, crítica,...) y no haya finalidad comercial. En caso contrario, si esos materiales se emplean para obtener rentabilidad, venderlo a editoriales, se supone que se debería funcionar con el régimen general que hemos descrito (contratos, etc.).

El art. 32, que ya se había reformado en el año 1998, volvió a sufrir modificaciones por la Ley 23/2006 de 7 de julio y ahora tiene una redacción más amplia y detallada y es más restrictiva con la obtención de ganancias en publicaciones periódicas en forma de reseñas o revistas de prensa. Se incluye un segundo apartado dedicado a la reproducción de imágenes por parte de los profesores de enseñanzas regladas y les concede un mayor régimen de libertad de uso. Sin embargo, desde nuestro punto de vista se sigue abusando de conceptos jurídicos indeterminados. ¿Qué es un pequeño fragmento?, ¿qué se considera “finalidad comercial”? ¿por qué diferencia los fragmentos o las obras de las compilaciones o agrupaciones de fragmentos? En realidad la jurisprudencia hasta la fecha se está mostrando bastante restrictiva y suele exigir que quien solicite medidas civiles o penales demuestre los daños y perjuicios, la “finalidad comercial”, etc., y no se dé por supuesta.

Para concluir esta reflexión, hemos de considerar que, si hemos recopilado lícitamente la obra y hemos realizado un trabajo personal porque hemos añadido comentarios, críticas, etc., seremos creadores, autores de una obra considerada compuesta (art. 9), que en la mayoría de los casos será una base de datos (art. 12); entonces podremos exigir que se nos respete esa creación, puesto que estaremos “en el otro lado del espejo”. Y si alguien quiere conocer cuáles son las tasaciones concretas de determinadas obras y cómo se gestionan, recomendamos desde aquí una visita a la página web encargada de proteger a los artistas plásticos: www.vegap.es. VEGAP es la entidad de gestión de los creadores plásticos, reconocida por el Ministerio de Cultura, y que aglutina, según las cifras de la propia entidad, a unos 44.000 “creadores visuales”, cuya obra sólo se puede reproducir pagando las tarifas que facilita esta entidad en formato “.pdf”.

PROYECTO EJE (EMPRESA JOVEN EUROPEA): "¿ESTUDIAS Y/O TRABAJAS?"

JUAN JOSÉ GUILLÉN CEBRIÁN.

IES "Castella Vetula". (Medina de Pomar)

LETICIA LUENGO MEDINA.

IESO "Conde Sancho García". (Espinosa de los Monteros)

BROTOS N-5

Mayo 2008 / Pág 84-88

I.S.S.N. 1696-7933

A través de este artículo queremos presentar una nueva experiencia educativa que estamos llevando a cabo con alumnos de ESO y Bachillerato durante el curso 2007-2008 en el IES "Castella Vetula" de Medina de Pomar y el IESO "Conde Sancho García" de Espinosa de los Monteros. A través de este artículo, deseamos exponer en qué consiste el proyecto Empresa Joven Europea (EJE), relatar cuáles han sido las situaciones vividas hasta el momento y difundir esta iniciativa educativa novedosa en el ámbito del CFIE.

¿Qué es Empresa Joven Europea? Origen y rápida evolución de EJE.

El proyecto EJE es un proyecto educativo, dirigido a alumnos de 12 a 16 años, cuya finalidad es que los estudiantes creen y gestionen una cooperativa de comercio internacional e interregional dentro del aula. Esta idea nació, como experiencia piloto, en Asturias en 1999, en la "Ciudad Tecnológica de Valnalón", con el objetivo de fomentar el espíritu emprendedor. En el año 2003 el proyecto se convirtió en una materia optativa para los alumnos de ESO en el Principado al incorporarse a su plan de estudios. Desde entonces, y siempre desde la coordinación ejercida por la "Ciudad Tecnológica de Valnalón", el proyecto EJE no ha dejado de crecer y los datos de participación del año 2006-2007 demuestran que la experiencia está totalmente consolidada no sólo en Asturias sino que se ha extendido al resto de España, a Europa y América. Los datos de participación del curso anterior fueron los siguientes: en España 195 Centros y 4290 alumnos, en Europa 20 centros, 315 alumnos y en América: 5 centros, 75 alumnos.

Proyecto EJE: formulación de objetivos generales y desarrollo de competencias.

Los objetivos fundamentales que se persiguen con realización del proyecto EJE se concretan en tres:

1. Proporcionar los conocimientos adecuados para la creación y gestión de una empresa a través de una experiencia práctica que fomente el aprendizaje activo.
2. Potenciar el desarrollo del espíritu emprendedor para desenvolverse adecuadamente en los diferentes ámbitos de la vida.
3. Valorar y despertar el interés por el autoempleo como una opción profesional futura más.

La realización del proyecto EJE contribuye de forma directa al desarrollo de las siguientes competencias:

1. Desarrollo de la autonomía e iniciativa personal
2. Aprender a aprender
3. Competencia social y ciudadana
4. Competencia lingüística
5. Competencia matemática
6. Tratamiento de la información y competencia digital
7. Competencia cultural y artística
8. Competencia en el conocimiento y la interacción con el entorno más próximo.

¿En que consiste EJE?

El proyecto EJE se lleva a cabo en diferentes fases, que se hacen coincidir con los trimestres del año académico. La tarea central que articula todas las actividades que el proyecto demanda de los alumnos es que cada grupo de estudiantes o clase tiene que crear una cooperativa de comercio; para ello los alumnos tendrán que decidir qué cantidad de dinero va a aportar en concepto de capital inicial y así cada uno de los alumnos se convierte en socio-cooperativista. Se trata, por supuesto, de dinero real, que será guardado por el socio que desempeñe la función de tesorero.

Una vez constituida la cooperativa, desde el centro de coordinación (Valnalón, Asturias) se nos asigna una cooperativa socia, que puede estar localizada en nuestra región, o fuera de ella o incluso de otro país. Las dos cooperativas inician una comunicación fluida, con al menos un correo electrónico semanal, en la que los alumnos obtienen información sobre las preferencias y necesidades comerciales de su socio, y en base a este conocimiento tendrán que alcanzar un acuerdo sobre los productos que quieren intercambiar. Se trata de una relación comercial que obliga a las dos partes a la elaboración e intercambio de un catálogo de productos variados (alimentación, complementos, juguetes, artículos de perfumería, bisutería...). A partir de los productos ofrecidos en el catálogo, los centros realizarán un pedido, de tal forma que se producirá un intercambio real de productos a cambio de dinero real.

En la actividad final, durante el tercer trimestre, cada cooperativa venderá en el mercado de su localidad los productos que ha comprado a su cooperativa socia, es decir el "producto

importado”, de modo que cada cooperativista recupere el capital inicialmente aportado e incluso obtenga algún beneficio. Esta actividad final se propone para que los alumnos tengan una experiencia comercial lo más real posible, por eso en todo momento se lleva a cabo con un carácter lo más riguroso posible, siguiendo todos los trámites legales y administrativos que implica realizar una actividad comercial en el mercado local de su municipio. De hecho, los alumnos tienen que solicitar un préstamo a una entidad financiera, deben buscar proveedores que les proporcionen productos a buen precio, han de seleccionar y contratar una empresa que transporte sus productos hasta la otra cooperativa socia. La temporalización del proyecto EJE a lo largo de un curso escolar es la siguiente:

1º trimestre: creamos la empresa

- Registro de la cooperativa a través de la web de Valnalón. Elección del nombre.
- Creación de la cooperativa: elaboración de los Estatutos Sociales de la Cooperativa.
- Diseño de la imagen corporativa: creación del logotipo.
- Organización de la empresa: elaboración del organigrama.
- Asignación del centro socio: comunicación semanal a través del correo electrónico.

2º trimestre: trabajamos en la empresa

- Trabajo de campo: sondeo encuesta a los vecinos hábitos de consumo.
- Búsqueda de proveedores.
- Diseño y envío del catálogo de productos a la cooperativa socia.
- Plan de empresa y financiación: solicitud de préstamo a una entidad financiera.
- Pedidos y envío de productos.

3º trimestre: Balance de resultados

- Organización de la venta: solicitar permiso de venta en el Ayuntamiento.
- Venta de productos elaborados: creación y decoración de un punto de venta.
- Pago de las facturas: a través de la cuenta corriente de la cooperativa.
- Análisis de los resultados.
- Reparto del posible beneficio.
- Disolución de la cooperativa.

Nuestra Experiencia:

El proyecto EJE es una propuesta educativa nueva y por tanto exige una metodología novedosa y, sobre todo, integradora. La mayoría de las sesiones se desarrollan en el aula ordinaria, con el apoyo de un ordenador portátil con acceso a Internet y con un cañón que proyecta en una pantalla todo el trabajo que vamos realizando. En cada sesión un alumno diferente es el encargado de manejar el ordenador, de abrir el correo electrónico, y anotar todas las decisiones que democráticamente se toman en la cooperativa. El Proyecto Eje se basa en un aprendizaje activo y práctico que implica realizaciones ya sean de tipo administrativo (documentos, permisos, gestión de una cuenta corriente, elaboración de una encuesta, presentación del catálogo de productos...) o en términos de interacción con su entorno, puesto que los alumnos salen a las calles de su municipio para realizar un trabajo de campo en el que mediante

entrevistas a los vecinos deben hacer un estudio de mercado de los productos que podrían ser mejor aceptados por ellos.

El papel del profesor en este proyecto es en todo momento el de un guía, que va indicando las fases en que el proyecto se encuentra, señala el ritmo de trabajo y asesora cuando hay dudas, comprueba que se realizan las actividades conforme al plan y en los plazos previstos; sin embargo deja que sean los alumnos quienes tomen las decisiones, lleven a término las actividades y asuman responsabilidades. Son ellos los que democráticamente han elegido su nombre, elaborado su logotipo, se han dado y asumido unos estatutos y los que han decidido lo que van a hacer con los posibles beneficios obtenidos. En definitiva una metodología que se fundamenta entre otros en los siguientes pilares:

- Aprendizaje colaborativo.
- Trabajo por proyectos.
- Aprendizaje entre iguales.
- Participación activa y compromiso con el grupo.

La puesta en práctica de estos principios metodológicos ha permitido que durante el primer trimestre, en el IES “Castella Vetula” de Medina de Pomar, hayamos puesto en marcha dos cooperativas. Una con los alumnos de 1º de Bachillerato que están matriculados en la asignatura de “Economía” cuya denominación es “S-punk” y otra con los alumnos de 2º de Bachillerato que están matriculados en “Fundamentos de Administración y Gestión de Empresas” y que han elegido como nombre “7dreams”.

En el IESO “Conde Sancho García” el Proyecto Empresa Joven Europea se ha incorporado a la materia optativa “Iniciativa Emprendedora”, que se imparte en 3º de ESO puesto que ambos, proyecto EJE y asignatura optativa, comparten objetivos y contenidos. Dentro de la programación anual de la asignatura mencionada arriba se ha indicado que la parte práctica y aplicada de la asignatura se llevará a cabo siguiendo las fases del Proyecto EJE, realizado a la vez las tareas y actividades que exige el proyecto, como la fase práctica de la asignatura.

Esta materia se imparte en 2 periodos lectivos semanales de 50 minutos cada uno, que dedicamos en su totalidad a la cooperativa. La mayor parte del tiempo lo pasamos en el aula de Informática porque así los alumnos disponen de un ordenador cada uno, tienen acceso a Internet, que es un recurso imprescindible en este proyecto. Los alumnos también disponen de un libro de texto que fue cedido por Valnalón y donado por CEDER/ACCEDEM; además guardan en una carpeta individual la documentación del proyecto, las notas y apuntes propios de cada estudiante según la función que realice dentro de la cooperativa.

En cuanto a la función que realiza el profesor a lo largo de todo el curso, más que un profesor es una guía y asesor, pero los verdaderos protagonistas son los alumnos. El profesor les ayuda a preparar y revisar la documentación, les ofrece distintos puntos de vista, Yo diría que les ayuda a ser más maduros y críticos.

Valoración de la experiencia y perspectiva futuras

Desde Medina de Pomar. Aunque el proyecto aún no ha finalizado, los tres meses que llevamos trabajando en él nos permiten hacer una primera valoración de esta experiencia. Como

profesor de Economía, considero que este tipo de iniciativas, suponen un cambio positivo apreciable en la metodología a la hora de impartir los contenidos de esta materia. El hecho de convertir a los alumnos en cooperativistas en una cooperativa que funciona y tener que firmar unos Estatutos, llegar a acuerdos entre los socios, ir a un banco y abrir una cuenta corriente, realizar actividades reales de compraventa..., supone un enfoque totalmente práctico y una experiencia de creación de empresas muy próxima a la realidad. Más allá de la relación que este proyecto tenga con los contenidos de la materia de Economía, la experiencia en la que estos alumnos están participando supone una novedosa iniciativa, para desarrollar su autonomía e iniciativa personal y sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje.

Desde Espinosa de los Monteros. El proyecto que acaba de iniciar su andadura está cumpliendo los objetivos asignados a cada fase; en este segundo trimestre, los alumnos han realizado un estudio de mercado para detectar las necesidades de los ciudadanos de su localidad y están buscando financiación ajena a través de un préstamo personal con una entidad bancaria y la apertura de una cuenta bancaria; también gestionan préstamos personales de personas físicas y patrocinadores a los que a cambio se les ofrece publicidad. La evaluación de la metodología empleada y las actividades desarrolladas en los cuatro meses que dura este proyecto es positiva porque todos los contenidos teóricos que aprenden los llevan a la práctica ellos mismos, siendo el alumno el centro de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un punto que cabe destacar, según se realizan las tareas del proyecto, es la madurez personal que los alumnos desarrollan al realizar la parte práctica de la materia "Iniciativa Emprendedora" de 3º de ESO, tanto a la hora de expresar opiniones, tomar decisiones, como a la hora de establecer comunicación con el "mundo de los adultos" y relacionarse con él: entidad bancaria, negocios de la zona, préstamos personales...; el saber actuar bien para obtener un fin en cada una de las diferentes situaciones que el proyecto propone, desarrolla el sentido de la responsabilidad y autonomía de estos alumnos de entre sólo 14 ó 15 años.

A partir de ahora el ritmo de las actividades y trabajo en la cooperativa será más rápido y la mayoría del tiempo lo pasaremos fuera del aula; a partir de ahora todos los departamentos, sobre todo el Departamento Contable-Financiero que es el responsable del capital de la empresa, tienen mucho trabajo por hacer y mucha responsabilidad para lograr el éxito de la cooperativa. Aparte de los contenidos teóricos que la materia aborda, no hay que olvidar que esta experiencia les puede ayudar en un futuro para optar por el autoempleo y que el proyecto EJE les sirva como un primer ensayo para formar su propia empresa en el futuro.

Este Proyecto EJE que se lleva a cabo en los institutos de Medina de Pomar y Espinosa de los Monteros durante el curso 2007-08 y el artículo a que ha dado lugar no habrían sido posibles sin la ayuda, asesoramiento y coordinación de Valnalón (eje@valnaloneuca.com), empresa del Gobierno del Principado de Asturias, y sin el apoyo necesario y permanente del Centro de Desarrollo Rural Merindades (CEDER-Merindades) a quienes agradecemos su desinteresada ayuda.



7Dreams:

Capital: Aportación de cada socio 15 €, más un préstamo de 300 € (interés 0%) concedido por Caja Burgos.

Reparto de beneficios:

1º Recuperación de la aportación de cada socio.

2º Donación del resto del beneficio a UNICEF.

Centro socio: Cooperativa Anporreta IES "Miguel Altuna" de Bergara, (Guipúzcoa).

La cooperativa de 2º de Bachillerato, está formada por 4 alumnos, y se reúnen en Asamblea General, durante dos horas lectivas a la semana. Durante estos cuatro primeros meses los alumnos han realizado las 5 tareas exigidas para obtener la asignación de la cooperativa socio desde el centro de coordinación.

1.Registro de la cooperativa.

2.Elaboración de los Estatutos Sociales.

3.Elaboración de un organigrama. Los alumnos han decidido crear cuatro departamentos. Al ser tan sólo cuatro alumnos, todos van a formar parte de los cuatro departamentos.

4.Elaboración de un logotipo: para la elaboración de su logotipo han transformado el nombre la cooperativa en una imagen.

5.Elaboración de un mensaje de presentación y realización de una fotografía de grupo:

"¡Hola!, Somos la cooperativa 7dreams.

Somos un grupo formado por cuatro alumnos de 2º Bachillerato del IES "Castella Vetula" de Medina de Pomar. Nuestra idea principal es vender siete productos de ensueño en nuestra ciudad. Nuestro objetivo es iniciarnos en el mundo empresarial y donar el 100 % de los beneficios a UNICEF. Este es el primer año que el instituto participa en el proyecto EJE creado en Asturias. Nosotros, junto con el IESO "Conde Sancho García" de Espinosa de los Monteros, vamos a ser los primeros centros en desarrollar esta idea en "Las Merindades".

Queremos ofrecer un conjunto de fabulosos productos de nuestra zona, que podréis disfrutar en breve, ya que os enviaremos nuestro catálogo con un amplio número de ofertas según el número de productos adquiridos. Un saludo desde "7dreams"!!!





S-Punk:

Capital: Aportación de cada socio 10 €, más un préstamo de 300 € (interés 0%) concedido por Caja Burgos.

Reparto de beneficios:

1º Recuperación de la aportación de cada socio.

2º Donación del resto del beneficio a la Asociación Española contra el Cáncer.

Centro socio: Cooperativa Babio

IES "Zaraobe" de Amurrio (Álava).

La cooperativa de 1º de Bachillerato, está formada por 19 alumnos, y se reúne en Asamblea General, durante una hora lectiva a la semana. Durante estos cuatro primeros meses los alumnos han ido tomando las medidas necesarias para poner en marcha su cooperativa. Desde el centro de coordinación, y antes de que finalizar el primer trimestre, se exige la realización y entrega de 5 tareas:

1. Registro de la cooperativa en la web del centro de coordinación
2. Elaboración de los Estatutos Sociales. En ellos los alumnos, se han dado así mismos y de forma autónoma unas normas de funcionamiento. Entre esas normas destacan estas: que las decisiones se tomarán siempre mediante votación libre y universal, la posibilidad de ser expulsado de la cooperativa si se acumulan más de 5 faltas injustificadas a la Asamblea General, así como entregar 10 € cada miembro a la tesorera de la cooperativa en concepto de capital inicial. Los Estatutos se han impreso y firmado por todos y cada uno de los alumnos.
3. Elaboración de un organigrama. Los alumnos han decidido crear 4 departamentos, y ellos mismos se han incluido en aquel en el que estaban más interesados.
- Así mismo y a través de un sorteo se ha elegido a un representante de la cooperativa y a un tesorero.
4. Elaboración de un logotipo: para su elaboración se han inspirado en el Alcázar de Medina de Pomar, al que han añadido una cresta punk.
5. Elaboración de un mensaje de presentación y realización de una fotografía de grupo:

“¡Hola a todos!

Somos alumnos de 1º de Bachillerato del I.E.S” Castilla Vetula” de Medina de Pomar (Burgos). Estamos muy ilusionados en poder participar por primera vez en el Proyecto Empresa Joven Europea (EJE) e iniciar nuestro proyecto en este curso 2007/08. Hemos creado nuestra cooperativa S-Punk y la llamamos así por ser un nombre original y marcar la diferencia. Nuestro logotipo representa las torres de Medina de Pomar con una cresta para darle un toque alegre y juvenil. Vamos a ofrecer una serie de productos típicos de la zona, que podréis ver en nuestro catálogo. Los beneficios obtenidos serán donados al 100% a la Asociación Española contra el Cáncer. ¡

Un saludo! “

Una vez enviadas por correo electrónico estas 5 tareas, a mediados de diciembre se nos asignó, desde el centro de coordinación, una cooperativa socia. Desde ese momento comienza la segunda fase del trabajo.

En este estadio es fundamental la comunicación con la cooperativa socia; por eso, desde el centro de coordinación, se recomienda que exista al menos una comunicación semanal mediante correo electrónico. El objetivo es elaborar un catálogo de productos que se adapte lo mejor posible a las demandas de nuestra cooperativa socia. Para ello utilizaremos la aplicación informática PowerPoint. El objetivo es conseguir algo similar a lo que aparece en la imagen.





Espinosa de los Monteros

Vecosan:

Capital: Aportación de cada socio 10 €, más un préstamo de 300 € (interés 0%) concedido por Caja Burgos.

Reparto de beneficios:

1º Recuperación de la aportación de cada socio.

2º 80% reparto entre socios

3º 20% fines sociales

Centro socio: Asturias Mágica

IES Carreño Miranda Avilés, (Asturias)

Durante el primer trimestre del curso 2007/08 los 9 alumnos de 3º de ESO pertenecientes al IESO "Conde Sancho García" de Espinosa de los Monteros han creado una cooperativa denominada VECOSAN S. Coop., (el significado del nombre corresponde a "Valientes Emprendedores del Conde Sancho García" y fue elegido democráticamente por la mayoría de los alumnos en la Asamblea General de la cooperativa, pues ésta es la forma ordinaria de toma de decisiones dentro de la cooperativa; de hecho, todos los alumnos tienen derecho a voto por formar parte de la Asamblea General y del Departamento de logística como veremos a continuación.

Una vez elegido el nombre, se redactó y firmó el Acta de Constitución de la cooperativa, acto en el que todos los alumnos participaron bajo la supervisión y con ayuda del profesor.

A continuación se diseñó el organigrama según las preferencias de los alumnos y teniendo en cuenta los resultados de un test de capacidades que anteriormente habían realizado. VECOSAN S. Coop. queda constituida por una Asamblea General formada por los 9 alumnos de 3º de ESO, un Departamento de Logística también integrado por todos los alumnos y dependiendo de estos dos, se crearon cuatro departamentos: Departamento Administrativo e Informático (3 alumnos), Departamento Contable y Financiero (3 alumnos), Departamento de Compras y Distribución (3 alumnos) y Departamento de Ventas (los 9 alumnos: todos realizarán las ventas el día del mercado local). Cabe destacar que; aunque las funciones de los departamentos son muy específicas, todos los alumnos, por ser socios de

la cooperativa y pertenecer al Departamento de Logística, prestan su ayuda cuando es necesario.

En sesiones posteriores el Departamento Administrativo, con el acuerdo del resto de los cooperativistas y la supervisión del profesor, redactó los Estatutos, que son muy parecidos a los de cualquier cooperativa real. El siguiente paso en la cooperativa fue el diseño del logotipo, se optó por esta "vaquita" porque los alumnos creen que el ganado vacuno, tan común en la comarca, es un animal característico de la zona. Los alumnos recibieron formación para su realización y asistieron al taller "Creación del Logotipo", ofertado por ACCEDDEM donde idearon este logotipo, que finalmente fue retocado y finalizado por el Departamento de Plástica.

En ese momento y con estos documentos sólo nos restaba realizar la fotografía y una carta de presentación, para remitirla a Valnalón y que se nos asignara una cooperativa socia. En nuestro caso es el IES "Carreño Miranda" de Avilés, con el cual se ha firmado un convenio comercial en el que nos obligamos mutuamente, entre otras cosas, a establecer una comunicación mínima a la semana.

Este es nuestro mensaje de presentación:

“¡Hola!

Somos un grupo de nueve chicos/as que estudiamos 3º de la ESO en el IESO CONDE SANCHO GARCIA de Espinosa de los Monteros, una villa situada al norte de Burgos. Nuestra cooperativa se llama Vecosan S. Coop y está formada por seis chicas llamadas: Miriam, Eva, Raquel, Lourdes, Sandra y Rocío y tres chicos: Rubén, Guillermo y Josema con los que formamos un buen equipo. Desde aquí os invitamos a que visitéis nuestro pueblo ya que podréis disfrutar de un fin de semana muy agradable contemplando nuestras montañas, visitando nuestros monumentos y el Museo de los Monteros, así como también de las diversas actividades de ocio realizadas al aire libre. Nosotros, junto a nuestros compañeros del IES de MEDINA DE POMAR somos los primeros emprendedores de la comarca de Las Merindades. Un saludo, Vecosan S. Coop”.

REVISTA BROTES

CFIE DE ARANDA DE DUERO, BURGOS, MIRANDA DE EBRO Y VILLARCAYO

CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN

TIPOS DE ARTÍCULOS PUBLICABLES

- Experiencias didácticas de aula o de centro, tanto relacionadas con actividades de formación, como derivadas de la iniciativa de uno o de varios profesores.
- Materiales didácticos para su uso en el aula: análisis y valoración de materiales elaborados por el profesorado o ya publicados (comentarios sobre bibliografía, software y páginas web de interés educativo).
- Reflexiones educativas.

REQUISITOS TÉCNICOS

Todos los artículos deberán entregarse en CD y en papel, de acuerdo con las siguientes condiciones.

- Formato DIN A4, en formato .doc
- Márgenes de 2,5 cm.
- Letra Arial de 12 puntos.
- Espaciado de 1,5 líneas.
- Todas las imágenes tendrán que entregarse en formato digital junto con sus originales. Se insertarán en el documento y se acompañarán de una breve descripción a modo de pie de foto.
- Se destacará en negrita la frase o párrafo más significativa del documento, para ser resaltada en la revista.
- En la parte superior del artículo se hará constar el nombre y apellidos del autor o autores, y el centro de trabajo.
- La inclusión de referencias bibliográficas se realizará al final del artículo y las citas deberán aparecer debidamente diferenciadas, utilizando entrecomillado o cursiva, con indicación de la obra fuente en nota a pie de página.
- La extensión de los artículos no será superior a diez páginas ni inferior a cinco.
- No se admitirán artículos firmados por más de tres autores.

CONDICIONES LEGALES

Todos los originales serán inéditos y quien presente el trabajo ostentará los derechos de autor. Se cumplimentará por parte del autor o autores la correspondiente declaración de autoría según modelo que se encontrará en cada CFIE. Cada original se presentará acompañado de tantas declaraciones como autores hayan participado en su elaboración. Se evitará la utilización de fotografías de menores en las que éstos puedan ser identificados. Si no se es el autor de la imagen original, deberá incluirse su referencia y se necesitará la autorización escrita del autor para usarla. En caso contrario no se publicará. El Consejo Editor podrá reducir el texto de los originales demasiado extensos o el número de imágenes.

CRITERIOS DE SELECCIÓN Y EDICIÓN

La selección de trabajos correrá a cargo del Consejo Editor, formado por representantes de los CFIE y del Área de Programas Educativos. Este Consejo contará con el asesoramiento de expertos cuando las características de los trabajos presentados así lo exijan. Se tendrán en cuenta los siguientes criterios sucesivos de selección:

- Calidad e interés para la mejora de la práctica educativa.
- Planteamiento innovador.
- Atención a los diferentes niveles y áreas.
- Equilibrio entre las aportaciones de los diferentes CFIE de la provincia.

La edición del número de la revista dependerá de que, al término del plazo señalado, se cuente con una cantidad suficiente de material publicable, según criterio del Consejo Editor.



experiencias innovaciones materiales reflexiones experiencias innovaciones materiales reflexiones
experiencias innovaciones materiales reflexiones experiencias innovaciones materiales reflexiones