

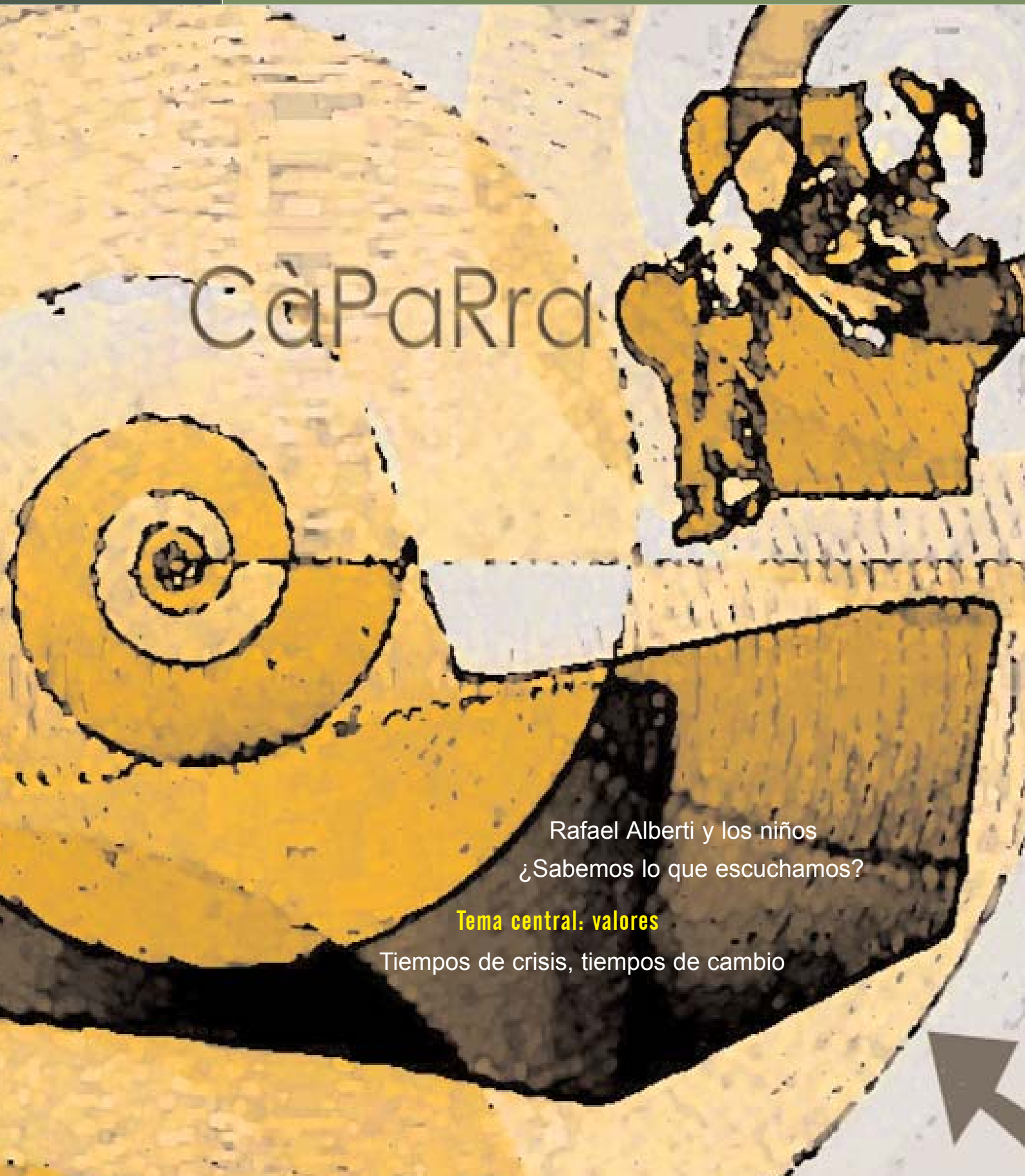


CáPaRra

REVISTA DE INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE LOS
CENTROS DE PROFESORES Y RECURSOS DE LA PROVINCIA DE CÁCERES

Nº 2 MAYO 2003

BROZAS, CÁCERES, CAMINOMORISCO, CÖRIA, HOYÖS, JARAIZ DE LA VERA, NAVALMÖRAL DE LA MATA, PLASENCIA Y TRUJILLO



CàPaRra

Rafael Alberti y los niños
¿Sabemos lo que escuchamos?

Tema central: valores

Tiempos de crisis, tiempos de cambio



EDITORIAL



NÚMERO 2 / MAYO 2003

EDITA

CENTROS DE PROFESORES Y
RECURSOS DE LA PROVINCIA
DE CÁCERES.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dionisio Díaz Muriel
(CPR de Cáceres)
Angel Hernández Gómez
(CPR de Hoyos)
M. Teresa Macías Puig
(CPR de Trujillo)
Fco. Javier San Isidro Agrelo
(CPR de Coria)
Jose M^a Curiel Talaván
(CPR de Jaraíz de la Vera)
Lourdes Martí Aguilar
(CPR de Plasencia)
Emilia Martín Martín
(CPR de Caminomorisco)
Ana García Gómez
(CPR de Navalmoral de la Mata)

COORDINADOR

Carlos Carabias Martín
(CPR de Brozas)

CORRECTOR

Juan Carlos García Fernández

DISEÑO

Antonio Aparicio

ILUSTRACIONES

Rafael Quintero Vicente

FOTOGRAFÍA

Angel Hernández

IMPRIME

Imprenta Cerro

I.S.S.N.: 1579-6337

DEP. LEGAL: CC-122-2002

*La Revista CÁPARRA no se identifica,
ni comparte necesariamente las
opiniones y contenidos expuestos por
las diferentes colaboraciones.*

Casi un año después de que viera la luz la Revista "CáPaRra", volvemos a estar con vosotros con el nº 2, que esperamos mejore al anterior en todos los aspectos. Con este número queremos caminar en la consolidación de la Revista como una publicación cuidada, de calidad, abierta y participativa. Ahora es a dos tintas y el diseño lo hemos pulido y mejorado con respecto al número anterior. Hemos trabajado sobre la estructura, la tipografía, las imágenes, etc, ... Observaréis además que a lo largo de la misma, en la presentación de las secciones y en la portada hemos recogido la obra de un autor plástico, diseñada para la revista.

La Revista "CáPaRra", junto a otros instrumentos del sistema educativo, pretende contribuir a mejorar la calidad de la educación desde la perspectiva de reflexión del profesorado sobre la práctica docente, de divulgación de experiencias y, en definitiva, el conocimiento de su trabajo en las aulas.

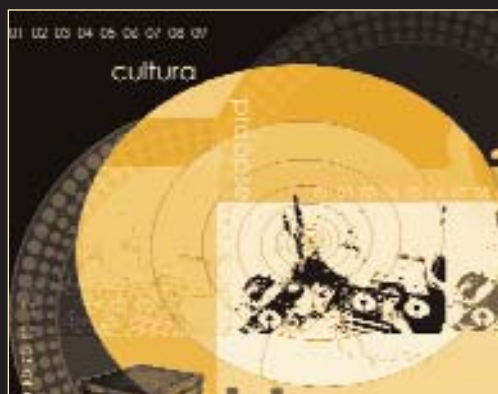
La Comisión Provincial de Formación Permanente del Profesorado de Cáceres ha apostado por sacar a la luz el trabajo práctico desarrollado por los profesores en el seno de Seminarios y Grupos de Trabajo de los Centros de Profesores y Recursos. La Revista "CáPaRra" es una de las vías de difusión. El pasado mes de Marzo, en el CPR de Navalmoral de la Mata, tuvo lugar, a cargo de D^a Emilia Guijarro Gonzalo, Directora Provincial Educación de Cáceres, la presentación de nuestra revista y el cartel de la misma impreso para la ocasión y remitido a todos los centros. Junto con la revista, se presentó la edición de nueve libros que recogen trabajos surgidos de actividades formativas de cada uno de los CPRs de la provincia y que en el presente número reseñamos.

Los contenidos de este nº 2, son bastante variados y están estructurados en torno a los apartados de Innovación Educativa y Experiencias Didácticas, (aunque a veces sea difícil deslindar la parte de uno u otro que presentan determinados trabajos). Incluimos como particularidad un tema central: VALORES, que sirve de eje a una serie de artículos. Quizá nunca como en este curso, (con la guerra de Iraq), se ha vuelto a poner de manifiesto la importancia, el interés y la pertinencia del trabajo de todo lo relacionado con este tema en nuestras aulas.

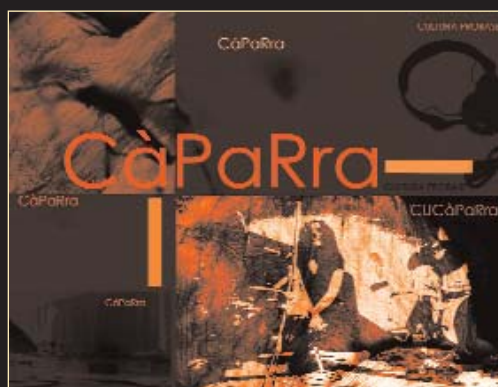
Por último, no queremos dejar pasar la ocasión de agradecer el apoyo y la colaboración del profesorado en la edición de "CáPaRra", y de recordar que la revista se encuentra en la web <http://www.revistacaparra.net/> para cuantos interesados quieran consultarla, y reiterar que la misma está abierta a la participación de todo el profesorado a través de los Centros de Profesores y Recursos de la provincia de Cáceres.



04. Innovación Educativa



27. Experiencias didácticas



57. Tema central: Valores

SUMARIO

EDITORIAL

INNOVACIÓN EDUCATIVA

- 05** VII Reunión científica. *Fernando Alfonso Cervel*
- 10** Reflexión sobre la práctica. Insatisfacción por el rendimiento académico del alumno. *Alfredo Marcos Marcos*
- 17** Enseñanza de la comprensión lectora. *Matías Arias Redondo*
- 23** Talleres de lenguaje. *Dionisio Díaz Muriel y Ramón Pedro Rubio*

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

- 28** Cuadros de una exposición. *María Elisa Vaquera Santiago*
- 32** La televisión informativa en el aula de lengua. *Héctor García Romero*
- 36** Un puente entre puentes. O un ejercicio de voluntad para demostrarnos que podemos hacerlo. *Nina Bañegil Palacios*
- 41** Educación física en convivencia. *José Luis Merchán Merchán*
- 44** Rafael Alberti y los niños. *Ana María Moreno Vicente*
- 47** La escuela rural y los proyectos de trabajo. *J. Raúl Gijón Rodríguez*
- 52** ¿Sabemos lo que escuchamos? *Raquel Fuentes Pérez, Jorge Silveira Congregado y Ana Belén Galán López*

TEMA CENTRAL: VALORES

- 59** Los valores y las actitudes. Tiempos de crisis, tiempos de cambio, una oportunidad para el crecimiento personal y social. *Carles Parellada Enrich*
- 67** La convivencia y la disciplina en la comunidad educativa de Coria. *Victoria Rodrigo López*
- 78** Romeo y Julieta. Sociedad, Cultura y Religión. Una propuesta didáctica alternativa al estudio de la Religión. *Luis José Sánchez Marcos*
- 83** La Paz, el deseo de todos. *Rocío Rodríguez Díaz*
- 87** Cuentos del mundo. *Angel Luis Remón Señorán*
- 95** Obra de autor: ilustraciones

11 innovación



educativa





VII Reunión científica para alumnos de Enseñanzas Medias

Los pasados días 13 y 14 de marzo de 2003 ha tenido lugar, en la localidad cacereña de Alcántara, la VII Reunión Científica para Alumnos de Enseñanzas Medias, una auténtica “primavera científica”, en la que han coincidido el nacimiento de una nueva estación con el brote investigador de centenares de adolescentes y, quién sabe si en un futuro, alguno de ellos acabará germinando en la ciencia.

Pero antes de conocer cómo se desarrollo dicho evento, veamos cómo nació y cómo ha ido evolucionando hasta llegar a “Alcántara 2003”.

UN POCO DE HISTORIA

Desde el curso 1996-1997 se vienen desarrollando en la provincia de Cáceres estas reuniones científicas, que surgen de la mano de don José Manuel Rivero Martín, profesor de Biología y Geología del IES Universidad Laboral de Cáceres, quien, con el fin de que los pequeños trabajos de investigación realizados por los alumnos durante el discurrir de los distintos cursos y materias vean la luz y sirvan de motivación para los propios autores y sus compañeros, decide juntar a varios grupos de alumnos de varios institutos, para que sean los propios autores los que se cuenten unos a otros su experiencia investigadora.

■ En esta primera edición participan cuatro centros de la provincia (IES Luis de Morales, de Arroyo de la Luz; IES Parque de Monfragüe e IES Virgen del Puerto, de Plasencia, y el propio IES Universidad Laboral), con un total de 169 alumnos y 54 trabajos presentados, desarrollándose la actividad en el IES Universidad Laboral durante un sólo día, programa que se repetirá hasta la quinta edición.

■ Tras este buen arranque, en 1997-1998, se sufre un descenso en cuanto al número de centros participantes (es, como su creador dice, el año difícil), y tan sólo se presentan dos: el IES El Brocense y, cómo no, el IES Universidad Laboral). No obstante, sí cuenta con una gran afluencia de alumnos procedentes del IES Pedro de Valdivia, de Villanueva de la Serena (Badajoz), quienes asisten como espectadores. Sin embargo, su asistencia supone la presencia, por vez primera, de un centro de otra provincia, que además participará activamente en las sucesivas reuniones.

■ Es en el 1998-1999 cuando se recibe la inyección de ánimo necesaria para seguir adelante, con la presencia de nueve centros, dos de ellos de la provincia de Badajoz, seis de la de Cáceres y, por primera vez, uno perteneciente a otra comunidad autónoma distinta de la extremeña: el IES María Zambrano, de Leganés (Madrid).

■ Así nos plantamos en el curso 1999-2000, cambio de siglo y despegue definitivo del congreso. En esta ocasión, se llega a la docena de centros y se



cuenta con la presencia de una nueva comunidad autónoma gracias a la presencia del IES Narcís Monturiol, de Barcelona, que ya no nos abandonará en las siguientes reuniones. Pero lo que realmente marca el desarrollo futuro de esta actividad es el reconocimiento obtenido por parte del Ministerio de Educación y Ciencia con la concesión del primer premio Giner de los Ríos, distinción que, además de proporcionarnos una gran satisfacción, posibilita una gran difusión de la actividad por todo el país. Estas circunstancias dan pie a apostar por la consolidación definitiva de estas reuniones, y así surge la asociación Grupo de Innovación Educativa Iniciación al Trabajo Científico en Enseñanzas Medias que, formada por un grupo de profesores entusiastas y asiduos al congreso, se hará cargo de la organización y mantenimiento del mismo en años sucesivos.

■ Y como buen grupo de innovación que es, el comienzo también fue innovador. En primer lugar, se amplió el programa de uno a dos días, y la primera jornada se celebró, por primera vez, fuera del IES Universidad Laboral y lejos de Cáceres, concretamente en Logrosán, gracias a la colaboración del IES Mario Roso de Luna y del Ayuntamiento de la localidad. A partir de aquí, la primera jornada se dedicará a una conferencia inaugural, a la exposición oral de algunos de los trabajos presentados y a la exposición de los paneles elaborados en los que se representa gráficamente el desarrollo de la experimentación realizada por cada grupo participante; mientras que el segundo día se destinará a que los asistentes realicen actividades de carácter formativo y cultural. Así, el congreso 2000-2001 obtuvo un gran éxito de organización y de participación, con 22 centros de seis comunidades autónomas distintas. Además, se obtiene el apoyo decidido del Centro de Profesores y Recursos de Cáceres.

■ Por último, las seis reuniones científicas celebradas en febrero del 2002 regresan a Cáceres, celebrándose en el Complejo Cultural San Francisco, gracias a la colaboración de la Diputación Provincial, y conservando el formato de dos jornadas. El número de participantes sigue aumentando, tocando techo, al contar con 260



alumnos, que presentan un total de 73 trabajos de investigación, procedentes de 22 centros de siete comunidades autónomas. En esta edición se cuenta, además, con la primera participación de un centro extranjero, concretamente, el Birkenhead School, de Birkenhead (Inglaterra), lo que supone el inicio de la internacionalidad de estas reuniones.

■ Y de esta forma llega la hora de “Alcántara 2003”, de estas, ya siete, reuniones científicas para alumnos de Enseñanzas Medias que, como hemos visto, son la consecuencia de muchos años de trabajo desinteresado de mucha gente, y que han supuesto un nuevo avance en la implantación en Extremadura de un evento científico y educativo de una cada vez mayor magnitud, del cual nos debemos sentir orgullosos como docentes, como investigadores y como extremeños.

“ALCÁNTARA 2003”: UN NUEVO RETO

Alcántara me recibió ese jueves día 13 no de la mejor forma posible. Las primeras personas que me saludaron iban enfundadas en un “discreto” uniforme verde desde el que me dieron los buenos días y me solicitaron una información que nada tenía que ver con lo que en Alcántara iba a suceder esa jornada. Después, lo habitual, esos problemas de última hora que siempre deben aparecer para estimularte lo suficiente como para disponer de la lucidez que la ocasión requiere. Todo ello, eso sí, con la alegría de que el día esperado había llegado y Alcántara comenzaba a llenarse de compañeros, a los que saludar es siempre motivo de satisfacción, y de cientos de jóvenes que, con sus trabajos de investigación, se dirigían hacia el Conventual de



San Benito para montar el panel expositor que por la tarde defenderían.

Y así llegaron las 10.00, la hora prevista para la inauguración que, por supuesto, comenzó varios minutos más tarde. Don Fernando Solís, director general de Enseñanzas Universitarias e Investigación, fue el encargado de presidir la inauguración oficial de la reunión, dando la bienvenida a todos los participantes y trasladándonos el interés que esta iniciativa ha despertado en el presidente de nuestra comunidad autónoma, don Juan Carlos Rodríguez Ibarra. También participaron en este acto doña Emilia Guijarro, directora provincial de educación; don Manuel Magro Alfonso, alcalde de Alcántara, quien reflexionó emotivamente sobre la andadura educativa del instituto que, según sus palabras, se culminaba con esta experiencia; además de las personas más directamente ligadas a la organización de estas jornadas, como don José Manuel Rivero Martín, director de estas reuniones

científicas; don Antonio Carmona Mimoso, director del IES San Pedro de Alcántara, y yo mismo, Fernando Alfonso Cervel, presidente del comité organizador.

Después, la conferencia inaugural, que este año corrió a cargo del doctor don Andrés Melgar Bachiller quien, además de emeritense, es profesor de la Escuela de Ingenieros Industriales de la Universidad de Valladolid. Él nos habló de La gasificación de biomasa como alternativa energética, tema con el que se intentó informar a los asistentes sobre el estado actual y futuro de la investigación en las energías alternativas, complementándose al día siguiente con la visita a la central hidroeléctrica de Alcántara.

Y tras un breve descanso, llegó la hora de los verdaderos protagonistas.

Por el estrado del salón de actos municipal fueron desfilando nueve grupos de los 76 participantes, exponiendo con un sorprendente rigor, madurez y entusiasmo, ante 300 personas, el motivo y las conclusiones de sus investigaciones.

Rompieron el hielo los anfitriones, del IES San Pedro de Alcántara, quienes con su trabajo, *El Brocense: lugares y hechos de un extremeño ilustre*, demostraron que la investigación no es patrimonio de las áreas de ciencias.

Los siguieron los chicos del IES Fort Pius, de Barcelona, que con su diseño y construcción de un equipo de tratamiento de agua, nos enseñaron cómo construir un filtro depurador a partir de carbono activo para uso doméstico.

Después le tocó el turno a la Geología: ¿La Tierra sirve como modelo para explicar el vulcanismo en otros cuerpos del Sistema Solar?, del IES María Zambrano, de Leganés (Madrid), para dar paso a nuestros compañeros portugueses, que expusieron uno de sus experimentos: *Estudo matemático da queda livre de um corpo*, de la Escola EB 2º 3º/S Pedro da Fonseca, de Proença-a-Nova, valiéndose de una serie de instrumentos que les permitieron realizar un ejemplo de su investigación en directo, supliendo así los posibles problemas de comunicación y demostrando que el lenguaje de la ciencia es universal.

Tras ellos, un impactante estudio sobre los efectos del tabaco: *Fumar te puede matar*, realizado por

alumnos del IES Francisco Grande Covián, de Zaragoza; seguido de una interesante investigación –Condición física y entrenamiento, del IES Luis de Morales, de Arroyo de la Luz (Cáceres)– acerca de la evolución de la condición física y las adaptaciones fisiológicas que sufre el organismo en relación con la práctica sistemática de ejercicio físico.

En la última parte estuvo presente la investigación medio ambiental, con el trabajo: ¿Y tú limpias o ensucias?, estudio comparado de la eficacia de los productos de limpieza y su impacto sobre el medio, realizado por el Colegio Abad Sola, de Gandía (Valencia).

También fue abordado un tema tan actual como las consecuencias en la población del cambio de moneda: El entierro de la peseta, que nos presentó el IES Ricardo Bernardo, de Solares (Cantabria).

Y el broche final: Diferencias morfológicas entre palomos mensajeros y deportivos, del IES Pedro de Valdivia, de Villanueva de la Serena (Badajoz), cuyos representantes, tras su brillante exposición, lanzaron un pequeño alegato en favor de las palomas de la paz que fue respondido con un estruendoso aplauso que sirvió de colofón a la jornada matutina.

Una comida campera ofrecida por el Ayuntamiento de Alcántara sirvió de transición para llegar al Conventual de San Benito, en cuya iglesia del siglo XVI estaba dispuesta la exposición de la totalidad de los 76 trabajos de investigación presentados en esta edición. Este marco incomparable se llenó de vida mientras los jóvenes investigadores daban a conocer, al pie de su panel explicativo, cómo habían llevado a cabo su trabajo. Algunos de estos paneles venían complementados con otros elementos que añadían un atractivo extra para el público. Así, por ejemplo, el IES Cuatro Caminos, de Don Benito (Badajoz), ofrecía la posibilidad de observar, mediante lupa binocular, moscas del vinagre para ilustrar su trabajo, comprobación de las leyes de Mendel; o el IES Loustau-Valverde, que presentó un antiguo modelo de acordeón propio de la comarca de Valencia de Alcántara (Cáceres) reconstruido por ellos mismos, bajo el título Investigación de un instrumento rayano.

También pudimos charlar con los benjamines, ambos alumnos del primer ciclo de ESO: Víctor Diego venía desde Solares a contarnos cómo y qué había averiguado acerca de la Evolución de la Tierra, e Ismael Núñez, alumno del IES de la Roca de la Sierra (Badajoz), que debido a su curiosidad por el comportamiento de sus mascotas nos contó su investigación titulada Los celos de los ratones chinos.



Daba gusto ver cómo 300 alumnos se interesaban y tomaban notas en sus cuadernos de trabajo sobre los estudios de sus colegas “investigadores”.

Para concluir la jornada de la tarde del jueves, se celebró, como viene siendo habitual, una asamblea en la que participaron todos los profesores asistentes al congreso (cerca de 50). En ella, tras hacer una valoración de las actividades realizadas y repartir los pertinentes diplomas de asistencia, tuvo lugar la presentación de Villanueva de la Serena como sede de la VIII Reunión Científica para Alumnos de Enseñanza Secundaria (uno de los acuerdos tomados anteriormente fue, precisamente, el cambio de “Enseñanzas Medias” por “Enseñanza Secundaria”), a celebrar en marzo de 2004.

Fueron los compañeros del IES Pedro de Valdivia los encargados de invitar a todos los interesados a participar en “Villanueva 2004” e inscribirse a partir de ese momento, para lo cual ya se puede visitar la página específica que han abierto a tal efecto: <http://es.geocities.com/pedrodevaldivia2004>.

Después del trabajo, llegó el ocio, que también es necesario: música, baile y cena, para después trasladarnos al camping donde las nubes no nos dejaron llevar a cabo la observación astronómica prevista.

A la mañana siguiente, viernes día 14, gracias a la colaboración prestada por Iberdrola y por la Oficina de Turismo de Alcántara, se llevó a cabo una serie de visitas didácticas por la localidad: el merecidamente famoso puente romano, el interior del convento de San Benito y otras obras arquitectónicas de gran valor histórico artístico que jalonan las calles de la población, así como su impresionante central hidroeléctrica. De este modo, todos los participantes pudieron admirar la riqueza histórica, artística y tecnológica de esta localidad cacereña, y aprender numerosas cuestiones de muy diversa índole que se pudieron entresacar de las interesantes explicaciones con que nos obsequiaron las guías que acompañaron en todo momento a cada uno de los grupos.

Y para poner el punto final, nada mejor que una comida de convivencia –ofrecida por Iberdrola a todos los congresistas–, que sirvió de despedida para todos los allí presentes, que paulatinamente iban siendo recogidos por sus autobuses y abandonando la plaza de la Corredera o la plaza de la Pera, que tan amablemente nos acogieron durante



esos dos días, para dirigirse a sus lugares de origen y allí contar la experiencia vivida. Esperamos que para la mayoría haya resultado inolvidable.

Pero la ciencia no acaba aquí, ya que todos los centros participantes que lo desean acogen en su localidad, durante aproximadamente una semana, la exposición de casi todos los paneles presentados. De este modo, los alumnos que no asistieron pueden observar lo que aquí se hace, y los que sí lo hicieron cuentan a los demás su experiencia; quizá así despierten algún interés investigador oculto que saldrá a la luz el próximo año en Villanueva.

SENSACIONES DE UN ORGANIZADOR

La organización de este evento te aporta una gran cantidad de nuevas experiencias. Una de ellas es un buen número de noches en las que te cuesta conciliar o, mejor dicho, reconciliarte con el sueño. Esas horas las aprovechas para repasar todas las cuestiones que debes resolver al día siguiente, todas las personas con las que debes contactar, a qué entidades puedes pedir una amable colaboración (la mayoría de las veces interesada; es decir, acompañada de una pequeña aportación económica)... Después de unas cuantas rotaciones sobre tu propio eje, percibes que el tiempo va pasando, y a todas las preocupaciones que has ido repasando anteriormente se une la de que cada vez te queda menos tiempo para descansar, para así, al día siguiente, poder estar lúcido para resolver el listado que has ido elaborando momentos antes y, por supuesto, desempeñar tu trabajo lo más dignamente posible (me refiero a impartir docencia). Entonces, es el instante en el que te surgen dos dudas: “¿Será esto el famoso estrés laboral, o eso que un buen amigo mío denomina síndrome de “Burnout”? Y a todo esto, ¿por qué me he metido yo a organizador de congresos?”. La respuesta a la primera de las preguntas no acabas de conocerla, pero te consuelas pensando que es algo pasajero, que recuperarás tu estado habitual una vez acabado todo. Sin embargo, la segunda cuestión es más difícil de resolver. Comienzas remontándote al primer momento en el que se te ocurrió la idea. Recuerdo que fue en la asamblea de clausura de la VI Reunión Científica celebrada en el Complejo San Francisco, en la ciudad de Cáceres. Allí estábamos reunidos varios de los profesores participantes en dicho congreso haciendo una valoración de la acti-

vidad y pensando en su futuro, barajando diferentes alternativas para mejorarla: que la duración fuera mayor, variar el programa, seleccionar los trabajos de investigación participantes, etcétera. Sin embargo, llegamos a la conclusión de que parte del éxito de nuestro congreso era precisamente su formato, lo llevadero del programa y el hecho de que nunca se le ha puesto trabas a ningún alumno para asistir, ya que entendemos que el objetivo principal de su participación es la familiarización con el método científico, que el muchacho o muchacha descubra que la investigación es un trabajo más o, más bien, algo más que un trabajo, un trabajo apasionante y de una enorme importancia, ya que gracias a él es posible el desarrollo del pensamiento y del conocimiento, el desarrollo tecnológico y, en definitiva, el desarrollo de la humanidad. Por este motivo, personalmente pienso que, aunque en ocasiones no se llegue a grandes conclusiones, ni se descubran ni se inventen artefactos determinantes para el devenir de las próximas generaciones, el solo hecho de que un joven de entre 11 y 18 años se enfrente a la tarea de llevar a cabo un pequeño proyecto de investigación –bien por sí solo o bien con otros compañeros, muchas veces fuera de su horario escolar, para después exponerlo en público ante un auditorio que no conoce– es ya de por sí un logro importante, ya que aúna muchos de los famosos objetivos que persigue nuestro sistema educativo de una forma distinta, en muchos casos divertida e incluso interesante para los propios alumnos. Y todo ello, sin duda alguna, merece la pena.

Por eso, cuando estaba sentado ante todos los allí presentes, encontré la respuesta a aquella segunda pregunta.

Fernando Alfonso Cervel
(Profesor de Biología y Geología)

IES San Pedro de Alcántara. Alcántara



Reflexión sobre la práctica

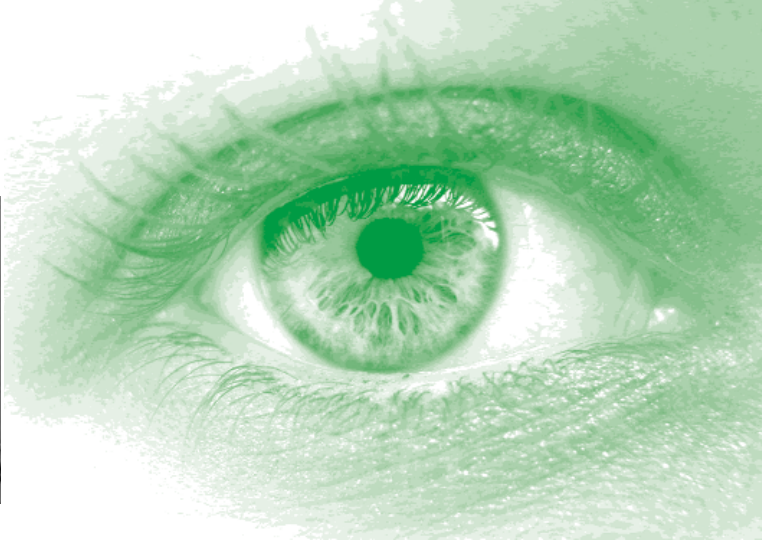
Insatisfacción por el rendimiento académico del alumno

Las deficiencias, tanto en el esfuerzo como en el conocimiento, del rendimiento académico utilizadas para justificar la LOCE ha conducido a nuestro claustro, en último término, a cuestionarnos los hábitos rutinarios (por lo de costumbre) de nuestra práctica docente. Esta reflexión nos ha servido para recordar el significado, “tal vez olvidado”, de la palabra que nos identifica: maestros. La desmotivación del alumno, el desconcierto de la familia en cuanto a sus responsabilidades, la relajación social de los valores, las hipotéticas maldades de la LOGSE no son suficientes para justificar esta situación. La cultura del esfuerzo emana de nuestra práctica más que de ninguna otra fuente.



Cuando a principios de curso nos planteábamos la realización de la Programación General Anual (PGA), como en situaciones anteriores, volvió a aparecer el fantasma de nuestra insatisfacción al valorar el rendimiento académico del alumnado. Pero en esta ocasión, a los condicionantes ajenos a nosotros, y centrados en el propio alumno y en la dejación de funciones por parte de la familia, se unió la potencial influencia de nuestras actividades de enseñanza: algo hacemos, o no hacemos, que provoca que el alumno, a medida que avanza en su escolarización, vaya mostrando deficiencias muy significativas en su aprendizaje; algo que no percibimos habitualmente hasta el tercer ciclo de Educación Primaria.

Esta reflexión motivó la inclusión en la PGA, como actuación para el presente curso y para ser afrontada por todo el profesorado, de “impulsar actuaciones para mejorar el rendimiento académico del alumnado”. Bajo la nueva perspectiva nos proponíamos efectuar un diagnóstico de la forma en que los alumnos se enfrentan a las distintas tareas de aprendizaje antes de elaborar una respuesta edu-



cativa. Conscientes de la incuestionable influencia de los condicionantes sociales, familiares y curriculares, decidimos centrar nuestro análisis en el alumno y en la práctica docente, factores estos en los que tenemos una influencia más directa y definida.

REFLEXIÓN / DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

Asumido el problema y definidos los campos de actuación prioritarios, ¿cómo iniciar nuestra intervención?, ¿qué instrumentos utilizar para conocer con mayor precisión y detalles las causas de nuestra insatisfacción? Realizar el diagnóstico de la situación requería reflexionar tanto sobre la actividad diaria del alumnado, como sobre nuestras expectativas y nuestra manera de intentar alcanzarlas en la práctica diaria.

Recurrimos para ello a dos documentos institucionales internos: el Proyecto Educativo de Centro

(PEC) y el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC). El primero recoge, en su epígrafe Señas de Identidad, principios de una escuela idónea, nuestras expectativas sobre el proceso y el estilo de aprendizaje de los alumnos; el segundo, cuestionarios sobre el estilo de aprendizaje y motivación para aprender (véase cuadro 1) y el contexto escolar: aula, para realizar la “evaluación del alumno en el contexto de enseñanza-aprendizaje”. En esta tarea de reflexión y diagnóstico participó todo el claustro: a la situación final se llegaba, tal vez, porque los procedimientos de enseñanza utilizados a lo largo de la escolaridad del alumno, sin querer, la provocaban.

La siguiente decisión adoptada fue la de centrar nuestra atención en las percepciones mayoritarias dentro del claustro como una manera de posibilitar el consenso de la posterior respuesta. Al mismo tiempo, optamos por expresar las conclusiones en términos de necesidades, como paso previo a hacerlo en función de las acciones que el alumno ha de realizar (véase cuadro 2).

Se iniciaba en estos momentos la reflexión personal sobre nuestra propia práctica docente. El objetivo era precisar cuáles debían ser las características de nuestra intervención en el proceso de enseñanza para conseguir que el alumno realice las acciones deseadas. Ante los términos expuestos en el cuadro 2, la primera reacción fue la de preguntarnos: ¿dónde está el problema? ¿Por qué sentirnos insatisfechos? ¿No es eso lo que hacemos habitualmente? ¿No son acaso enunciados que se corresponden casi literalmente con los contenidos procedimentales o principios metodológicos de cualquier proyecto curricular? Ahora bien, si los convertimos en resultados literales de la evaluación, en enunciados negativos, el panorama se ensombrece: “no utiliza el error como fuente de aprendizaje”, “no sabe focalizar la atención”, “realiza las tareas de modo irreflexivo”, “no utiliza procedimientos mnemotécnicos”, “no sabe resumir”, “no vuelve a enunciar lo que aprende sin recurrir a la reproducción literal”, “no establece relaciones entre las ideas que ha de aprender”, etcétera.

Sólo cuestionando –no nuestra actuación, sino la bondad de la misma– estaríamos en disposición de introducir las modificaciones necesarias en nuestra práctica. Modificaciones que, por otra parte, empezábamos a considerar que no deberían ser ni drásticas ni traumáticas: únicamente había que reconducir determinados tics y tomar conciencia de premisas y principios educativos (véase cuadro 3) que, tal vez por su simple lógica, presuponíamos sin cerciorarnos de su cumplimiento.

Cuadro 1 **ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO** **SOBRE EL “Estilo de aprendizaje y** **motivación para aprender”**

1. Motivación para aprender:
 - Factores motivadores, externos o internos
 - Atribución del éxito o fracaso
 - Reforzadores
 - Ansiedad.
2. Atención
3. Adquisición de los aprendizajes:
 - Comprensión: selección, organización y elaboración de la información
 - Retención de los aprendizajes
 - Transformación de los aprendizajes
4. Control del alumno sobre las tareas de aprendizaje:
 - Antes de acometer la tarea
 - Durante la tarea
 - Después de la tarea
5. Recuperación/Recuerdo de los aprendizajes.
6. Capacidad para trasladarlos a contextos nuevos
7. Otras variables.



Cuadro 2: QUEREMOS QUE EL ALUMNO....

Motivación	Valore el proceso de realización de las actividades tanto como el resultado final, como la nota Utilice el error como fuente de aprendizaje Adecue su esfuerzo y su atención para obtener éxito Realice, sin ansiedad, actividades novedosas, creativas o imprevistas.
Adquisición de conocimientos	Aprenda a focalizar la atención Identifique las parte más (y menos) importantes (Jerarquización de contenidos) Se habitúe a “llamar” a los conocimientos previos Establezca relaciones entre los contenidos de un nuevo conocimiento, entre los nuevos y los que ya posee Relacione los nuevos conocimientos con otros de otras materias.
	Utilice procedimientos mnemotécnicos para retener la información, y no únicamente la repetición “Re-enuncie” lo que aprende sin recurrir a la reproducción literal
	Aprenda a realizar transformaciones en los aprendizajes para generalizar, concretizar, comparar, sacar conclusiones, ajustar las respuestas a las preguntas concretas, reconocer los conocimientos que se le piden en preguntas “no literales”
Realización de tareas	Antes de acometer una tarea, identifique el problema, defina sus términos y tome decisiones autónomas y arriesgadas Durante la realización de la tarea, aborde el problema paso a paso, y haga verbalizaciones del proceso que está realizando Después de la tarea, participe activamente en la corrección, analizando/evaluando sus resultados; modifique, si es preciso, su sistema de trabajo.
Recuerdo	Utilice, para el recuerdo, organizadores Aproveche las claves dadas en la presentación de los aprendizajes Aprenda a reconocer la cantidad de esfuerzo que requerirá la memorización de los aprendizajes.
Traslado	Aplique lo aprendido en la resolución de situaciones parecidas o distintas por propia iniciativa

‘RUTINAS’ EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE

El siguiente paso fue el de precisar qué “rutinas” debíamos incorporar a la práctica docente; es decir, a las actividades que habitualmente se hacen en la clase, no necesariamente con perfecta distinción, sino más bien diluidas unas en otras: la presentación/adquisición de contenidos, la realización de tareas o ejercicios y la evaluación.

Presentación / adquisición de contenidos

■ Si no siempre, sí a menudo, hemos/han de recoger los contenidos en esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuestionarios, tablas, registros de datos... hechos por nosotros/los alumnos. No hemos de fiarnos de los que se incluyen en los libros de texto, pues no enseñan por sí mismos a hacerlo. En relación con los libros de texto, constatamos que carecen de apartados expresos donde encontrar información o ésta aparece tan esquematizada que no es posible utilizarla



Cuadro 3

PREMISAS Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS

□ Las acciones que el alumno debe realizar en su proceso de aprendizaje no son inherentes a la condición humana. Deben ser aprendidas y, por lo tanto, enseñadas. Es necesario que asumamos que hemos de enseñarle a realizar esas acciones, incluso aquellas que a nosotros, no al alumno, nos parecen obvias, lógicas y simples. Y no se enseña a hacer, p. e., un resumen o una narración fantástica poniendo al alumno en disposición de hacerlo (Haz un resumen del texto que acabamos de leer), sino haciéndolo con él, indicándole los pasos o los procesos del mismo.

□ La manera más natural de aprender del hombre es la imitación. Y en la escuela nosotros somos los modelos que el alumno imitará, consciente o inconscientemente, en su proceso de aprender.

□ Seamos, pues, conscientemente modelos a imitar. Sabemos lo que queremos que nuestro alumno haga. Hagamos nosotros lo que queremos que él haga, y hagámoslo de manera consciente e intencionada en un proceso que, desde un control casi total de la actividad por nuestra parte y de una dependencia del alumno iniciales se llegue a una competencia y autonomía mayores de éste, pasando, siempre, por una fase de actividad compartida.

□ En una actividad como la de aprender, en la que gran parte de acciones no son visibles ni perceptibles, se hace necesario que el modelo piense en voz alta, con un doble objetivo: explicitar al alumno cuál es el proceso mental que sigue cuando aprende/enseña, y convencerle de que es productivo para él que se acostumbre a hablar mentalmente consigo mismo cuando aprende.

□ Se hace, así, necesario tomar la decisión consciente e intencionada de enseñar al alumno, en todas las áreas y a lo largo de la práctica diaria de enseñanza, estrategias de aprendizaje a fin de que aprenda a aprender de forma significativa, intencionada, consciente y autónoma.

□ Lo cual implica, tanto para la tarea de enseñanza como para la de aprendizaje, tomar decisiones conscientes en la planificación de la actividad –antes de-, en la ejecución de la misma –durante- y en la evaluación o control de la actividad –después de-.

como texto sobre el que ejercitarse en la confección de esquemas, resúmenes, etcétera. Por otro lado, en su afán de presentar los contenidos de forma motivadora para el alumno, los epígrafes y títulos parecen más eslóganes publicitarios que enunciados con rigor científico. Todo ello nos lleva a considerar una doble posibilidad: primera, que la información que recojamos hemos de hacerla extensiva a las conclusiones de los ejercicios y actividades que puedan realizarse, y, segunda, debe traducirse a un lenguaje y estructura “científica” (sin caer en los tecnicismos).

■ En la fase de planificación (“antes de...”), hemos/han de explicitar con claridad lo que nos interesa transmitir/les interesa aprender (intentando que nuestros intereses y los suyos terminen aproximándose casi hasta la coincidencia). Perseguiríamos con este procedimiento, a base de construir un (auto)cuestionario (“¿Qué me interesa enseñar / aprender para hacer una descripción? ¿Cuál es su intención comunicativa? ¿Qué estructura tienen los textos descriptivos? ¿Qué vocabulario se utiliza en la descripción? ¿Qué recursos literarios son más apropiados para describir?...”), motivar, tomar decisiones, centrar el tema; pero también dirigir la atención hacia lo que consideramos importante en el hecho concreto del aprendizaje, además de ofrecer/construir una estructura y organización inicial del tema que podemos utilizar después para recoger la información.

■ Durante la presentación, hemos de controlar/enseñar a controlar continua y conscientemente (diálogo interno) el proceso de enseñanza/aprendizaje de acuerdo con las decisiones inicialmente tomadas, e introducir, si fuera preciso, las modificaciones oportunas.

■ Al finalizar, además de preguntarnos sobre el cumplimiento de los objetivos iniciales, debemos analizar si el proceso seguido y las decisiones tomadas han sido apropiadas y eficaces o no, para estar en disposición de repetir las o corregirlas; cuestionarnos en qué otras situaciones podríamos utilizar este tipo de procedimientos.

■ Recurrir constante y conscientemente a los conocimientos previos para establecer relaciones y encontrar puntos de anclaje en los que fijar y organizar/ordenar/colocar los conocimientos nuevos, para que podamos recuperarlos con más facilidad cuando los necesitemos. Enseñar/aprender a crear

un entramado, siempre ampliable, de relaciones entre los conocimientos nuevos con los que ya se poseen, en la misma área y en otras áreas, y entre los contenidos que son objeto de enseñanza/aprendizaje en un momento concreto.

■ En clase, podemos también:

- Exigirle/exigirnos que evite la reproducción literal. La comprensión de los contenidos debe demostrarse con el parafraseado, con la elección de vocabulario más usual, con la utilización de la sinonimia...

- Proponerle actividades, en forma de juegos o retos relacionados con los contenidos a aprender, que pretendan el aprendizaje de reglas mnemotécnicas y la ejercitación de la memoria.

- Exigirle/exigirnos la utilización del vocabulario específico del tema y de la materia en la retención y la recuperación de los datos.

- Exigirle/exigirnos en las respuestas, orales y escritas, la creación de textos coherentes y cohesionados.

■ Hemos de formularles tareas que eviten las respuestas automáticas, y que generen o ayuden a la organización comprensiva de los conocimientos y dificulten la respuesta de "papagayo". "¿Qué es una palabra polisémica? ¿Y homónima?" son preguntas de respuesta automática de "papagayo". Sin embargo, la pregunta "¿Qué diferencia existe entre palabra polisémica y homónima?" requiere relacionar dos conocimientos y elaborar una respuesta nueva. En buena lógica, hemos de exigirles esas respuestas y no aceptarlas las automáticas: no podemos aceptar como buenas las definiciones de palabra polisémica y de palabra homónima como respuesta a la pregunta "¿Qué diferencia...?".

■ Es fundamental que el alumno se dote de estructuras y esquemas que, utilizados en la organización y recogida de información de determinados contenidos, sean aplicables a contenidos similares. Por ejemplo, si al estudiar el sustantivo dividimos su análisis en tres partes (definición, características formales y clases) y a la primera de esas partes la subdividimos en otras tres, este mismo "esqueleto" me/le sirve, con ligeras variaciones, para las otras clases de palabras. Si el alumno se apropia de estos armazones, se beneficiará significativamente en sus tareas de memorización y recuerdo, además de estar predispuesto al establecimiento de relaciones entre los conocimientos, a la memorización comprensiva, en definitiva.

■ Hemos/han de tomar conciencia de que el instrumento utilizado para recoger la información (esquema, resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual) no es un fin en sí mismo ni, por tanto, todo lo que hay que estudiar. Es un procedimiento utilizado con



dos intenciones: en la presentación/adquisición del conocimiento, para jerarquizar y organizar las ideas que lo componen, y en la recuperación y el recuerdo, para usarlo como activador de relaciones en el diálogo continuo con uno mismo.

Realización de tareas o ejercicios

■ Cualquier actividad que planteemos al alumno debe estar perfectamente definida para evitar que la interprete de manera distinta a como inicialmente deseábamos. Si le pedimos: "Hazme un dibujo de tu familia", cualquier dibujo que realice, incluso el más esquemático y pueril, resolverá para él el enunciado (y no merecerá sanción). En cambio, si le solicitamos: "Haz un dibujo de tu familia representando la figura humana lo más realista posible. El conjunto tiene que estar realizando alguna actividad; no puede ser una suma desligada de figuras", la actividad no estará resuelta con la representación esquemática de distintas figuras humanas.

■ Antes de empezar la tarea:

- Hemos de convertir en un hábito la comprobación de que el alumno ha comprendido lo que se le está pidiendo que haga, aunque parezca la cosa más obvia. La finalidad de la tarea debe ser la misma para nosotros que para él. De esta manera podremos reconocer con más exactitud las causas de una posible incorrecta realización (ausencia de estrategia, interpretación inadecuada a pesar de utilizar procedimientos correctos...) e intervenir para encontrar la solución.

- No hemos de dejar sólo al alumno ni siquiera en el supuesto de enunciar con detallada precisión la actividad a realizar. Hemos de enseñarle a poner en marcha las habilidades (observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, deducir, evaluar, transferir, memorizar...) adecuadas



a cada tipo de demanda. También, a reconocer el tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) a que hace referencia la tarea, a planificar la respuesta estructurándola en fases o partes.

■ Durante la ejecución del ejercicio, además de ayudarle/habituarse a controlar los pasos y el procedimiento de su realización, es fundamental exigirle/concienciarle de la necesidad de utilizar las herramientas y ayudas que tiene a su alcance: libro de texto, lugar donde ha recogido la información, el maestro (como guía, nunca como “chivato” de la respuesta), el diccionario, etcétera.

■ Después de la tarea, el alumno debe participar activamente en la corrección de la misma. Para ello:

- Hemos de crear en él el hábito de considerar el ejercicio no como una manera de demostrar lo que sabe, sino como otro medio más de aprendizaje que puede proporcionarle más conceptos, más procedimientos, nuevos puntos de vista, el descubrimiento de errores en la interpretación de los contenidos, nuevas relaciones; y por esto mismo, el hábito de considerar que no lo ha terminado hasta que no ha sido corregido activa y deliberadamente.

- Hemos/han (por igual) de desdramatizar el error: durante la realización de los ejercicios se está en proceso de aprendizaje, entrenándose; el error tendrá repercusión cuando el alumno deba demostrar lo que se le supone que sabe.

- Es el momento de aprender del error, no de impartir/recibir un “castigo”: le hemos de mostrar de la forma más clara posible dónde se ha producido el fallo y a qué se ha debido. De esta reflexión debe surgir/exigir, como hábito, la decisión de modificar el proceso seguido en situaciones parecidas. De poco vale que al alumno que ha formado, usando la lógica, el adjetivo marfilino a partir de marfil, le indique-

mos que podría haber evitado el error usando el diccionario adecuadamente si en otro ejercicio similar vuelve a realizarlo sin consultarlo.

- Hemos de incentivarlos para que tomen notas en todo este proceso, tanto de los aciertos (por su valor reforzador) como de los errores (más que para resolverlos, para explicar el fallo), para que utilicen los ejercicios, y sus correcciones, en el estudio.

Evaluación

■ Cualquiera que sea el procedimiento, el instrumento y el concepto que utilicemos de evaluación, el alumno ha de tener la constancia de que no sólo se evalúa lo que sabe, sino también cómo lo sabe y lo que sabe hacer.

■ Además, en los informes de evaluación que él y/o su familia reciben, en la “nota”, debe de reconocer la influencia de cómo lo sabe y lo que sabe hacer. Si evaluar únicamente con actividades de repetición favorece un aprendizaje mecánico y repetitivo, no evaluar ni repercutir en el informe de evaluación las estrategias y los procedimientos de aprendizaje del alumno, además de confundirle, pues predicamos una cosa y le pedimos otra, le llevará a pensar que, en el fondo, éstos no son tan importantes, que lo que en verdad interesa es el saber, bastante más que el saber hacer.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Estamos ahora en el momento de reajustar nuestra actividad de aula y de ir evaluando día a día la influencia que las nuevas rutinas puedan tener en el aprendizaje de los alumnos, a sabiendas de que se inicia un proceso lento de sustitución de unos hábitos por otros.

Me asoma una duda. Al leer la propuesta de actuación, podemos volver a sentir que nuestra práctica ya se caracteriza, si no en su totalidad, sí en gran parte, por estos principios. Y la percepción de que “esto ya lo hago” puede llevarnos a omitir la intencionalidad consciente de su aplicación y a no cuestionarnos: “Pero ¿cómo lo hago?”.

■ Es cierto que acudo a los conocimientos previos del alumno; pero ¿con qué profundidad? ¿Le ayudo a establecer relaciones de inclusión, de proximidad, de semejanzas, de diferencias; en el fondo, en la forma; dentro de la misma materia, con contenidos de otras materias; con experiencias personales?

■ Pongo al alumno en situación de realizar muchas actividades, algunas motivadoras, lúdicas y nada rutinarias; pero ¿le enseño a obtener el concepto, el procedimiento o la actitud trabajadas? ¿Es el alum-

no consciente de mi intencionalidad al plantearle las actividades? ¿Recoge la información y se apropia de ella para utilizarla en otra situación?

■ Mis alumnos realizan varios procedimientos de recogida de información, esquemas, registros de datos, cuestionarios, mapas conceptuales, cuadros sinópticos... porque figuran como ejercicios en sus libros; pero ¿los hago yo? ¿Les ejemplifico los pasos necesarios para su realización, los procesos a realizar? ¿Les enseño cómo llegar a la idea principal, qué procedimiento es más adecuado según qué situación?

■ Me interesa que redacten bien y les propongo que escriban cuentos, descripciones...; pero ¿les muestro las diferencias entre los distintos textos? ¿Les señalo las diferencias entre el lenguaje escrito y el oral?... Y en la corrección, además de a la ortografía, ¿presto atención a la adecuación, a la coherencia, a la cohesión, a las convenciones de presentación, a los recursos estéticos? ¿Les apunto soluciones o les propongo la reelaboración?

■ Continuamente les hago ver la importancia de que sean claros y precisos cuando hablan o escriben; pero, en las actividades de evaluación, por ejemplo, ¿valoro lo que intuyo que dicen o lo que realmente dicen? ¿Doy por supuesto relaciones que expresamente ellos no han indicado? ¿Condiciono la valoración a la utilización correcta del vocabulario específico del conocimiento evaluado?

Estas reflexiones, que no son todas, me suscitan otras nuevas: no nos habremos quedado en tierra de nadie entre la transmisión de conceptos y la enseñanza de procedimientos, sin hacer ni una cosa ni la otra, provocando de esta manera una situación en la que sentimos que los alumnos ni saben ni saben hacer con arreglo a nuestras expectativas; si en un afán equivocado de facilitar el trabajo del alumno no habremos inhibido su iniciativa y su poder de decisión al “darle” las respuestas, en lugar de ofrecerle ayudas no explícitas e indirectas, de devolverle la pregunta con otra pregunta, de solicitarle que aclare el significado, de animarle a que tome la iniciativa razonada, de ayudarle a centrar la atención o a dividir el enunciado y la respuesta en partes y pasos; si no deberíamos reaprender las materias que enseñamos y su didáctica...

BIBLIOGRAFÍA

C. Monereo (coord.), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma y M.L. Pérez. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó. Serie Pedagogía. 1997.

Alfredo Marcos Marcos

C.P. San Andrés.
Almaraz

Enseñanza de la comprensión lectora

La enseñanza de la comprensión lectora sigue siendo una asignatura pendiente en la Educación Primaria, a tenor del bajo rendimiento lector que presentan estos alumnos. Por ello, pretendemos aportar un modelo de enseñanza para comprender lo que se lee, caracterizado por la reelaboración de los textos por parte del profesor, la participación activa del maestro y de los alumnos, y la aplicación de la retroalimentación como información permanente del alumno en el acto de leer.

1.- INTRODUCCIÓN

En múltiples ocasiones he lanzado a mis alumnos de segundo o tercero de carrera de Magisterio la siguiente pregunta: “¿Si tuvierais que enseñar a leer, cómo lo harías?”. Un silencio absoluto invade la sala.

Ante mi insistencia, alguno responde: “Pues... la *m* con la *a*, *ma*; la *m* con la *e*, *me*, y así sucesivamente”. Continúo con el interrogatorio: “¿Conocéis algún método?”. El silencio se hace mayor.

“Y... ¿si tuvierais que enseñar a los niños a comprender lo que leen, conocéis algún procedimiento?”. La sorpresa continúa, y alguien contesta: “Pues como lo hacen los libros de texto. Se les dice a los alumnos que lean y después que contesten a preguntas sobre lo leído con el libro delante”.

A propósito de la última cuestión, emito en voz alta la siguiente reflexión: “¿No será esta tarea más un ejercicio de memoria que de comprensión de lo leído?”. Y las caras de sorpresa continúan en aumento. “¿Creéis que contestando a preguntas sobre lo leído el alumno llegará a comprender lo que lee? ¿No pensáis que contestar a preguntas sobre lo leído, buscando la respuesta en el texto que permanece delante del alumno, no será más un ejercicio de atención que de comprensión? ¿Creéis que esta tarea de buscar y copiar es un procedi-

miento adecuado para que los alumnos lleguen a dominar la comprensión lectora?”.

Estas preguntas nos llevan a realizar en este artículo un breve análisis sobre la didáctica de la comprensión lectora, en el convencimiento de que durante estos últimos años estamos asistiendo a la caída de la didáctica en favor de un auge del currículum.



2.- JUSTIFICACIÓN

Basándonos en los datos estadísticos sobre el rendimiento lector que enunciamos a continuación, el fracaso escolar puede explicarse, en parte, por deficiencias en el dominio del lenguaje escrito, computándose que el 90% de las dificultades de aprendizaje está relacionado con las dificultades en la lectura (Aaron, 1995). Por referirnos a datos más cercanos, recogemos los de la provincia de Cáceres¹, en la que el 34% de los alumnos del tercer ciclo de Primaria no consigue los objetivos del área de Lengua; el 20%, los de Matemáticas, y 14%, los de Conocimiento del Medio.

Aunque bien es verdad que la intervención didáctica dirigida a mejorar las competencias lectoras toma una doble dimensión: intervención dirigida a enseñar la decodificación, como habilidad para descifrar o traducir símbolos escritos en sonidos (lo que se conoce generalmente como mecánica lectora), e intervención dirigida a enseñar la comprensión, como habilidad para construir el significado del texto por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias.

La polémica sobre qué dimensión es más importante enseñar de las anteriormente citadas no tiene sentido, aunque la balanza de las investigaciones se inclina a favor de la habilidad de decodificación.

Nosotros, en este momento, vamos a trabajar sobre la comprensión, preocupados por el elevado número de alumnos de Educación Primaria y Secundaria que presentan problemas a la hora de llevar a cabo la tarea. Según datos del INCE² (1999), en una prueba realizada para comprobar el nivel de comprensión escrita de los alumnos de 12 años, se constató que sólo alcanzan el 65% de aciertos; porcentaje que disminuye a medida que el nivel exigible de comprensión es más alto. El grado de dificultad se graduó en tareas de comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación.

Por otra parte, nuestro trabajo tiene la intención de ofrecer al profesorado un material específico para trabajar con sus alumnos.

Situados en estos presupuestos, nos vemos obligados a repasar los tratados sobre la enseñanza de la comprensión lectora y citar, en un primer momento, a Carver (1987), que subraya tres principios básicos para dominar la lectura:

- Alargar el tiempo de lectura en las clases.
- Practicar al máximo.
- Hacer más fáciles los textos.



En los programas de mejora de las competencias lectoras se destina tiempo suficiente a la enseñanza, es decir, existe una relación directa entre la duración del periodo escolar dedicado a la lectura y el rendimiento del alumno en tal materia. Por ello sería correcto pensar que a más tiempo de práctica lectora mejores resultados por parte de los alumnos (Rosenshine, 1978; Berliner, 1981). Sin embargo, es evidente que existen otros factores, además del tiempo, que influyen en el aprendizaje. A pesar de ello, nosotros seguimos insistiendo en la perogrullada de que si se destina una cantidad de tiempo razonable a la enseñanza de la lectura, los alumnos tendrán la oportunidad de aprender; es decir, que podemos sostener el pensamiento de que “a leer se aprende leyendo”.

Sin embargo, la experiencia nos demuestra que la mera práctica no es suficiente y exige la enseñanza directa, que debe incluir el modelado y las explicaciones sobre las operaciones que lleva consigo la comprensión.

Detengámonos a explicar lo dicho en el párrafo anterior:

a) La mera práctica no es suficiente, es necesaria una enseñanza directa

Dolores Durkin (1978, 1979) realizó un trabajo consistente en observar cómo los profesores llevaban a cabo la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas, y descubrió que las actividades que proponían tales profesores iban más dirigidas a la evaluación de la comprensión que a su enseñanza, ya que la mayor parte del tiempo se empleaba en contestar a preguntas sobre un texto leído previamente. Algo que, por otra parte, sería fácil de constatar si hacemos un examen de los libros de texto y lectura que se manejan en nuestras escuelas. Los estudios de Collins y Smith (1980) y de Solé (1987) revelan que tanto los conceptos de los maestros sobre “qué es aprender a leer” como las actividades que desarrollan normalmente en las aulas para



aprender a leer no incluyen aspectos referidos a la comprensión lectora.

Es muy significativo que las actividades que se denominan de comprensión lectora consistan en una simple constatación del grado de comprensión al que parece haber llegado el alumno una vez terminada su lectura. En las aulas, la forma con mayor frecuencia adoptada para esta actividad es la lectura silenciosa u oral de un tema, seguida de la respuesta a un cuestionario de preguntas sobre el significado. A menudo, las preguntas se limitan a reclamar el recuerdo inmediato de pequeños detalles secundarios. Así, el tipo de respuesta resultante es la verificación, fácilmente localizable en el texto, ya que éste sigue a disposición del alumno, quien responde aun no habiéndolo comprendido, puesto que no exige ningún tipo de elaboración personal, desarrollándose, por tanto, el hábito de “buscar y copiar”.

Por lo que podemos concluir que son escasos los métodos empleados para enseñar a nuestros alumnos a comprender lo que leen. O, dicho de otra manera, la práctica generalizada de contestar a preguntas sobre un texto leído no es suficiente para un buen dominio y uso de las estrategias de comprensión lectora.

b) La enseñanza de la comprensión lectora debe incluir el modelado

¿Qué es el modelado?

Una técnica psicológica consistente en enseñar al alumno conductas utilizando un modelo (el profesor, otro alumno...). La simple observación de éste puede inducir al alumno a actuar de esa misma manera. Por tanto, intentemos practicar en clase

siendo modelo de tareas similares a las que se pretende que más tarde realice el alumno.

c) Explicaciones sobre las operaciones que lleva consigo la comprensión

Diversos autores, basándose en los resultados de Durkin, han puesto de manifiesto la importancia de seguir una metodología adecuada en la enseñanza de la comprensión lectora, señalando que no es lo mismo el producto de la comprensión que el proceso por el que se llega a ella. Así, en nuestro país tenemos a Sánchez, 1993; Solé, 1992; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991, 1996, que inciden y defienden la necesidad de explicar el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora; es decir, defienden la conveniencia y efectividad del uso de una enseñanza directa. Esto implica un cuidadoso diseño de la enseñanza de la comprensión lectora por medio de programas que, contemplando las características del alumno, le ayuden a dominar nuevas estrategias; algo que no nos debe extrañar en un contexto constructivista que, con Vygotsky, “plantea el concepto de zona desarrollo próximo como distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente una situación problemática, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”. No debiéndose obviar la importancia de la retroalimentación que el otro —en este caso, el profesor— debe proporcionar a los alumnos respecto a sus ejecuciones. La retroalimentación inmediata y adecuada es una característica de los programas de enseñanza directa y la práctica informada se incluye en casi todos los programas de intervención educativa.

3.- PROPUESTA METODOLÓGICA

Nuestra propuesta consiste en la adaptación del método de enseñanza directa de Baumann, caracterizado por:

a) Hacer fáciles los textos, lo que exige que éstos sean reelaborados por los profesores:

- Trabajando con textos de estructura coherente.
- Jerarquizando las ideas de los textos.
- Utilizando señales e indicadores.
- Acompañándolos de gráficos y dibujos.

b) Práctica guiada por parte del profesor.

c) Aumento del tiempo de lectura en las clases.

Se compone de cinco fases para enseñar a comprender la idea principal de un texto:

a) Introducción.

b) Ejemplo.

c) Enseñanza directa.

d) Aplicación dirigida por el profesor.

e) Práctica individual por parte del alumno.

Sigamos un ejemplo práctico similar al desarrollo de una clase:

a) Introducción

Estamos trabajando para saber hallar la idea principal de un párrafo escrito. Tendréis que descubrir cuál es leyendo todos los detalles del mismo. La idea principal es la que nos dice lo más importante de un escrito, por lo que tendremos que dejar de lado los detalles. Es como un resumen que tú puedes retener en tu memoria.

Vamos a encontrar la idea principal del párrafo que acompaña a la presente imagen:



“La niña tiene un aro en la mano. La niña lleva un lazo en el pelo. Los niños juegan”.

PROFESOR	ALUMNO
• Vamos a encontrar la idea principal. - Observad el dibujo. Voy a leer las frases que están escritas debajo. • Vamos a leer las frases de nuevo. Leeremos la primera: “La niña tiene un aro en la mano”. • Ahora, la segunda: “La niña lleva un lazo en el pelo”. ¿Es la idea principal del dibujo? No, porque hay detalles del mismo que se quedan sin explicar. - Es cierto que la niña lleva un lazo en el pelo, pero también es cierto que aparece un niño en el dibujo. • Leeré la tercera frase: “Los niños juegan”. ¿Es la idea principal? Sí, porque fundamentalmente es lo que el dibujo nos transmite.	• El alumno observa. • Mira el dibujo y observa al profesor. • Mirad al dibujo y leed en silencio la primera frase. Pensad para ver si es correcto. • Mirad al dibujo. Leed la segunda frase. • Mirad la imagen y prestad atención a la vez que leéis la tercera frase.

(Cada profesor lo explicará a su manera y haciendo referencia a otros textos, cuentos, etcétera.)

b) Ejemplo

“Los perros guían a las personas ciegas. Los perros ayudan a los policías a detener a los ladrones. Los perros cuidan las casas de campo. Los perros ayudan a los pastores a cuidar sus ganados”.

Profesor.- Observad el párrafo anterior. Voy a leerlo en voz alta y vosotros lo haréis en silencio. Se trata de hallar la idea principal de este párrafo. La idea principal es “los perros ayudan a las personas” o “los perros son útiles a las personas”, porque todas las frases dicen cómo las personas son ayudadas por los perros. Para estar seguros o explicar el porqué, continuaremos comparando cada frase del texto leído con la idea principal:

- “Los perros guían a las personas ciegas”. Esta frase nos dice cómo los perros son útiles a las personas. ¿Sí o no?



- “Los perros ayudan a los policías a detener a los ladrones”. La idea principal está presente en esta frase. Expliquémoslo: sí, porque los perros son útiles cuando realizan trabajos para la policía.

- “Los perros cuidan las casas de campo”. La idea principal sigue estando presente en esta frase. Los perros se encargan de evitar daños en las viviendas de las personas.

- “Los perros ayudan a los pastores a cuidar sus ganados”. Del mismo modo, esta frase contiene también la idea principal.

c) Enseñanza directa

“En los castillos vivía el señor y su familia; también vivían los criados, los artesanos y decenas de campesinos. Del mismo modo, vivían los caballeros que formaban el ejército del señor y que defendían el castillo”.

Profesor.- Mirad el texto que he escrito en el encerado. Voy a leerlo en voz alta y vosotros deberéis hacerlo en silencio... Vamos a pensar. ¿Cuál puede ser la idea principal?

Alumnos.- “El señor vive en el castillo”. Vamos a escribirla en el encerado.

Profesor.- ¿Estáis de acuerdo?

Alumnos.- No.

Profesor.- ¿Por qué?

Alumnos.- Porque no explica todo lo que dice el texto.

Profesor.- ¿Cuál puede ser? ¿Qué le añadiríais? ¿Qué le falta?

Otro alumno.- Yo creo que: “además del señor, vivían otras personas”.

Profesor.- Bien, entonces, ¿cómo describirías tú la idea principal?

Alumno.- “El señor y su servidumbre vivían en castillos” o “En el castillo vivían el señor y sus servidores”.

Profesor.- Muy bien, ésa es la idea principal, ya que incluye todos los detalles del texto: “El señor vivía en el castillo”. “Los criados vivían en el castillo”. “Los caballeros vivían en el castillo”.

d) Aplicación dirigida por el profesor

Ejercicios

1.- La caries es una enfermedad que afecta a los dientes. La caries destruye los dientes poco a poco. Comienza a destruirlos por la superficie hasta alcanzar la pulpa; entonces sentimos dolor y es necesario acudir al dentista.

a) Los dientes enferman si no se les cuida.

b) El dentista cura la caries.

c) La caries es una enfermedad de los dientes.

2.- Las golondrinas hacen sus nidos colgando de los tejados. Las perdices hacen sus nidos entre las hierbas del campo. Las águilas construyen sus nidos en lo alto de las rocas. Las cigüeñas hacen sus nidos en las torres de las ciudades.

Profesor.- Voy a entregaros una hoja de ejercicios que vamos a realizar todos juntos. Leed en silencio el texto del apartado primero e intentar averiguar cuál de las frases escritas será la idea principal. Rodear la letra de la frase que creáis que es la idea principal... Bien, ¿quién quiere decirme cuál es la idea principal?

Alumnos.- La c).

Profesor.- ¿Por qué es incorrecta la a)?

Alumnos.- Porque no se refiere a la caries, que es de la enfermedad que habla el texto.

Profesor.- Muy bien.

Y así continuaríamos.

e) Práctica individual por parte del alumno

Profesor.- Voy a entregaros una ficha de trabajo. Tenéis que buscar la idea principal de los siguientes párrafos. (El maestro aclara las dudas.)

Ficha de trabajo

1.- Las plantas necesitan agua para vivir. Algunas plantas necesitan poca agua, como los cactus. Otras necesitan un poco más de agua, como el trigo, la vid, el olivo, etcétera. Hay otras plantas que necesitan mayores cantidades y son de regadío, como el tomate, el pimiento, las judías, etcétera.

2.- Las temperaturas varían mucho de unos lugares a otros. Las regiones que tienen temperaturas altas durante todo el año se llaman zonas cálidas. Las regiones que tienen temperaturas bajas durante todo el año se llaman zonas frías. Las regiones que tienen temperaturas altas en verano y frías en invierno se llaman zonas templadas.

BIBLIOGRAFÍA

J.F. Baumann. *La comprensión lectora*. Aprendizaje/Visor. Madrid. 1990.

S. Defior Citoler. *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Aljibe. Archidona (Málaga). 1996.

D. Durkin. "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". *Reading Research Quarterly*, 14. pp. 481-533. 1978-1979.

J.A. García-Madruga, J. Martín, J.L. Luque y C. Santamaría. "Intervención sobre la comprensión y recuerdos de textos: un programa experimental". *Infancia y Aprendizaje*, 74. pp. 67-79. 1996.

INCE. *Lo que aprenden los niños de 12 años*. Madrid. 1999.

J. Orrantía, J. Rosales y E. Sánchez. "La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de situación". *Infancia y Aprendizaje*, 83. pp. 29-56. 1997.

E. Sánchez y M.F. Cueta. "Dificultades en la lecto-escritura: naturaleza del problema". En: *Dificultades del aprendizaje escolar*. J.A. González-Pienda y C. Núñez (coords.). Pirámide. Madrid. 1998.

F. Cuetos y E. Sánchez. "Dificultades en la lecto-escritura: evaluación e intervención". En: *Dificultades del aprendizaje escolar*. J.A. González-Pienda y C. Núñez (coords.). Pirámide. Madrid. 1998.

I. Solé e I. Gallart. "Aprender a leer, leer para aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, 157. pp. 60-63. 1988.

M. Soriano, E. Vidal-Abarca y A. Miranda. "Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca". *Infancia y Aprendizaje*, 74. pp. 57-65. 1996.

E. Vidal-Abarca y R. Gilabert. *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. CEPE. Madrid. 1991.



NOTAS

¹Dirección Provincial de Educación y Cultura. Servicio de Inspección. *Temas Educativos*. Cáceres. 1999.

²Instituto Nacional para la Calidad de la Educación. *Lo que aprenden los niños de 12 años*. pp. 11-95. Madrid. 1999.

Matías Arias Redondo

EOEP-Trujillo

Talleres de lenguaje

El concepto de necesidades educativas especiales está en relación con la idea de diversidad de los alumnos. Todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas individuales, de tipo técnico o material, con el objeto de asegurarles la consecución de los fines generales de la educación. La atención a necesidades educativas especiales se dirige también a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, pueden precisar otro tipo de ayudas menos usuales. La atención de necesidades educativas especiales se define como el conjunto de apoyos y adaptaciones que el alumno necesita para realizar sus procesos de desarrollo y aprendizaje dentro del Sistema Educativo en centros ordinarios.

JUSTIFICACIÓN

Los principios generales sobre atención de necesidades educativas especiales se encuentran recogidos en los artículos 27 y 49 de la Constitución, por los cuales se garantiza el derecho de todos los españoles a la educación. En virtud de ellos se asegura por parte de los poderes públicos una atención especializada a aquellos sujetos que la requieran. Estos principios son desarrollados por la Ley de Integración Social del Minusválido y, de forma más centrada en el ámbito educativo, por el Programa de Integración Escolar.

La L.O.G.S.E. establece la normalización y la integración escolar como principios rectores de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. El principio de normalización permite que todos y cada uno de los ciudadanos se beneficien de las prestaciones generales de la comunidad, en particular aquellos que requieren condiciones especiales para hacerlo. El principio de integración es la aplicación del principio de normalización dentro del Sistema Educativo.

En este sentido, la Ley prevé que el sistema educativo disponga de los recursos necesarios para que estos alumnos puedan alcanzar dentro del propio Sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

En este trabajo nos centramos en las diversas patologías del lenguaje, construyendo guías de detección y encuadre de las mismas y fichas de recogidas de datos, tanto a nivel de centro, como individuales.

Apoyándonos en las diversas herramientas informáticas que las Nuevas Tecnologías ponen a nuestra disposición, hemos elaborado una página web donde ofrecer

estas guías y fichas a todo el profesorado de nuestra comunidad autónoma, con el fin de que tanto los tutores como los orientadores pueden tener en sus manos unas herramientas útiles que les sirvan para detectar y encuadrar adecuadamente a los diversos alumnos y alumnas que presenten esta patologías.

Este primer paso (ya elaborado y presentado en este artículo) se completará con la realización de varios talleres virtuales que sirvan para:

- Recoger datos en centros educativos de nuestra región con nuestros procedimientos y guías.
- Propuestas para mejorar fichas, guías, perfiles y definiciones de los trastornos.
- Esquemas y/o modelos, referenciales, explicativas, evolutivos, informativos, relacionales, etc.
- Presentar documentos de cada trastorno o sobre los temas que hemos llamado transversales.
- Tener muestras audiovisuales de cada categoría y/o aportaciones bibliográficas.
- Contar con estudio de casos, aportaciones tecnológicas, aplicaciones informáticas, etc...

OBJETIVOS

- Construir las guías de detección y encuadre de las diversas patologías del lenguaje.
- Elaborar las fichas de recogida de datos de las mismas.
- Crear un taller virtual usando Internet para presentar a los docentes extremeños estos documentos.
- Diseñar otros talleres para presentar ejemplificaciones de los diversos trastornos, tener muestras audiovisuales, contar con referencias bibliográficas sobre los mismos...

A	Documentos generales:	Metodología general	Procedimiento	Clasificación
B	Formatos para recoger datos	Ficha de centros	Ficha de alumnos	Ficha de necesidades
C	Instrumentos para la detección	De	Guía	Ficha
	Trastornos del lenguaje vinculados a entidades mayores	Déficit Intelectuales: Déficit Motóricos: Déficit Auditivos: Déficit Visuales		
	Trastornos vinculados a síndromes complejos	Autismo		
	Trastornos del lenguaje por agresiones cerebrales	Afasia		
	Trastornos en el desarrollo y la evolución del lenguaje	Retrasos de habla Retrasos de lenguaje Disfasias		
	Trastornos en los aprendizajes básicos	Adquisición de lectura. Adquisición de escritura Adquisición de cálculo		
	Trastornos de la comunicación vinculados a factores psicológicos	Afonía histérica Disfemia Mutismo		
	Trastornos del habla	Dislalias Disglosias Rinolalias		
	Trastornos de fonación	Afonías y disfonías Trastornos de la muda Disfonías de maestros		

CONTENIDOS

Taller 1.

Taller para la detección de trastornos del habla, lenguaje, voz, audición y comunicación.

Cuando nos planteamos detectar alumnos en los que podía presumirse algún trastorno del lenguaje, intentando posteriormente hacer un diagnóstico de presunción, obtener perfiles y señalar sus necesidades educativas, todo ello con sus profesores tutores, elaboramos unas guías y unas fichas, que ahora ponemos a disposición de todos, invitando a aplicar nuestros procedimientos, a enviarnos los resultados y a aportarnos sugerencias para mejorar esos instrumentos.

Nos proponemos en este taller:

1.- Recoger datos y perfiles de la casuística que se detecte en centros educativos, que se nos envíen acreditados, con los formatos que proponemos en los documentos generales, en las fichas de recogida en centros, de alumnos y de necesidades y con los pertinentes procedimientos de registro.

2.- Mejorar cada uno de los instrumentos con las modificaciones que se nos propongan, desde la simple corrección de errores ortográficos, a modificaciones conceptuales complejas, sobre algunos de los siguientes aspectos.

Taller 2.

Taller para documentos sobre trastornos de la comunicación y lenguaje.

Este taller se propone la recogida de documentos sobre comunicación y lenguaje. Es para aportar, complementar, enmendar, sugerir ..., pretendiendo no acumular, sino imbricar las aportaciones, pasando, tras su redacción integrada a mostrarse como referente para nuevas aportaciones en los siguientes aspectos:

- Definiciones: Definición de la categoría o tema
- Esquemas: Esquemas y/o modelos, referencial, explicativo, evolutivo, informativo, relacional, etc...

	Definiciones	Esquemas	Temas	Muestras	Orientaciones	Casos	Bibliografía
Trastornos del lenguaje vinculados a entidades mayores							
Déficit intelectual							
Déficit motóricos							
Déficit auditivos							
Déficit visuales							
Trastornos del lenguaje vinculados a síndromes complejos							
Autismo							
Trastornos del lenguaje por agresiones cerebrales							
Afasias							
Trastornos en el desarrollo y evolución del lenguaje							
Retrasos de habla							
Retrasos lenguaje							
Disfasias							
Trastornos en los aprendizajes básicos							
Desarrollo lectura							
Desarrollo escritura							
Desarrollo cálculo							
Trastornos de la comunicación vinculados a factores psicológicos							
Afonía histérica							
Disfemia							
Mutismos							
Trastornos del habla							
Dislalias							
Disglosias							
Rinolalias							
Trastornos de fonación							
Disfonías							
T. de la Muda							
Disfonías maestros							

■ Temas: Documento base de cada uno de los trastornos o categorías.

■ Muestras: Muestras audiovisuales o con nuevas tecnologías de cada categoría o trastorno.

■ Orientaciones: Orientaciones para los entornos familiares, escolares, laborales, sociales, etc.

■ Casos: Estudio de casos determinados y bibliografía.

Temas transversales	Definiciones	Esquemas	Tema	Muestras	Orientaciones	Casos	Bibliografía
Contenidos generales							
L. Alternativos							
Estudios evolutivos							
Prótesis auditivas							
Téc. conductuales							

Taller 3.

Taller para documentos sobre temas transversales de la comunicación.

Este taller es para aportar, complementar, enmendar, sugerir ..., no acumular, sino imbricar las sucesivas aportaciones, pasando, tras su redacción integrada a mostrarse como referente para otras nuevas, en los siguientes aspectos:

■ Definición: Definición de categorías o temas, actuales o que se incorporen.

■ Esquema: Esquemas y/o modelos, referencial, explicativo, evolutivo, informativo, relacional, etc...

■ Tema: Documentos base de cada uno de los trastornos o categorías.

■ Muestra: Muestras audiovisuales o con nuevas tecnologías de cada categoría o trastorno.

■ Orienta: Orientaciones para los entornos familiares, escolares, laborales, sociales, etc.

■ Caso: Estudio de casos y bibliografía específica.

Taller 4.

Taller para recoger documentos audiovisuales y telemáticos sobre trastornos de la comunicación.

Este taller se propone recoger documentos audiovisua-

	Audiovisual	Software	Hardware	Enlaces	Referencias
Trastornos del lenguaje vinculados a entidades mayores					
Déficit intelectuales					
Déficit motóricos					
Déficit auditivos					
Déficit visuales					
Trastornos del lenguaje vinculados a síndromes complejos					
Autismo					
Trastornos del lenguaje por agresiones cerebrales					
Afasia					
Trastornos en el desarrollo y evolución del lenguaje					
Retrasos de habla					
Retrasos lenguaje					
Disfasias					
Trastornos en los aprendizajes básicos					
Desarrollo lectura					
Desarrollo escritura					
Desarrollo cálculo					
Trastornos de la comunicación vinculados a factores psicológicos					
Afonía histórica					
Disfemia					
Mutismos					
Trastornos del habla					
Dislalias					
Disglosias					
Rinolalias					
Trastornos de fonación					
Disfonías					
T. de la Muda					
Disfonías maestros					

les clásicos, elaborados con nuevas tecnologías o referencias en la red, enlaces o fuentes de los mismos, sobre trastornos de la comunicación y lenguaje.

Invitamos a enviar colaboraciones en los siguientes aspectos:

- **Audiovisuales:** Más extensos que las muestras del taller 2, sobre trastornos, categorías o temas, actuales o que se nos propongan como nueva incorporación.
- **Software:** Pequeños programas para bajarse de la red o referencias sobre los mismos.
- **Hardware:** Documentación básica sobre Hardware o referencias sobre el mismo.
- **Enlace:** Enlaces interesantes sobre audiovisuales, software y hardware de categorías o trastornos.
- **Referencia:** Referencias, direcciones, etc ..., sobre aplicaciones informáticas o de nuevas tecnologías.

Temas transversales	Audiovisuales	Software	Hardware	Enlaces	Referencias
D. Generales					
L. Alternativos					
Estudios evolutivos					
Prótesis auditivas					
Téc. conductuales					

Taller 5.

Taller para documentos audiovisuales y telemáticos de temas transversales.

Este taller se propone recoger documentos audiovisuales clásicos o elaborados con nuevas tecnologías, o referencias, enlaces o fuentes de los mismos, sobre trastornos y temas de comunicación y lenguaje.

Invitamos a enviar colaboraciones en los siguientes aspectos:

- **Audiovisuales:** Más extensos que las muestras del taller 2, sobre trastornos, categorías o temas, actuales o que se nos propongan como nueva incorporación.
- **Software:** Pequeños programas para bajarse de la red o referencias sobre los mismos.

■ **Hardware:** Documentación básica sobre Hardware o referencias sobre el mismo.

■ **Enlace:** Enlaces interesantes sobre audiovisuales, software y hardware de categorías o trastornos.

■ **Referencia:** Referencias, direcciones, etc ..., sobre aplicaciones informáticas o de nuevas tecnologías.

FASES

El trabajo constará de tres fases:

Primera: (Ya realizada) En ella se han elaborado los documentos generales, así como las guías de detección y encuadre y las fichas de recogida de datos que forman parte del Taller 1.

Diseño del resto de los Talleres y su publicación en la web. Están en la dirección: <http://www.aidex.es/lenguaje>

Segunda: Se irán recibiendo aportaciones a los diferentes talleres a través de las diferentes herramientas de Internet (correo electrónico, chat, news...)

Tercera: Incorporación a la web de las aportaciones recibidas en los diferentes talleres y publicación de los mismos, en la propia web y en un CD-ROM interactivo para aquellos documentos que por su tamaño no sea posible descargarlos de la red (archivos de sonido, vídeos...)

METODOLOGÍA UTILIZADA PARA EL TALLER 1.

Ha sido realizado por los socios y socias de AIDEX. Se ha trabajado por pequeños grupos. Cada grupo trataba un tema específico (normalmente un trastorno) y contaba con un coordinador/a. En estos grupos se trabaja de manera solidaria en la tarea colectiva.

Se aporta a los otros grupos el trabajo realizado y se realiza una puesta en común entre todos los integrantes del proyecto.

En estas puestas en común se aceptan las sugerencias de otras personas para complementar el trabajo presentado por cada grupo.

Se presenta el resultado final en una página web, ya que consideramos que esta metodología favorece el aprendizaje significativo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación están siendo actualmente herramientas al servicio de la sociedad en general, y en el medio educativo, en concreto, se encuentran al servicio del profesorado y del alumnado para una eficaz realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La elección de un medio tecnológico concreto dependerá del contexto, de la actividad que se haya programado y del objetivo que se pretenda conseguir; en nuestro caso el medio elegido ha sido la página web que sirve para su presentación a través de la red Internet y así poder ser ampliamente difundido y utilizado, no solamente por la población que realice la experiencia, sino por otras personas que se sirvan de ella para su carácter educativo.

FECHAS DE REALIZACIÓN

La primera fase se encuentra totalmente realizada y es la que se presenta en este artículo.

Para la segunda fase habría que dar un tiempo prudencial (consideramos que dos cursos escolares sería lo conveniente) para que el profesorado extremeño conociese la experiencia, empezase a utilizar las guías y fichas y realizase las aportaciones a las mismas, junto con la recepción de materiales para los otros talleres (2 al 5). Durante este tiempo se irán introduciendo las diferentes aportaciones en los talleres virtuales que están en la web.

Terminado este periodo se procedería a la realización del CD-ROM interactivo con los materiales web de todos los talleres más aquellos que no han podido ser incluidos en este medio por su volumen (archivos de sonido, video...)

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad se está desarrollando. Puede ser visitada en la dirección:

<http://www.aidex.es/lenguaje>

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN.

Se evaluarán los siguientes elementos para determinar su fiabilidad:

- Facilidad de acceso.
- Tiempo medio de respuesta.
- Calidad del lenguaje.
- Accesibilidad de los datos (facilidad en la búsqueda de información).
- Ejemplificaciones.
- Secuenciación de contenidos.
- Extensión (sólo contiene información útil).
- Precisión y claridad en las instrucciones.
- Apoyo gráfico.
- Grado de interactividad.
- Iconos inteligibles.
- Intuitivo.
- Atractivo.
- Sencillo.
- Facilidad de salida y reinicio.
- Diseño del entorno gráfico.
- Permite la experimentación (su propio uso genera aprendizaje).
- Guía el aprendizaje.
- Manejo fácil.
- Motiva/estimula.
- Concentra/dispersa la atención sobre la tarea.
- Individualización del aprendizaje (básico, intermedio, avanzado).

Asimismo se evaluará su validez para conseguir los objetivos perseguidos.

POSIBILIDADES DE PROLONGACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, la actividad no está cerrada, ya que se han planteado varios talleres para ser trabajados de forma interactiva a través de las diferentes herramientas de Internet.

Según se vayan realizando aportaciones a los mismos, se irán introduciendo en la página web en los diversos apartados y se irá enriqueciendo el material.

Pueden recogerse (tras un tiempo de exposición en la red para su conocimiento, aplicación y aportaciones) los talleres en un CD-ROM interactivo para su difusión a los diferentes centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma.

Dionisio Díaz Muriel

CPR de Cáceres

Ramón Pedro Rubio

EOEP de Plasencia

2 experiencias

2



didácticas



Cuadros de una exposición

Se ha relacionado música y pintura en un trabajo de percepción auditiva y visual que fue, en primera instancia, totalmente intuitivo.

Los alumnos escogieron los cuadros que más se adaptaban a la música que estaban escuchando. Los cuadros fueron elegidos de entre cinco propuestos, siendo las partes de la obra musical escuchados también cinco.

Una vez escogidos y relacionados cuadros y música se ha efectuado un trabajo de tipo reflexivo. Aquí es donde se han contemplado algunos aspectos técnicos del lenguaje musical (tonalidad, instrumentación, matices) que fueron los responsables de transmitir con sonidos aquello que la pintura expresó con colores.

INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EXPERIENCIA

- Las relaciones entre pintura y música se perciben de forma intuitiva.
- Todos podemos relacionar un cuadro con una música que nos lo recuerde.
- Si analizamos los dos lenguajes (pictórico y musical) podremos llegar a comprender cómo se utilizan.
- Cuando tenemos noción de cómo se utilizan los lenguajes de las distintas artes, éstos dejan de ser un concepto teórico incluido en el currículo para convertirse en un medio, una herramienta de expresión.

Pintura y Música:



Las Espigadoras



Mañana soleada en el "boulevard des Italiens"

Llama la atención la conexión que hay entre los títulos de los cuadros de Kandinsky y la música: "Impresión", "Composición", "Improvisación".

Los dos acontecimientos que más influyeron al pintor, para el resto de su vida, fueron la exposición de los impresionistas franceses y una representación de Lohengrin de Wagner.

Ya había descrito la "Sinfonía de colores" en la que se convierte Moscú al caer el sol y ante la que, como pintor, se sintió impotente tantas veces. Hablaba de un "acorde final de la Sinfonía que da la máxima vida a cualquier color, que hace resonar todo Moscú como un forte fortísimo de una orquesta gigante". Luego de la representación de Lohengrin se refiere así al atardecer en Moscú: "Pintar ese momento suponía alcanzar la gloria más imposible y máxima. Sin embargo, Lohengrin me pareció que convertía en realidad este Moscú. Los violines, los profundos tonos graves, en especial de los instrumentos de viento, materializaban entonces para mí toda la fuerza de esa hora previa al anochecer. Veía con el alma todos mis colores, los tenía ante mis ojos. Veía dibujarse ante mí líneas salvajes, casi locas. No me atrevía a utilizar la expresión de que Wagner había pintado musicalmente mi

hora" (1). Con estas palabras Kandinsky nos da idea de una sinestesia que parece tener efecto sobre ambas tendencias: siente sonidos al ver colores y asocia recuerdos pictóricos a la música que escucha.

En mismo Moscú, pero en 1874, tuvo lugar una exposición de pinturas, acuarelas y proyectos arquitectónicos del pintor y arquitecto ruso V. Hartmann, fallecido un año antes y amigo íntimo de Mussorgsky. La idea mussorgskiana de traducir musicalmente esas pinturas, que se prestaban a ser ilustradas en términos musicales va mucho más allá de lo que estaba de moda en Europa con el nombre de "música de programa".

Estas piezas para piano, orquestadas más tarde por Ravel, que ilustran unos cuadros desconocidos, han sabido crear para nosotros fantásticas apariciones y cambiantes colores sin necesidad de haber visto los cuadros que las inspiraron.

OBJETIVOS PLANTEADOS

■ Gozar con la audición de obras musicales como forma de comunicación y como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, interesándose por ampliar y diversificar sus preferencias musicales.

■ Analizar obras musicales como ejemplo de creación artística y de patrimonio cultural, reconociendo las intenciones y funciones que tienen, con el fin de apreciarlas y de relacionarlas con sus propios gustos y valoraciones.

■ Utilizar de forma autónoma y creativa diversas fuentes de información (partituras, medios audiovisuales y otros recursos gráficos) para el conocimiento y disfrute de la música y aplicar la terminología apropiada para comunicar las propias ideas y explicar los procesos musicales.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Relacionar lo que se escucha con lo que se ve:

Mientras se llevaba a cabo la audición de "Promenade" he proyectado diapositivas de distintos cuadros:

- "El coloso", aguafinta de Goya de 1810-1818
- "Las espigadoras" óleo de Millet, de 1857
- "El Anciano de los días", grabado de Blake de 1794
- "Mañana soleada en el boulevard des Italiens, óleo de Pissarro de 1897
- "El grito", litografía de Munch de 1895.

He pedido que escogieran el cuadro que mejor representara, a su parecer, la música que escuchaban.

He buscado que la relación se estableciese por elementos puramente musicales y pictóricos: el ritmo, el color, la tonalidad, los modos, la luz..., no por el título de la pieza o del cuadro. Es decir, en ninguno de los cuadros que presento, que bien pudieran ser otros cualesquiera, aparecen, por ejemplo, polluelos, ni algo que se le parezca, ni se representa ningún baile, con lo que la asocia-

ción al “Baile de los Polluelos” sólo podrá surgir de los elementos músico-pictóricos a los que se hace referencia.

Las partes seleccionadas de la obra fueron también cinco:

- Promenade
- Gnomos
- Bydlo
- Baile de los polluelos
- La Gran Puerta de Kiev

Con todas se ha procedido del mismo modo. A la vista sucesiva y repetida de los cuadros durante la audición, han seleccionado el correspondiente a la música.

El resultado ha sido, si bien no unánime, por mayoría:

Promenade- Las espigadoras:

En esta relación juega quizás un papel importante el ritmo constante, invariable, estable de la música. El cuadro representa tres jornaleras segando el campo. Trabajan con ese mismo ritmo, de forma constante, inalterable. No se halla representado en el cuadro (ni la música sugiere) ningún incidente dramático, nada que resulte anecdótico. Es por esto mismo que este cuadro resultó revolucionario en una época en que aún no se había pintado a los campesinos tal como eran, es decir, hombres y mujeres trabajando. Las jornaleras no son hermosas ni atractivas, sólo están entregadas a su trabajo, inalterables, como el ritmo constante de la música de Promenade.

Hemos analizado y, en general, estado de acuerdo en los elementos analizados.

Gnomos-El grito

Es evidente que el repentino cambio de carácter, el comienzo fortísimo de maderas y cuerdas, la modulación a Mi bemol menor, las alteraciones del ritmo, los trinos amenazadores de contrabajos y clarinete bajo (compás 82 y



El Grito

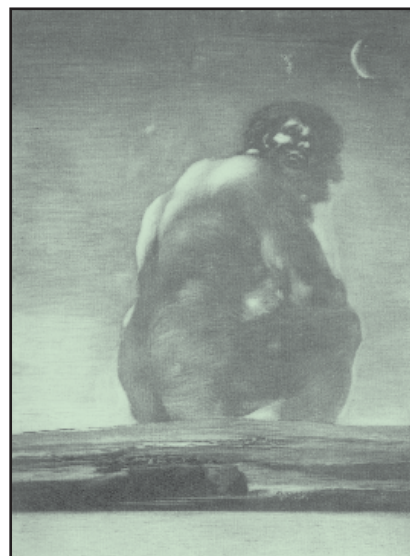
siguientes) son los causantes de la asociación de Gnomos a El grito. Munch expresa como una súbita inquietud transforma totalmente nuestras impresiones sensibles. Mussorgsky es quien ha causado esa súbita inquietud.

Todos los elementos se analizaron reconociendo en la partitura los cambios de compás, indicaciones de fortísimo y trino, así como el cambio de aire, del Allegro giusto de Promenade al Vivo de Gnomos. El cambio del modo Mayor al menor se ha reconocido sólo auditivamente.

Bydlo-El Coloso:

De nuevo el ritmo constante, aunque ahora ya pesante. El Sempre moderato pesante de Bydlo se ha relacionado con el pesado coloso de Goya y con la pesada tuba que introduce el tema. La tonalidad menor (sol sostenido) y el registro grave de los instrumentos, todo contribuye a dar peso.

Los elementos se han analizado auditivamente. Han visto la primera página de la partitura, compases 1 al 6, donde han confirmado que el registro grave de Bydlo se ha logrado con los instrumentos más graves



El Coloso

de la familia de las maderas (dos fagotes y un contrafagot) y de las cuerdas (violoncellos y contrabajos), acompañando al más grave de los metales, la tuba.

Baile de los polluelos-Mañana soleada en el boulevard des Italiens:

Esta asociación se debe sin duda a la luz del cuadro, tan diferente al de Goya. Del mismo modo, el carácter juguetón y ligero de la música, distintos de Bydlo. El modo mayor (Fa), el matiz y el registro agudo hacen al Baile antónimo de Bydlo.

Se ha reconocido la indicación Scherzino. Vivo leggiero en la partitura como adecuada al carácter de la obra, que se ha encontrado juguetón y ligero.

Asimismo se ha reconocido, tanto en la primera hoja de la partitura (compases 1 al 4) como auditivamente, al más agudo de los instrumentos de viento-madera, el flautín. La indicación pianísimo de la partitura fue reconocida también auditivamente.



El anciano de los Días

La Gran Puerta de Kiev- El Anciano de los Días

El grabado, una de las ilustraciones de Blake para su poema Europa, Una profecía, les pareció de tema majestuoso. Fue relacionado con la grandeza de esta música. Atrás queda el juego inocente del Baile, el scherzino es reemplazado por un Maestoso. Con grandezza . Y nada mejor para transmitir grandiosidad que poner a sonar a la vez todos los metales de la orquesta reforzados por los imponentes timbales. Y más aún, a toda la orquesta en fortísimo (compás 22).

Los elementos se han marcado en las partes de la partitura que se han visto(compases 1 al 7; 22 al 27;47 al 52 y 163 al 183), reconociendo la participación de todos los instrumentos y advirtiendo el esplendor de toda la

orquesta en los últimos veintiún compases. Se convino en que las rápidas escalas del compás 47 y siguientes fueran asignadas a los instrumentos más agudos, más ligeros y ágiles, mientras que los más graves (fagot, contrafagot, cellos y contrabajos) junto a los metales se encargaran del grandioso tema.

Evaluación:

Finalmente se pidió grabaciones para escuchar en clase que consideraran relacionadas con la música de Cuadros de una exposición.

Temporalización:

Las actividades se extendieron durante tres clases en cada curso de segundo de la ESO.

Valoración didáctica de los resultados:

Poco a poco todos se fueron involucrando en la tarea. Incluso se produjeron aportaciones de material al sugerírseles traer grabaciones de música que consideraran relacionada con los cuadros y viceversa, láminas de cuadros relacionados con la música. Si bien se advertía en un principio cierto rechazo a acercarse a determinado tipo de música, la última actividad les hizo caer en la cuenta que cada compositor, en su lenguaje, y desde su país y su época, no les hace sentir cosas muy distintas de las que sienten con aquella música que escuchan habitualmente. Reconocieron que “no estuvo mal” acercarse a la música de un ruso del siglo XIX o a pintores de cien y doscientos años atrás. Fue casi como establecer un pacto, ellos escucharon lo que les ofrecía y yo correspondí con igual interés. El tiempo dirá si por esta puerta, que se deja abierta, querrán pasar.

NOTA

(1)Kandinsky-Schoenberg, Cartas.

BIBLIOGRAFÍA

Las ilustraciones son de *La Historia del Arte*, E.H. Gombrich.

María Elisa Vaquera Santiago

*IES Maestro Gonzalo Korreas de
Jaraíz de la Vera*

La televisión informativa en el aula de lengua

Una propuesta de actividades sobre la televisión informativa para los profesores de Lengua, en el marco de un aula de 4º de ESO. El objetivo fundamental que se persigue es formar espectadores televisivos críticos y que puedan aprender a informarse en los telediarios, una vez que comprendan que éstos son una imagen de la realidad condicionada por una serie de factores, y no la realidad misma.

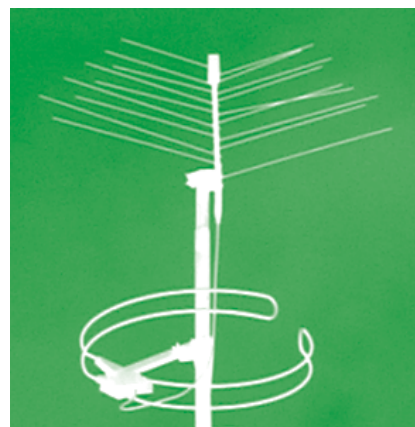
INTRODUCCIÓN

Y llegó el Apocalipsis predicho por los evangelistas de Francfort. A las 12.30 de la madrugada, en la pantalla del televisor plano, estéreo, con teletexto y sonido *surround*, el adolescente se bebe con los ojos un encarnizado debate entre un personaje calvo y una presunta *dragqueen*, acerca de no sabemos qué exclusiva en una piscina. Al día siguiente, en clase y en voz baja, mientras el “profe” de Lengua porfía en la pizarra con algún sencillo análisis sintáctico, la conversación versará sobre los exabruptos del tal Matamoros. Ya está. El aula se ha llenado de esos espectadores pasivos, acríticos, escapistas y anestesiados que buscan en la televisión el cloroformo.

Si ésta es la realidad que se palpa en un aula, ¿qué podemos hacer para combatirla? Quizá una opción sea montar en nuestro *Rocinante*, calamos el yelmo de

Mambrino y cabalgar contra los modernos molinos con la lanza del mando a distancia y el botón *off*. No sé por qué, pero sospecho que pocos Sanchos vamos a encontrar entre nuestros alumnos dispuestos a abjurar de su fe catódica y desenchufar el aparato.

Para proporcionar alternativas es por lo que me animo a comunicar esta experiencia didáctica en el aula de Lengua, que no pretende dar la espalda a la realidad, sino aceptar la actual condición de teleadictos de nuestros alumnos y, a partir de ella, proponer una serie de actividades que les permitan –aunque sea sólo con uno, algo habremos conseguido– disfrutar de la televisión con entera libertad, reconocer un buen reportaje, saber dónde y cómo informarse, aprender dónde les dan gato por liebre o, simplemente, en qué consiste la vulgaridad.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La televisión educa a nuestros alumnos tanto o más que la escuela; por eso es propósito de este escrito proponer alternativas didácticas para tratar en el aula los contenidos televisivos, pero especialmente aquellos que pertenecen a la televisión informativa, puesto que son los más complejos y, al mismo tiempo, a los que con menos frecuencia acceden nuestros alumnos. Esta experiencia educativa la he venido desarrollando en mi centro durante los últimos tres años, con alumnos de 4º de ESO, como fruto y aplicación de un taller pedagógico impartido por Xavier Obach en el Congreso Pé de Imaxe de la Universidad de A Coruña. Gran parte de la fundamentación teórica de mi artículo podrá el lector encontrarla, por tanto, en el libro de este autor titulado *El tratamiento de la información y otras fábulas*, editado por Anaya en su colección *Hacer reforma*.

Los telediarios y los documentales de actualidad exigen, antes que nada, un espectador crítico que sea consciente de las posibilidades de manipulación de la noticia, fruto de una orientación política o empresarial determinada en cada cadena. Sin embargo, pese a ser éste uno de los factores sobre el que siempre se advierte en el aula, no es seguramente la tergiversación de la información el principal problema

que ha de afrontar el telespectador. La televisión es un medio que, como tal, condiciona por su dependencia de la imagen y su falta de agilidad en la forma de tratar una noticia. Topamos pues aquí con unas limitaciones y también con unas potencialidades que se hace muy necesario que el alumno conozca.

El marco que doy a mi propuesta es el de una clase de Lengua de 4º de ESO. ¿Por qué? Es evidente que nuestra obligación como lingüistas es preparar a nuestros alumnos para todas las situaciones de comunicación a las que han de enfrentarse. Es también obvio que el uso que se hace en la televisión del lenguaje verbal e icónico es una de ellas. Además, en estas sesiones se pretende orientar sobre los medios audiovisuales para tratar de formar un telespectador crítico que se interese por los informativos como una herramienta de conocimiento del mundo.

Sin embargo, no olvidaremos trabajar otros aspectos esenciales que fomentan las capacidades de comprensión y expresión del alumno, como son: las dramatizaciones de situaciones reales de comunicación, la lectura de textos que integran imagen y palabra, las técnicas de redacción de textos expositivos y argumentativos o las dinámicas de grupo.

Es también conveniente situar la propuesta en el marco de otras actividades de taller que hayan

podido desarrollar los alumnos a lo largo del segundo ciclo de ESO. Por ejemplo, en mi instituto se trabaja el texto periodístico escrito en un taller de prensa que se imparte durante el 3er curso, en el que se familiariza a los alumnos con la noticia, su estructura y sus características. Por otro lado, los primeros meses del curso de 4º los hemos dedicado a un taller de redacción que presta especial atención a la construcción de textos complejos, como lo son los argumentativos y expositivos.

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTITUDES

Como afirma Antonio Campuzano en su libro *Tecnologías audiovisuales y educación* (Akal. Madrid. 1992) “una meta irrenunciable de la educación ha de ser, al menos, hacer consciente al ciudadano de los efectos de los medios de comunicación sobre sus formas de pensar y de vivir”. Éste es el objetivo primordial que se persigue en la propuesta de actividades que planteo y que se concreta en tres objetivos educativos más precisos:

- 1.- Identificar la televisión informativa como una representación cierta pero parcial de la realidad.
- 2.- Aprender a distinguir entre las limitaciones propias de la representación de la realidad a través de la televisión y la utilización industrial de la información como método de lucro.
- 3.- Hacer comprender la res-

ponsabilidad individual que cada uno de nosotros tenemos respecto de la calidad de la información que recibimos.

Se complementan éstos con otros objetivos más estrechamente vinculados con lo que tradicionalmente ha constituido el trabajo de un profesor de Lengua, como son:

1.- Aprender a leer correctamente imágenes, a descubrir sus implicaciones y relacionarlas con el texto escrito u oral que las acompaña.

2.- Seleccionar información y jerarquizarla según su importancia, así como sintetizar contenidos procedentes de diversas fuentes.

3.- Aprender a interactuar en grupo usando la lengua oral como instrumento para llegar a acuerdos.

4.- Ser capaz de construir textos expositivos y argumentativos correctos que respeten los mecanismos de adecuación, coherencia y cohesión.

Estos objetivos han de tener su concreción en unos contenidos curriculares que podemos detallar más a fondo al explicar las actividades propuestas; no obstante, se pueden resumir si apuntamos que en lo actitudinal se persigue fundamentalmente el rigor crítico y la curiosidad científica que permitan al alumno mostrar un interés por estar bien informado, a la vez que adquiere una actitud crítica ante la información o los mensajes procedentes de los medios de comunicación. En cuanto a lo conceptual, trabajaremos en clase con los tipos y finalidades de los programas televisivos, indagaremos después en los puntos fuertes

y débiles de la imagen a la hora de transmitir una noticia, en la relación entre el lenguaje verbal y la imagen, y terminaremos por estudiar su proceso de construcción, las renunciaciones que el formato televisivo implica y la labor de síntesis que lleva aparejada.

LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Aquí se presentan algunas de las actividades que se han desarrollado en un aula de 4º de ESO en el tercer trimestre, a propósito de una actividad titulada "Taller de televisión informativa". Frecuentemente elegíamos los viernes para realizarlas, continuando así el trabajo que en el primer y segundo trimestre habíamos llevado a cabo con nuestro "Taller de redacción".

■ Es conveniente comenzar por saber qué tipo de televisión ve la clase. Para ello, y tras una introducción sobre los tipos de programa y las finalidades de la televisión (educativa, informativa, entretenimiento, etcétera), se propone a los alumnos organizados en grupos que, a la vista de una programación semanal, determinen cuáles son los programas más vistos por ellos y por sus familias, qué finalidades cumplen y cómo se organiza la audiencia por edades, sexo, condición social, etcétera. Finalmente, se les pide que elaboren conjuntamente un texto expositivo y se debaten los resultados en clase.

■ A continuación, se programa una visita a un programa de televisión —en los últimos años, *Lo + Plus*, de Canal Plus, dado que su horario es el más compatible con el académico y además se emite en directo—. En una sesión poste-

rior se comenta el vídeo y hacemos especial hincapié en las diferencias entre la realidad y la ficción televisiva. Todo acaba con una redacción narrativa o expositiva en la que dan cuenta de sus vivencias y percepciones en el programa.

■ El siguiente grupo de actividades tiene como finalidad tomar conciencia de las debilidades de la imagen y de sus puntos fuertes, con el objeto de mostrar cómo condicionan la noticia.

■ Se pide a los alumnos que dibujen una secuencia de cinco viñetas que ilustren determinadas noticias como si fueran planos televisivos. Una puede ser del tipo: "Una madre abraza a su hijo desesperado después de un accidente de moto". Otras, como la que da cuenta de la última novela de Camilo José Cela, exigen una reflexión sobre el sentido de la justicia.

■ Seleccionar una pieza de un informativo en la que tanto el texto como la imagen aporten elementos relevantes de comprensión y dividir la clase en tres grupos. El primero visionará imágenes sin sonido; el segundo, sonido sin imágenes, y el tercero, la pieza completa. Acto seguido, se realizará un coloquio y se compararán los niveles de dependencia de texto e imagen.

■ Reproducir un vídeo de carácter documental, primero sin música y después con distintas bandas sonoras, y observar cómo esto afecta a lo que en él se cuenta.

■ Ejercicio de análisis de noticia. Para realizarlo, el profesor debe entregar previamente a los alumnos fuentes alternativas y estudiarlas con un cuestionario para, finalmente, establecer la compa-



ración entre éste y la noticia verdaderamente emitida.

■ Si todas estas actividades exigen el trabajo de procedimientos analíticos, estas últimas que propongo hacen especial hincapié en la síntesis y la producción de textos escritos y orales.

■ Facilitar un listado de hechos noticiosos a los alumnos y pedir que seleccionen sólo unos pocos para incluirlos en el telediario, explicitando el criterio que han seguido. Debatir después sobre esos criterios.

■ Ejercicios de resumen de noticias a partir de una más larga, limitando por ejemplo el texto a 30 palabras como en un informativo normal.

■ Realizar una escaleta de análisis de un informativo en la que se relacionen tiempo y tema en dos columnas. Después se elaborará con premura de tiempo una escaleta para un informativo propio, basada en noticias del día proporcionadas por el profesor a partir de un periódico.

■ Para finalizar, los grupos pueden grabar en vídeo ese informativo.

En cualquier caso, sería conveniente volver a realizar el audímetro de la clase para evaluar hasta qué punto hemos alterado las costumbres televisivas de nuestros alumnos. Es evidente que esto nos puede servir como instrumento de evaluación de nuestra práctica docente así como del trabajo del alumnado, junto con las notas de observación de las intervenciones en los debates y los textos escritos generados por los alumnos en el desarrollo de sus actividades. No obstante, hemos de tener en cuenta que aquí la evaluación debe estar

encaminada a valorar las actitudes críticas de los alumnos, el interés y el esfuerzo de participación, así como el dominio de la lengua oral y escrita a la hora de producir textos expositivos.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS, VALORACIÓN DIDÁCTICA Y PERSONAL

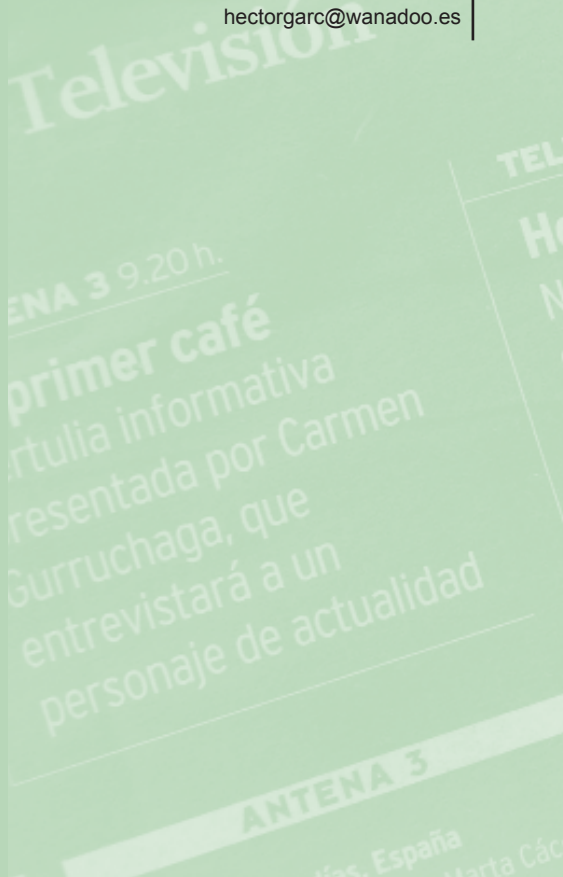
Es evidente que esta propuesta exige unas perspectivas metodológicas precisas. El análisis de los documentos audiovisuales que podamos hacer en el aula no tendrá ninguna efectividad si esa actitud crítica se diluye en el camino hacia casa. Educamos para que el alumno adquiera lo que Masterman denomina "autonomía crítica", y esto exige, evidentemente, una enseñanza no jerárquica. No todo puede depender del criterio del profesor, sino del que está naciendo en el alumno. Nuestro papel será cuestionar y no promover conclusiones a priori, partir de las referencias culturales de los alumnos y someter todo el proceso a un cuestionamiento permanente. Es evidente que partimos de un análisis de la noticia por parte de los alumnos, de tareas de indagación e investigación que permitan elaborar informes o monografías y, finalmente, producir textos noticiosos. Es un proceso en el que nosotros guiamos, preguntamos y reconducimos la información, con el objeto de evaluar los procedimientos empleados por los alumnos y sus actitudes.

La realización de estas actividades a lo largo de estos tres años me ha enseñado que para los alumnos suponen, normalmente (con la excepción de determinados grupos), un motivo para acercarse a la lengua con mayor inte-

rés y un acicate para participar en el aula exponiendo sus ideas. Además, les permite aprender a interactuar en grupo y comprender las leyes no escritas que rigen el buen funcionamiento de los colectivos humanos. Pero sobre todo ha supuesto para mí descubrir lo que verdaderamente suponen el aprendizaje significativo y la participación en el aula. Bueno, y quizá también, contribuir, en lo posible, a retrasar un poco la fecha de inicio del "armagedón" mediático cuyo advenimiento anunciaba al principio de este artículo.

Hector García Romero

I.E.S. Zurbarán de Navalmoral de la Mata
hectorgarc@wanadoo.es



Un “Puente entre puentes”

o un ejercicio de voluntad para demostrarnos
que podemos hacerlo

Probablemente, si tuviera la oportunidad de sentarme con mis alumnos junto al puente de Alconétar, comenzaría por explicarles cómo la lengua de quienes lo construyeron (el latín) ha evolucionado con el paso del tiempo hacia diferentes ramas alimentadas desde el mismo árbol; entre ellas, por supuesto, el castellano y el inglés (parcialmente). Si ese mismo día, Sue Klein reuniera a sus alumnos junto al puente George Washington (o cualquier otro de Nueva York), en el Nuevo Mundo, seguramente estaría tentada de explicarles cómo la construcción de puentes ha evolucionado a partir de principios básicos inevitables que inventaron y aplicaron los romanos (que vivían en el Viejo Mundo) hace varios siglos.

Sobre los pilares de esta hipótesis, nada descabellada, nos encontraríamos con lo que una amiga mía (que gusta de inventar “palabrotos”) llamaría “relación romántico-biyectiva”: dos puentes que sirven para unir partes separadas y que, por tanto, se emplean para que pasen mercancías, personas, chistes y... cultura; pero que al mismo tiempo nos permiten observar que, igual que el conocimiento de un puente (el de Nueva York, siglo XX) depende inicialmente del conocimiento adquirido de otro puente anterior (Garrovillas, siglo II), encontramos que nuestra lengua (castellano) y la del otro lado (el inglés) proceden en parte de un origen común.

Pero ¿adónde quiero llegar? Paciencia, acabo de definirles el medio que está ayudando a



Puente de Alconétar

resolver mi problema: un puente.

Y, ¿cuál es el problema?

Cualquiera que haya afrontado el reto de enseñar un idioma extranjero a niños de 6º a 8º de EGB (que en paz descanse), sabe de las habilidades que el valiente maestro debe demostrar para que el joven discente encuentre utilidad a los originales desentendimientos que se le plantean.

A mi amiga le gusta repetirme que un problema bien definido es un problema medio resuelto, y por ello creo que hemos avanzado



Puente George Washington

mucho. Mis muchachos quieren saber la plusvalía que consiguen escuchando mi forma rara de hablar, jugar y contar cuentos, frente a la que conseguirían jugando a los “torus” o a la “piquena” en el patio. ¡Pues vaya! Esto sirve para cualquier disciplina, dirán mis colegas, y reconozco que es cierto... La pena es que la vacuna conseguida no vale para todos.

Es normal que todos comencemos con los recursos disponibles —en esencia, libros de texto—, que por muy atractivos y cuidados que sean no representan un incentivo

suficientemente eficaz y estimulante para los alumnos. Sucede en ocasiones que, a lo largo del curso, vas ganando batallas; pero en la evaluación final te das cuenta de que no has ganado la guerra, has ido perdiendo tropas por el camino y no todos llegan convencidos al final de curso de no haber perdido el tiempo. Manifiesto con rotundidad: "No se debe estudiar un segundo idioma sólo para aprobar una asignatura que está dentro del currículo escolar, sino por el simple y mero hecho de que es una vía más de comunicación con otras personas y, con ello, conocer su cultura". Esto, evidentemente, es difícil de transmitir entre las cuatro paredes de un aula, donde los alumnos tienen sus propias ideas (realidades subyacentes), y —matizo— un entorno que no siempre ha sido favorable. Creo que es hora de aclarar las limitaciones a los planteamientos, claro está, el entorno:

- "Si no voy a ir a Inglaterra o América, ¿para qué quiero yo aprender esto?".
- "Yo no pienso seguir estudiando cuando salga de aquí... ¿Para qué me sirve entonces?".
- "Esto es muy difícil y yo no me entero de nada... Y total, para lo que lo voy a usar".
- "Que se aprendan ellos bien el español si quieren hablar conmigo".
- "Muy bien dicho, quien quiera hablar conmigo que estudie español, que es más fácil".
- "Pues yo, si no sé decir una palabra, me comunico con las manos y ya verá como me entienden".

Escuchar estas opiniones de boca de nuestros propios alumnos es algo que nos afecta y nos obliga a situarnos ante el difícil momento de rebatirlas, sobre todo si les acabas de dar una soberana sesión de gramática o les has repartido una listita de

verbos irregulares para que memoricen los 15 primeros.

¡Qué ridícula te ves en ese instante! Y... ¡qué ilusa si después de escuchar sus opiniones sigues manteniéndoles la tarea o, a lo peor, te has enfadado por su falta de interés y les has aumentado los verbos!: "Ahora, en vez de 15, estudiaréis toda la primera página, y ya está". Y sales de clase pensando que eres la triunfadora de la mañana. Te encuentras en el pasillo con un compañero, y le dices: "¿Qué se habrán creído éstos? Pues conmigo no pueden... Y que no venga diciéndome nadie que voy a traumatizarlos por mandarlos deberes... ¡Qué espabilen!".

Y el compañero, que te mira comprensivo ante tu enojo, se limita a decir: "Tienes toda la razón, no hacen ni las malas".

Pero, cuando llegas a la tutoría, piensas que has cometido un error, pues al día siguiente sólo habrán estudiado los verbos los mismos de siempre, o sea, una minoría a la que encima le has aumentado el trabajo a costa del enfado con los demás. ¡Buena la hemos hecho!

Pero no seamos pesimistas. Afortunadamente escuchas otros comentarios más alentadores, como: "¡Pero qué dices niño, si el inglés hace falta ya para todo! ¡Por ejemplo, para los ordenadores, para hacer de guía turístico, o por si te quieres ir de camarero a Mallorca...! ¡A Mallorca o a Torremolinos, que allí también van muchos ingleses!".

Se dice, se cuenta y se rumorea que a las clases de idiomas hay que darles un enfoque eminentemente comunicativo, que los alumnos han de ser los protagonistas, que el profesor ha de quedarse en un segundo plano, que los activos han de ser ellos y que nuestro papel debe ser pasivo, que es muy importante



que los alumnos comprendan desde el principio que la segunda lengua es como la materna... Sin embargo, al mismo tiempo debemos ser muy dinámicos para no permitir que el ambiente del aula decaiga, para que se respire mucha motivación, para que todos se desinhiban y exterioricen sus sentimientos en pos de una mejor comunicación. O sea, lo que mi amiga llamaría "el *happening* de los *happening*". Habría que preguntarle a la maestra de la clase de al lado si está de acuerdo con el último punto.

Cuando yo leo todo esto, me pregunto: ¿cómo me convencieron a mí? No sé... Hay muchas publicaciones sobre el tema, pero la realidad de cada día difiere sustancialmente (al menos en mi caso). Mi amiga dice que hay muchos más complejos de Edipo desde que Freud nos explicó el problema, y yo lo comparo con un gran *puzzle*, que es muy bonito por fuera... y cuando abres la caja descubres todo lo que hay por hacer.

Sé que todo esto que os digo no es nuevo para nadie que trabaje en la ardua tarea de la enseñanza hoy en día y, más concretamente, en el área de inglés;

pero si alguien ha soportado leer hasta aquí, seguramente le habré obligado a reflexionar un poco. Además, me justifico porque estoy disfrutando al explicar “fuera” de las cuatro paredes del aula, y me doy el gustazo de aseverar que un idioma no sólo hay que estudiarlo para escribirlo bien en un examen y obtener una buena calificación, y con ello el teléfono móvil que prometió el padre si aprobaba, sino porque sirve para comunicarse con alguien, y ese alguien te tiene que entender. Para mí, como docente, la correcta definición del problema me brindó la oportunidad de buscar un intercambio con alumnos de habla inglesa y así ponerle cara real a la teoría del estudio.

Cómo comenzó todo, como diría Lewis Carroll, por el principio.

Un buen día del año 1995 empecé a cartearme con una profesora americana, Sue Klein, que impartía clases de español en un colegio del condado de Albany, Schenectady (Estados Unidos), llamado Drapper Middle School. De forma conjunta, tomamos la iniciativa de hacer un intercambio de cartas para que los alumnos tuviesen la oportunidad de darle una utilidad real a lo que aprendían en el aula. Esta actividad la realizaba con alumnos de 7º y 8º de EGB, y ahora la practico con los de 1º y 2º de ESO, pues aunque mi centro es de Infantil y Primaria, aún tenemos escolarizado el primer ciclo de Educación Secundaria. Confeccionamos una lista con los nombres de los chicos y los cruzamos para adjudicarles un *penfriend* a cada uno. He de aclarar que como ella tenía más alumnos que yo, a algunos “escritores” de mi centro les correspondía más de un *pupil* americano.

La idea fue muy bien acogida por parte de todos, aunque con ello yo me echaba encima la res-

ponsabilidad de que la actividad consiguiera el éxito o el fracaso. Una vez metida en faena, me convencí de que el mejor ingrediente era echarle mucho entusiasmo; es decir, más tiempo extra sin paga extra (mi amiga dice que utiliza este caso como ejemplo de voluntad sin motivación).

Cuando llegaba el correo, yo entraba en clase muy ancha y ellos me rodeaban para hacer el reparto; parecía el cabo furrier de turno repartiendo las cartas de las novias en el ejército... ¡Menuda desilusión si alguno no la recibía hasta el siguiente envío...! Y cuando las abrían, encontraban varias cosas dentro: *pins*, postales, monedas, pulseritas, pegatinas, cintas de casete... y fotos (“¡Qué monos y monas son todos... y qué casas tienen, jolines!”). Todos querían hacer dibujos, mandarles fotos y letras de sus cantantes favoritos, de sus mascotas, cromos, etcétera. Y ahí me tenéis a mí, haciendo de censora cuando algo que escribían, sin mala intención, sonaba a proposición deshonesta. Yo era, y sigo siendo, el filtro, pues leo cuanto llega y reviso cuanto se envía (con su beneplácito, claro).

Todo iba muy bien hasta que mi colega del otro lado del puente (soltera y muy viajera) se fue a hacer turismo a Canadá y acabó encandilada de un mozo canadiense. Me escribió muy emocionada –yo la entiendo– para decirme que se casaba y que dejaba el colegio de Schenectady. A mí me hizo la pufeta; pero como soy muy educada, le di mi más sincera enhorabuena. Seguí escribiendo al centro, aunque ella ya no estaba, y tuve la buena o mala suerte de toparme con una profesora no muy entusiasta en esto de los *penfriends*, que ni me contestó. Por este motivo, contacté nuevamente con Sue Klein, y ella, que ya había encontrado otro colegio donde tra-

bajar en Quebec, me dio su nueva dirección y reiniciamos el intercambio, esta vez con alumnos de Canadá que también estudiaban español. Es éste un claro ejemplo de que la tenacidad es privilegio de las personas y no de las instituciones.

A todo esto (perdonen la interrupción), recuerden que anteriormente he hecho referencia a las “habilidades” del maestro. Es hora, pues, de comentar algo acerca de los “recursos”. Mi amiga siempre insiste en que sólo con una buena dosis de estos dos elementos (habilidades y recursos) podemos llegar a la “capacidad”. Era ésta la forma de autoconvencerme de que yo tampoco estaba perdiendo el tiempo.

Pero el recurso vino acompañado de un segundo susto.

Como esta americana no es muy sedentaria, un buen día va y me dice que emigra otra vez a Nueva York y que deja el colegio de Canadá. A Dios gracias, pronto encuentra trabajo en otro centro en el que dar clases de español, concretamente en Delmar, en el Bethlehem Central Middle School, y me envía la nueva dirección para seguir trabajando en nuestro proyecto.

Mi colegio, por fin, podía aprovecharse del Proyecto Atenea y teníamos ordenadores para



poder trabajar a través de un nuevo puente: el ciberespacio. De modo que les propuse modificar el instrumento de intercambio: en vez de hacerlo a través del correo ordinario, podríamos hacerlo vía Internet. A Sue le pareció muy bien. Todo lo que le propongo le parece bien, es muy comprensiva.

Y desde entonces nos comunicamos a través de *e-mails*. Los alumnos reciben y envían correos en los que, mutuamente, se cuentan cosas de sus vidas, sus aficiones, sus familias, su centro escolar, etcétera. También escaneamos dibujos y fotografías de la localidad, e incluso introducimos archivos de sonido que incluyen voces de los niños. He aquí un resultado que no esperábamos encontrar: el increíble aumento de imaginación y aprovechamiento de los medios a su alcance: hablar (en inglés) ante un micrófono, poner la cara ante una cámara, entender que van a hablar de ti a miles de kilómetros... Ahora no pierden el tiempo: "Seño, ¿damos hoy la clase de inglés con los ordenadores?". Mi amiga, que ya se pone pesada, me dice que el conocimiento sólo existe cuando se pone en práctica.

Hasta ahora la actividad va de maravilla, no sólo por nuestra parte, sino también por la suya, pues eso es lo que Sue me cuenta cada vez que me escribe. Espero que durante un tiempo se esté quietecita y no le pique la mosca de la emigración, pues como cambie otra vez de sitio... me voy a parecer a Marco buscando a su mamá.

Yo, desde estas líneas, animo a cualquier compañero a que se lance a esta aventurilla, si es que aún no la ha probado. Claro está, que no me atrevo a decir que mis resultados sean extrapolables, pues mi entorno de trabajo, como el de Sue, tiene sus peculiarida-

des. Pero sí me atrevo a vaticinar que la experiencia será positiva para los alumnos.

Por último, tengo que añadir que Sue y yo no nos conocemos personalmente. Eso sí, mantene-mos una buena relación profesional desde hace ocho años, y la verdad es que espero que se siga manteniendo, aunque no descarto la posibilidad de que un buen día vayamos a un programa de esos que abundan hoy en la televisión y, tras conmo-verlos con nuestra historia, nos hagan abrazarnos delante de las cámaras y de un montón de espectadores que no tenían nada mejor que hacer esa tarde.

Desde estas líneas, quiero agradecer a mis compañeros de trabajo el apoyo a esta iniciativa, a la cual no han puesto nunca trabas... Y esto, en los tiempos que corren, no es poco.

'BUILDING OUR LETTER'

Principios metodológicos en que baso mi actividad:

Obtener, dar y compartir información a través de la expresión escrita es una de las bases fundamentales en las que baso mi metodología. Hay que destacar la importancia que tiene este tipo de comunicación, y con ella pretendiendo consolidar el aprendizaje de los elementos lingüísticos y gramaticales trabajados previamente en el aula. Para ello, elaboro un guión, que entrego a los alumnos al iniciar la actividad, a modo de orientación o sugerencia para que escriban sus cartas, pues les dejo libertad para seleccionar las cuestiones o temas que en él se plantean. Sin embargo, les sirve de gran ayuda, pues redactar una carta, por muy breve que ésta sea, puede resultar una tarea difícil si no sabe qué decir.

En el programa establezco unos bloques básicos en los que se recogen los siguientes apartados:



- *Rules to start the letter (dear..., hello..., hi again...).*
- *Rules to end the letter (bye for now, love from..., lots of love, ...best wishes, good luck to you, ...write me soon, please, ...Kisses, ...Give my regards to...).*
- *Introducing myself . name, age, birthday, school, subjects, teachers, family...*
- *Likes and dislikes. Sports, sportsman, sportswoman, music, singers, musical groups, films, actors, actress, animals, food, clothes, magazines, fashion...*
- *Hobbies, physical descriptions, friends, weekends, weather, spare time, computer games, TV and radio programmes, collections...*
- *Holidays, future studies, village, country, famous places in their country, special projects, excursions, camps...*

A partir de esta información, confeccionamos las cartas –aunque ellos no siguen rígidamente el orden establecido–, pero sí hay unas cuestiones previas que todos respetamos. Éstas son, por ejemplo, que la primera carta debe ser básicamente de presentación y no muy extensa ni saturada de cuestiones; tampoco debe incluir la descripción física, pues uno de las mayores atractivos que tiene este tipo de intercambio es que previamente no nos conocemos: no sabemos cuál es la condición social, ni religiosa, ni económica, ni familiar, ni el aspecto físico de nuestro interlocutor. Por ello, nos carteamos



únicamente pensando que son unas personas como nosotros, cuya inquietud es aprender a comunicarse en otro idioma.

Cuando más adelante (a partir de la segunda o tercera carta) intercambiamos las fotografías, conocemos su aspecto físico; pero ya es “nuestro *penfriend*”, y no lo vamos a cambiar porque sea moreno o rubio, delgado o bajito. Detalles de este tipo ya no tienen tanta importancia, o al menos así se lo transmito yo a mis alumnos. Ellos me dicen que esto es distinto a una agencia matrimonial, en la que la gente elige “a su pareja en un álbum de fotos y luego, cuando la conocen en persona, puede que no les guste cómo es”.

Hay otro bloque que recoge el calendario escolar de nuestros *penfriends* así como los festivales y celebraciones del lugar de donde proceden, y que yo aprovecho para introducirlo a lo largo del curso escolar. El contenido de este último apartado me lo proporciona mi colega americana, y yo lo incluyo en mi material de clase para posteriormente explicarles a los alumnos qué tipo de celebración es, si tienen o no clase ese o esos días, qué conmemoran con esa fiesta, etcétera.

Nosotros, paralelamente, les informamos sobre las nuestras (fiestas locales, regionales y nacionales), y si afectan o no a nuestro calendario.

El calendario escolar que ellos nos han facilitado este año es el que a continuación se detalla. En él he incluido las celebraciones y fiestas que tradicionalmente tienen lugar en Delmar (Nueva York). **“Festivals and Celebrations and School Calendar. 2002-2003”**

- First day of school (September, 5th).
- Labour Day (September).
- Yon Kippur (September). No school.
- Columbus Day (October, 2nd). No school.
- Halloween (October, 31st).
- Faculty Conference Day (November, 5th). No school.
- Veterans Day (November, 11th). No school.
- Thanksgiving Day (November, 27th through 29th). No school.
- Winter Break (December, 23rd through January, 1st). No school.
- Martin Luther King Jr. Birthday (January, 20th). No school.
- Ground Hogs Day (February, 2nd).
- Lincoln Birthday (February, 12th).
- Valentine Day (February, 14th).
- February Break (Monday, 17 through Friday, 21). No school.
- Good Friday and April Break (April, 18 through April, 25). No school.
- Tulip Festival (May).
- Mother's Day (May).
- Memorial Day (May, 26th) No school.
- Father's Day (June).
- Independence Day (July, 4th).
- Last day of school (June, 25th).

Cuando finaliza el curso escolar, los alumnos de 1º de ESO continuarán el intercambio en el año siguiente. Sin embargo, qué ocurre con los que cambian de centro, se preguntarán. En este

sentido, he de decir que, muy a pesar mío, ya no puedo controlar esta fase como quisiera; pero por mi parte nunca doy carpetazo, pues en junio les envío un correo electrónico personal a cada uno para que puedan seguir el intercambio desde fuera del centro. Para ello, escribimos a nuestros amigos para proporcionarles las direcciones particulares (en caso de no tener acceso a Internet) y el e-mail personal de cada uno. Por su parte, los americanos hacen lo mismo y, a partir de ese momento, depende de ellos continuar o no con la actividad.

Me siento responsable de sembrar la semilla y orgullosa al recoger los primeros frutos, además de transmitir el suficiente entusiasmo para que continúen, pero de todos es conocido que cuando un alumno sale de nuestras manos no siempre sabemos el rumbo que va a tomar. De cualquier forma, yo les deseo suerte a todos y me ofrezco para seguir ayudándolos hasta donde mi tiempo me lo permita, pues me debo también a otros grupos nuevos.

Nina Bañegil Palacios

C.P. Ntra. Sra. de Altagracia
Garrovillas



Educación física en convivencia

Esta actividad se desarrolla cada año en un paraje natural de la comarca de La Vera (Cáceres) y se prepara previamente en reuniones de los organizadores en las dependencias del CPR de Jaraíz de la Vera (Cáceres). En este artículo se expone la actividad que organizan los maestros de Educación Física en la comarca de La Vera (Cáceres) como complementaria del área desde el curso escolar 1988-1989. A lo largo de su historia, en ella han participado alumnos de todos los centros/pueblos de la comarca. Normalmente, consiste en trasladarse a un paraje natural de la sierra de Gredos y desarrollar allí actividades físicas que fomenten la relación, el conocimiento, la cooperación y el respeto entre los participantes y el entorno.

Para la Real Academia Española, *convivir* significa vivir en compañía de otros, compartir, colaborar, cooperar. Es algo que habitualmente hacemos en casa con nuestra familia, en el centro de trabajo con nuestros compañeros de fatigas, en el colegio con nuestros compañeros de aula y patio, en el pueblo con nuestros vecinos... También convivimos con los compañeros de equipo o club de la actividad física que nos gusta; pero, quizá, no convivimos con los de otros equipos o clubes, porque con ellos o contra ellos competimos por algo que a ambos nos interesa: la victoria. ¿Y si los equipos o clubes son de otros pueblos? ¿Y si esos equipos o clubes son de otros pueblos cercanos al nuestro?... Porque a

veces la competición, mal entendida, puede alejarnos de la convivencia, de la cooperación y de la tolerancia, y acercarnos al egoísmo, la oposición y, en algunas ocasiones, a la violencia.

Corría el curso escolar 1988-1989, cuando un grupo reducido de educadores físicos, maestros de Educación Física de unos cuantos colegios de la comarca, que se reunía periódicamente en las antiguas dependencias del CEP de Jaraíz (carretera de Plasencia, junto a la residencia de la tercera edad), decidió realizar una actividad complementaria del área en la que participaran niños y niñas de todos o la mayoría de los pueblos/centros escolares públicos de la comarca de La Vera de 8º de EGB (en la actuali-

dad, y desde que a los colegios los niños sólo asisten hasta los 12 años, participan los alumnos de 6º nivel de Educación Primaria). También se decidió que, en cada ocasión, se realizaría en un lugar distinto. El grupo la denominó "Convivencia Deportivo Escolar" y la llevó a cabo, en su primera edición, un día de mayo de 1989 en Jaraíz de la Vera. En aquella jornada, por cierto, la lluvia hizo necesario llevar a los participantes al pabellón cubierto. Sin embargo, no ha sido ésta la única edición en la que la climatología nos ha hecho variar los planes previstos, pues en algunos cursos hemos tenido que aplazar la actividad debido a las tormentas primaverales. También es importante reseñar que en algunas edi-



ciones han participado niños de pueblos no pertenecientes a nuestra comarca, como Valencia de Alcántara, Navaconcejo, Tiétar, Talayuela, e incluso algunos de la provincia de Badajoz, ya que los maestros que los acompañaban habían formado parte de nuestro grupo de trabajo por haber estado ejerciendo en nuestra zona.

Aquella actividad complementaria del área de Educación Física que "parieron" nuestros compañeros de pistas alcanza este curso 2001-2002 su XII edición y, aunque su nombre ha cambiado —actualmente la llamamos "Educación Física en Convivencia"—, su filosofía y objetivos difieren poco. A saber:

- Conocer, valorar y respetar el patrimonio histórico y natural de la comarca.
- Potenciar el ocio y las actividades físicas en la naturaleza.
- Desarrollar hábitos de cooperación, compañerismo y tolerancia entre niños de distintos centros/pueblos y razas.
- Valorar el medio como ámbito de aplicación de los valores humanos.

La actividad consta de tres fases claramente definidas:

1.- Antes de "zarpar"

En las reuniones previas del grupo de maestros se decide el lugar/paraje donde se llevará a cabo la convivencia, se concreta la organización de los participantes, se reparten las tareas entre los maestros y los posibles colaboradores, y se determinan las actividades a realizar: por cada

maestro con sus alumnos, en su centro, antes de la convivencia, y, entre todos, durante el desarrollo de ésta. También se debaten la forma de evaluar la actividad y la cuota a aportar por cada participante para adquirir el regalo-recuerdo que se llevará de esa jornada.

Se gestiona la contratación de los autobuses, que se comparten, con lo cual los niños conviven con otros compañeros durante más tiempo.

Como ya se ha señalado, cada maestro, con sus alumnos y en su centro, realiza unas actividades previas: preparación de algún juego, ensayo de una danza para realizarla todos juntos, etcétera. También se ocupa cada profesor de la entrega y recogida de autorizaciones paternas, así como de la distribución de dípticos informativos, previamente elaborados por el grupo de maestros, y de regalos-recuerdos (generalmente, camisetas de colores con el logotipo de la convivencia), que nos servirán posteriormente para establecer grupos de niños. En esos grupos de colores se dan cita niños y niñas de distintos pueblos, colegios y razas.

2.- "Navegando"

Realización de la actividad propiamente dicha —"Educación Física en convivencia"— en el día y en el lugar previamente elegidos para ello, así como elaboración de un reportaje fotográfico y videográfico de la jornada.

La convivencia consiste en:

- Desplazamientos en autobuses desde los distintos

centros/pueblos hasta la localidad de encuentro elegida.

- Recepción de los participantes y realización de juegos de desinhibición, relación y presentación. Danza en pequeños grupos.

- Marcha, a pie, hasta el paraje natural elegido. Generalmente, un lugar de la sierra.

- Comida.

- Realización de actividades físicas recreativas (juegos tradicionales, cooperativos y alternativos). Danza en gran grupo.

- Recogida de basuras y limpieza de la zona.

- Regreso, a pie, hasta el punto de inicio y despedida.

- Desplazamientos en autobuses hasta los distintos centros/pueblos.

Al finalizar, y de vuelta a los centros/pueblos de procedencia, se entrega a cada participante una encuesta para que, de forma anónima, manifieste su opinión sobre la convivencia, en función de aspectos tales como el lugar, la duración, las actividades-juegos, su relación con los compañeros, etcétera. En ella se les sugiere también que propongan actividades para futuras ediciones.

3.- Después de "arribar a puerto"

En este momento se procede a entregar el diploma acreditativo de participación a los niños que han asistido a la actividad.

Se realiza el montaje del vídeo, se visualiza éste, se clasifican las fotos para una posterior exposición itinerante, y se lleva a cabo la evaluación del desarrollo de la convivencia mediante un análisis basado en la observación directa y en las respuestas de los participantes recogidas en las encuestas.

"Educación Física en convivencia", como idearon sus "padres", es una actividad itinerante, es decir, cada edición se realiza en un paraje natural de la comarca



(la **tabla 1** recoge los lugares en los que se ha llevado a cabo hasta la fecha).

El presupuesto aproximado necesario para realizar una actividad como ésta asciende a unos 3.000 euros, en función del número de alumnos participantes, y puede financiarse mediante aportaciones/cuotas de los propios alumnos, subvenciones de la Junta de Extremadura, de la Diputación Provincial de Cáceres, de los Ayuntamientos de Jaraíz, Aldeanueva, Piornal, Losar, Cuacos y Garganta (otros Ayuntamientos de los pueblos de procedencia de los niños participantes a los que nos hemos dirigido no han colaborado), así como de los colegios de procedencia de los participantes (no todos colaboran) y de alguna entidad privada.

Queríamos concluir manifestando nuestro más profundo agradecimiento tanto a los organismos anteriormente citados, por su colaboración económica, como a los compañeros que, con su esfuerzo e interés, hicieron posible realizar la convivencia. También, al CPR de Jaraíz. Igualmente, agradecemos la colaboración que nos presta cada año Cruz Roja, tanto de Jaraíz como de Jarandilla, que nos acompaña durante toda la jornada y pone a nuestra disposición tanto su estuendo y simpático personal como sus medios técnicos, ambulancias etcétera.

Aprovechamos para señalar que es nuestra intención continuar "tirando del carro" mediante la celebración de esta actividad de convivencia. Es más, nos gustaría



TABLA 1

Edición	Localidad	Paraje	Curso escolar
I	Jaraíz de la Vera	Polideportivo	1988-1989
II	Jarandilla de la Vera	Polideportivo	1990-1991
III	Losar de la Vera	Recorvo	1992-1993
IV	Losar de la Vera	Recorvo	1993-1994
V	Guijo de Santa Bárbara	Refugio V. Nieves	1994-1995
VI	Cuacos de Yuste	Valfrío	1995-1996
VII	Madrigal de la Vera	Garg. de Alardos	1996-1997
VIII	Villanueva de la Vera	Finca Mesallana	1997-1998
IX	Torremenga	Zona piscina munic.	1998-1999
X	Jarandilla de la Vera	Ruta de Carlos V	1999-2000
XI	Aldeanueva de la Vera	Navarredonda	2000-2001
XII	Garganta la Olla	Ermita S. Martín	2001-2002
XIII	Piornal	La Colonia/Regaj.	Mayo 2003

ampliar su duración de una a varias jornadas, pues consideramos que mediante este tipo de actividades es posible inculcar y vivenciar un gran número de valores sobre los que la sociedad actual habla mucho y practica poco. Para ello, seguiremos necesitando la colaboración, sobre todo económica, de quienes hasta ahora nos la han prestado, así como la de algunos otros que no nos incluían, hasta la fecha, en sus presupuestos. Esperamos que nadie olvide que siempre es bueno "invertir" en los niños.

José Luis Merchán Merchán

CEIP Gregoria Collado.
Jaraíz de la Vera



*¡ A galopar, a galopar!
¡ Hasta enterrarlos en el Mar!
¡ A galopar, a galopar!
¡ Hasta enterrarlos en el Mar!*

Rafael Alberti y los niños

“ Con motivo del centenario del nacimiento de Alberti, los niños de Paco Pico y yo queremos rendirle un pequeño homenaje recordando, con el relato de esta experiencia, todas las vivencias que nos hizo sentir su poesía“

Un viernes 29 de Octubre de 1999 nos sorprendió la noticia: **Rafael Alberti**, el último miembro de la generación del 27, acababa de morir. Como en casi todas las escuelas de nuestro país la noticia fue comentada en el aula. En aquel momento mis alumnos eran de la clase de Paco Pico, niños y niñas de educación infantil con 3 años. Poco o nada sabían sobre Alberti, les leí el poema al que Ana Belén puso su voz “Se equivocó la paloma” y les encantó.

Por mi mente surgió la posibilidad de iniciar un proyecto de investigación sobre el autor pero un mar de dudas me inundó, ¿Llegará a buen puerto con niños tan pequeños y en pleno proceso de adaptación?

El tema era interesante así que nos embarcamos en la aventura, sin muchas esperanzas, por mi parte, de conseguir grandes logros.

Como acostumbro, mi primer reclamo fue pedir ayuda a las madres. En una nota les invito a



buscar información sobre Alberti: fotos, poemas, canciones,... y todo aquello que se les ocurra y que pueda servirnos para investigar. Poco a poco fueron acudiendo los materiales al aula: recortes de periódicos con la noticia de su muerte, cronologías de su vida, libros de poemas, verdaderos trabajos realizados por las madres

en cuanto a su vida y su obra, dibujos del autor, vídeos, cintas de cassettes con canciones de Alberti, etc. Los niños estaban ansiosos de presentar a sus compañeros lo que habían traído y así comenzó la aventura.

Poco a poco con los materiales que teníamos el proyecto va tomando forma y el proceso de



investigación se va articulando con relación a varios ejes: la familia, su pueblo, los amigos, los poemas y canciones y los dibujos del autor.

Un mural, papel corrido de grandes dimensiones, nos sirve para ir situando los diferentes apartados. Primero pegamos la foto de Alberti, al lado la de su primera mujer, M.^a Teresa León, su hija, Aitana y su nueva mujer, y así conocemos a su **familia**. Queremos averiguar **el pueblo donde vivía**, El Puerto de Santa María, lo localizamos en un mapa grande de España y vimos lo lejos que se encontraba nuestro pueblo Piornal del suyo y del mar.

Acudimos a la biblioteca del centro para buscar quiénes eran **los amigos** de Rafael Alberti y nos encontramos con García Lorca, Jorge Guillén, Dámaso Alonso, Gerardo Diego, Salinas, Aleixandre, Cernuda... fotos que

fuimos colocando poco a poco y sin darnos cuenta habíamos reunido a una generación, **la generación del 27** al completo.

También dedicamos un espacio a la primera vocación de Alberti, la pintura, pudimos contemplar dibujos, arabescos, así como la paloma de la paz al parlamento europeo.

Disfrutamos con la lectura de poemas como “Los niños de Extremadura”, “El niño de la palma”, “La niña que va al mar” “La novia”, “Si mi voz muriera en tierra” ...que íbamos pegando en el mural y con la enorme suerte de poder escuchar poemas en la propia voz de Alberti, pues coincidiendo con su muerte las televisiones emitieron reportajes sobre su vida y su obra, que una madre tuvo la ocurrencia de grabar y llevar al aula.

Nos deleitamos escuchando “La balada para los poetas Andaluces de hoy”, “Se equivocó

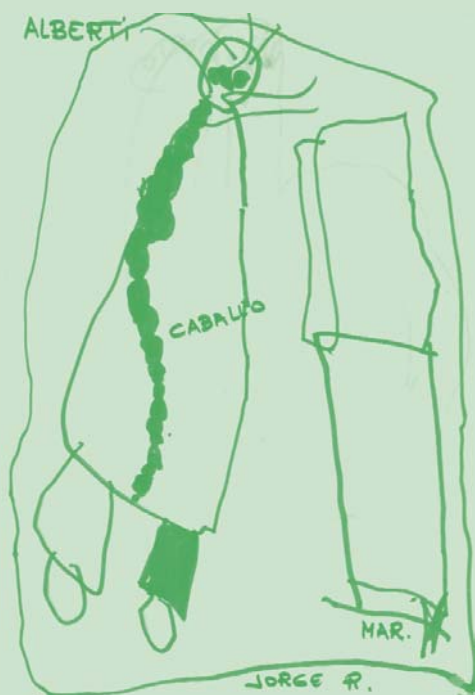
la paloma” y otras canciones de poemas a los que diferentes autores habían puesto música.

De todo aquel proyecto lo que perdura con más fuerza en mi memoria, por la afloración de sentimientos, de creatividad y en especial por lo bien que lo pasamos y todo lo que pudimos disfrutar fue la situación didáctica realizada en torno al poema “A Galopar”. A su desarrollo dedicamos cuatro momentos didácticos:

1.- En un primer momento realizamos la lectura del poema analizando sobre qué habla, en qué contexto se desarrolla, el mar, lo que les sugiere a ellos, etc.

2.- En un segundo momento escuchamos a Paco Ibáñez interpretando el poema. Les encantó poder escuchar con música un poema que habíamos leído anteriormente.

3.- Un tercer momento lo dedicamos a vivenciar con nuestro



cuerpo, por el aula, lo que el poema nos sugiere, los niños comienzan a hacer el trote y galope de caballos con la canción “A galopar “de fondo.

4.- Por último expresamos a través del dibujo, desarrollando nuestra creatividad, todo lo que hemos vivido: El mar, las olas, el galopar del caballo... Con todos ellos confeccionamos un libro que pasó a nuestra biblioteca de aula.

Al final del proceso Alberti pasó de ser un desconocido a convertirse en un amigo que nos permitió navegar por su poesía e hizo posible que niños y niñas, a la edad de tres años, tuvieran un primer contacto con la generación del 27. Como podéis ver el proyecto llegó a puerto y, por cierto, a buen puerto.

Bibliografía:

Rafael Alberti para niños.
Editorial. Susaeta.



*LAS TIERRAS, LAS TIERRAS
LAS TIERRAS DE ESPAÑA,
LAS GRANDES, LAS OLAS
DESIERTAS DE ALTURA
GALOPA CABALLO
CUATRALBO
JINETE DEL PUEBLO
QUE LA TIERRA ES TUYA.*

*A CORAZÓN SUENAN, SUENAN,
RESUEAN LAS TIERRAS DE ESPAÑA
EN LAS HERRADURAS
GALOPA CABALLO
CUATRALBO
JINETE DEL PUEBLO
QUE LA TIERRA ES TUYA*

.....

*¡A GALOPAR, A GALOPAR
HASTA ENTERRARLOS EN EL MAR!
¡A GALOPAR, A GALOPAR
HASTA ENTERRARLOS EN EL MAR!*

Ana María Moreno Vicente

C.P. Máximo Cruz Rebosa.
Piornal



La escuela rural y los proyectos de trabajo

En el presente artículo se realizan una serie de reflexiones en torno a la labor docente que se desempeña en los centros de las zonas rurales. En base a ellas, se llega a la conclusión de que uno de los planteamientos didácticos con más posibilidades, dadas las especiales características de estos colegios, es el que presenta el enfoque constructivista que se desarrolla a través de los proyectos de trabajo. Se hace, pues, un alegato de los principios educativos que enmarcan la LOGSE y de algunos autores contemporáneos como Hilda Weissman, Miriam Nemirovsky, E. Ferreiro, Carmen Díez Navarro, etcétera.

Tratamos de hacer visible dicha conexión mediante una breve explicación de cómo se gesta, se desarrolla y se concluye un proyecto desde la perspectiva del maestro.

EL ENTORNO RURAL Y LA ESCUELA

Este proyecto de trabajo se ha desarrollado a lo largo de dos meses de actividad durante el primer trimestre del curso 2001-2002, concretamente durante octubre y noviembre.

Para situar la cuestión, es necesario explicar las especiales características del grupo al que nos estamos refiriendo. Nos encontramos en el Colegio Público San José Obrero, de Rincón del Obispo, una pequeña localidad muy cercana a Coria, situada en el noroeste de la provincia de Cáceres.

Como ocurre en otras muchas escuelas rurales, el número de alumnos ha ido descendiendo en los últimos años de forma alarmante; hecho este que ha provo-

cado distintos cambios en la fisonomía y distribución del propio colegio. Por supuesto, el número de docentes también ha disminuido y ahora sólo cuenta con dos (los maestros especialistas son compartidos con otros centros). Consecuentemente, las clases han tenido que ser redistribuidas, lo que ha afectado de forma notable a la configuración de los grupos. Así, en el aula de Educación Infantil se dan cita niños de los tres niveles del segundo ciclo de esta etapa, además de los niños del primer ciclo de Educación Primaria. En total, el aula cuenta con nueve alumnos, un número escaso pero en el que converge una gran variedad de edades.

Si incluso dentro de un grupo de la misma edad nos encontra-



mos con una gran diversidad de intereses, momentos evolutivos, situaciones sociofamiliares, aficiones, etcétera, es evidente que en un grupo con distintas edades las versiones, motivaciones, objetivos, niveles de implicación... han de ser múltiples y variadas; hecho que se complica por el especial momento de dificultad que atraviesa el magisterio.

Por ello, y teniendo en cuenta



que el desempeño de nuestra profesión implica grandes dosis de creatividad, imaginación, comprensión, responsabilidad, etcétera, se plantea la necesidad de dar un giro a la pedagogía tradicional, al seguidismo de los dictados de las editoriales, para pasar a tomar nuestras propias decisiones en torno al desarrollo de nuestra profesión. Por tanto, la revisión de la propia práctica docente debe ser minuciosa y constante, y la concepción de la escuela convencional, como mínimo, objeto de análisis y reflexión. Se hace necesario buscar fórmulas eclécticas que generen interés y que traten de contextualizar las situaciones de aprendizaje, haciéndolo más cercano, formativo y funcional.

Por todo ello, nos hemos embarcado en el planteamiento que supone el enfoque constructivista, un enfoque cuyos principales trazos recoge la LOGSE, pero que curiosamente es ignorado, despreciado o simplemente desconocido por muchos profesionales.

EL TRABAJO CONTEXTUALIZADO

“La educación debe (...) esforzarse (...) por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñarle a respetar las demás culturas”. Esta reflexión, que recoge el libro *La educación encierra un tesoro* (J. Delors y cols. Santillana Ed.-Unesco, 1996), indica una dirección muy apropiada para resolver las tensiones actuales

entre lo local y lo mundial. Así, los cambios producidos en los últimos años en el ámbito rural llevan a modificar en muchos aspectos el concepto que antes se tenía de lo rural.

Sin llegar a afirmar lo que J.M. del Barrio Aliste manifiesta en su artículo “¿Existe la escuela rural?” (*Cuadernos de Pedagogía*, nº 251, octubre de 1996), en el que expresa que “no puede hablarse de escuela rural porque sencillamente la ruralidad, en sus viejos trazos y uniformidades, ya no existe”, sí es lógico pensar que los modelos que siguen inspirando la labor docente en la escuela en general, y en la escuela rural en particular, deben cambiar para adaptarse a los nuevos tiempos.

Una de las características más significativas de la escuela rural son los agrupamientos flexibles entre alumnos de diferentes ciclos. Estoy muy de acuerdo con Roser Boix y sus colaboradoras cuando aseguran que “aunque en un principio puede parecer compleja, porque estamos habituados a la distribución por grados, es importante destacar que esta estructuración propicia una forma de trabajar y de actuar activa, innovadora, cercana a la realidad de los alumnos y alumnas, y alejada de las didácticas tradicionales y autoritarias. (...) Encasillar a los alumnos por cursos presenta ciertas ventajas pedagógicas, pero también supone alejarse de la realidad colectiva en la que vivimos” (Roser Boix, Rosa Elena Codina y María Guilera. “Una escuela para todos”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247, mayo de 1996).

Ahondando más en esta cuestión, me gustaría destacar las palabras que una maestra rural expresó en esta misma revista: “Se valoran los pequeños grupos de alumnos, heterogéneos, naturales, donde es más fácil integrar

las particularidades de cada uno, donde las relaciones en el grupo y con el medio son más espontáneas. (...) la escuela rural puede ser el laboratorio de la nueva escuela del futuro”. Y ese futuro ya está aquí y ha transformado muchas cosas, pero otras permanecen impasibles a los cambios en sus estructuras y métodos, por lo que cabe pensar que algo no marcha bien.

Las tendencias actuales en la enseñanza apuntan hacia un proceso de aprendizaje en el que el alumno construya su propio conocimiento, al tiempo que se familiariza con una forma de trabajo bastante análoga a la labor del método científico.

Toda esta labor es de por sí difícil, pero las dificultades aumentan considerablemente cuando el proceso de aprendizaje se realiza en el marco de una escuela unitaria, en la que conviven los alumnos cuyas edades oscilan desde los tres hasta los 12 años. Sus intereses, sus formas de trabajo, sus posibilidades intelectuales, etcétera, son totalmente diferentes en unos y otros. Pensar en realizar distintos trabajos para los alumnos de diversas edades carece de sentido en este tipo de escuelas.

¿De dónde puede venir la solución? La clave parece estar en el empleo de una metodología que, cumpliendo los requisitos idóneos para un aprendizaje adecuado, proponga una serie de actividades que permitan a cada alumno, o grupos de alumnos, profundizar hasta donde les sea posible, sin ningún tipo de limitación.

Desde esta perspectiva, todos los alumnos trabajan en el mismo tema, pero va a ser la profundidad en el estudio la que va a marcar las diferencias entre unos y otros. Este tipo de trabajo exige, por parte del profesor, una actitud investigadora sobre aquello que

ocurre en el aula y, más concretamente, sobre cómo va manifestándose la diferente manera de pensar de los diversos alumnos, para así ir adecuando las actividades y su secuencia a las características de su pensamiento.

LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Por otro lado, la etapa de Educación Infantil es susceptible de recibir diferentes tratamientos. La exigencia de orientar y dar un sentido inequívocamente educativo a esta etapa conduce a la necesidad de hacer explícitos los principios metodológicos que deben enmarcar y guiar la acción pedagógica en este primer momento de nuestro sistema educativo.

Asimismo, las necesidades personales del grupo y de cada uno de los niños, los diversos contenidos de aprendizaje y sus distintas características, y las habilidades específicas de cada maestro exigen actividades de aprendizaje que puedan satisfacer las necesidades singulares de cada contexto educativo y las intenciones educativas que se proponen.

Por todo ello, partiendo de una de las premisas básicas de la LOGSE –“La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza”– y siguiendo los criterios que promulga dicha ley en cuanto a la flexibilidad y apertura de los documentos del propio centro, de los proyectos a realizar y del enfoque que ha de darse a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, trato de desarrollar una intervención educativa que asegure tanto la coherencia vertical (atendiendo a todos los niveles educativos) como horizontal (en un mismo nivel, por todas y cada una de las áreas). Por otro lado, estos

principios, según el propio Diseño Curricular Base de Educación Infantil, se relacionan con una concepción constructivista del aprendizaje. Procediendo según estas líneas básicas el trabajo en el aula, se desarrolla a través de proyectos de trabajo.

El proceso metodológico general seguido en el estudio de los diversos temas es el siguiente:

- Planteamiento del problema.
- Solicitud de respuestas inmediatas a los alumnos, con la finalidad de activar sus esquemas de conocimiento sobre el tema y conocer sus ideas previas sobre el mismo. Para ello, respondemos a tres grandes cuestiones:

- ¿Qué sabemos?
- ¿Qué queremos saber?
- ¿Dónde buscamos?
- Primera aproximación al tema de trabajo: visita a la biblioteca del centro.
- Consulta en diversos libros, con la finalidad de comprobar si lo que se ha “descubierto” se corresponde con los conocimientos existentes sobre el tema.
- Posible vuelta a la realidad o a los modelos, para afinar más en las comprobaciones e intentar comprender los posibles desajustes advertidos en las consultas.
- Respuesta a la pregunta planteada inicialmente.
- Dependiendo del proyecto de trabajo que se desarrolle, el final puede ser la elaboración de un dossier, el desarrollo de experimentos que pongan en práctica los conocimientos recién adquiridos, etcétera.

Otro de los planteamientos básicos asociados a este enfoque, y que enlaza directamente con mi propósito de desarrollar unidades de trabajo íntimamente relacionadas con la vida cotidiana y las vivencias de los niños, es el establecimiento de un proyecto de trabajo sobre el entorno, que hace que el alumno se vaya acer-

cando al “placer de descubrir” a través de plantear hipótesis e inferencias, aunque éstas estén lejos de las teorías científicas, ya que generan el desarrollo de procedimientos, la asunción de actitudes y, en resumen, la capacidad de aprender, enseñar a pensar, a ser, el placer por descifrar enigmas, la curiosidad...

En este sentido, la labor del docente es la de establecer la pregunta, generar la duda en los niños, para relativizar las hipótesis y teorías que ellos mismos han creado.

Teniendo en cuenta todo ello, y partiendo de que una de las características fundamentales de los proyectos de trabajo ha de ser la motivación, entendida como la actitud positiva de los niños ante el tema de estudio, nos encontramos ante la base de un trabajo fructífero.

Para tener en cuenta este principio, la observación diaria en distintos momentos y situaciones me dio pistas sobre el posible punto de partida: el mundo de los toros (no en vano, vivimos en una zona donde todas las fiestas giran en torno a la tauromaquia). Por ello, me fui haciendo a la idea de que ésta sería una buena excusa para tratar contenidos que había recogido en la programación anual. Sin embargo, los niños siempre te sorprenden.

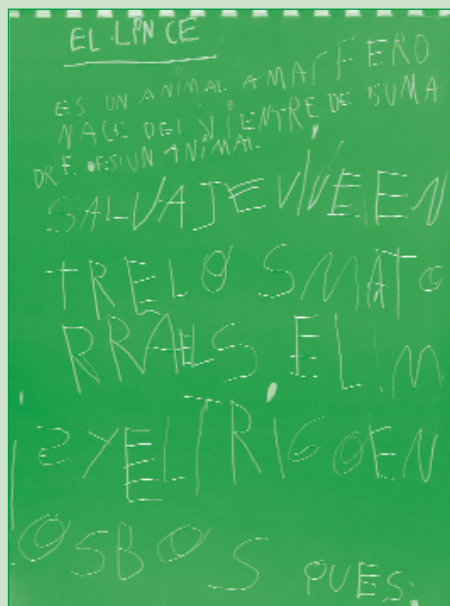
Un día estábamos hablando sobre la sospechosa muerte de las ovejas de una granja en la que vivían dos de nuestros alumnos, y tras aventurar varias hipótesis sobre la autoría de dichas muertes, Andrés comenta:

–¡Habrà sido un lince!

–No, un lince no ha podido ser. Ya no hay lince, ¿verdad, Raúl?

–Pues mi padre, cuando era pequeño, vio un lince.

Enzarzados en este debate nos mantuvimos a la espera de hallar una solución, pero ésta no estaba



nada clara.

Eran los primeros días de clase y el grupo no había participado nunca en un proyecto de investigación. En esta situación, la tarea del maestro ha de ser directiva pero sin ser dirigente, mostrando el camino y alentando la creatividad de sus alumnos. Por ello, propuse solucionar tanto desconocimiento “investigando” (esta palabra les gusta mucho porque “suena” a misterio, “a cosa de mayores”) sobre el tema. Una visita a la biblioteca, “donde hay muchos libros”, fue la conclusión. Así, decidimos que, tras el recreo, haríamos una visita a ese lugar tan extraño y “desconocido”, hasta ese momento, para ellos.

De esta manera tan simple comenzó el proyecto. Yo pretendía que no fuera muy extenso. Sin embargo, como se puede comprobar ante la diversidad de actividades, el tema derivó hacia derroteros muy variopintos e interesantes.

LA TAREA DE LOS PADRES

La colaboración de los padres en la Escuela Infantil y Primaria cuenta con tradiciones muy diferentes en distintos países. En

algunos existen prácticas muy asentadas y experimentadas de participación. En otros, por el contrario, apenas se producen algunos casos aislados de colaboración. Sin embargo, cualquiera que sean las tradiciones particulares, en unos países y otros se reconoce la importancia de la participación de los padres en la educación de los más pequeños.

Ya he definido anteriormente los términos en los que cambia la labor docente desde el momento en que afronta su trabajo desde una perspectiva constructivista, y en este nuevo planteamiento la familia es un pilar básico. Por este motivo, aproveché las primeras reuniones del curso para realizar un esbozo de los principales aspectos relativos tanto a las teorías psicopedagógicas y los principios metodológicos sobre las que se asienta como al trabajo que desarrollaríamos en clase, y cuál debería ser el cometido de los padres en este tipo de enseñanza.

El seguimiento a lo largo de todo el proceso, la aportación de materiales y, en cualquier caso, sus conocimientos, experiencias, etcétera deben hacer ver a los padres que la escuela ha de ser un lugar de encuentro y de marcado carácter social.

El trabajo en el aula

Partiendo de un objetivo general de la etapa de Educación Infantil como el que se describe en el epígrafe e) —“Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos—, fuimos desarrollando un proyecto que para cada grupo incluía una serie de objetivos mínimos y que cada niño se encargaba de abordar.

Los contenidos generales que

tratamos en la investigación sobre el lince fueron: las palabras, combinaciones de palabras y frases, punto al final de la frase, el texto informativo, el género y el número, antónimos y sinónimos, los números, introducción a la suma y a la resta, decenas y unidades, medidas de peso y de longitud, los animales: domésticos y salvajes, el paisaje, el agua, las plantas, el cuerpo, los sentidos y los alimentos.

Yo trataba de acercar la temática hacia el mundo de los seres vivos como eje vertebrador, pero los alumnos estaban más interesados en saber, por ejemplo, si había lince en los límites de nuestro pueblo. Con ello, me brindaron la oportunidad de introducir este tema.

Habíamos decidido realizar un dossier individual como resultado de la investigación, por lo que comenzamos el proyecto con las siguientes actividades:

■ Portada. Cada niño decoraba a su gusto una hoja donde habíamos fotocopiado la cara de un lince. Por supuesto, era necesario escribir el nombre de cada uno, y para ello utilizamos las letras móviles.

■ Colorea, pica y pega los alimentos que más le gustan a nuestro amigo el lince / Colorea, pica y pega los alimentos que más te gustan a ti.

■ Listado de alimentos / La rueda de los alimentos. Uno de los objetivos al trabajar el tema de la alimentación suele ser el de comer de forma sana y variada. Para trabajar estos aspectos, los niños coloreaban y traían al aula aquellos alimentos que previamente se habían trabajado en clase. También realizamos otras actividades: implantar un día semanal dedicado a la fruta, trabajar con las familias a través de los cupones de la escuela-hogar, alcanzar objetivos como la distinción de



olores, de sabores, de texturas o el reconocimiento de alimentos, etcétera.

- Distingue animales carnívoros / herbívoros.
- Animales salvajes / domésticos.
- Busca y colorea el mapa de Extremadura.
- Listado de pueblos extremeños. Esta actividad, como otras que exigían la realización de listados, la realizamos un mínimo de dos veces: al principio y al final del proyecto.
- Sitúa los pueblos en los que ha aparecido el lince en el mapa de Extremadura.
- Situamos nuestro pueblo en el mapa.
- Recorta por la línea de puntos y pega después el mapa de Extremadura.
- Une los puntos siguiendo los números.
- Pinta con los colores de la bandera de Extremadura.
- Listado de animales extremeños.
- Nos medimos. Tras conocer las medidas de un lince, se nos ocurrió compararlas con las nuestras, y procedimos a medirnos y pesarnos en clase. Esta tarea provocó una riada de actividades relacionadas con las medidas de peso, longitud, con la suma, la resta...

Toda esta batería de actividades se ve completada por los hábitos, rutinas que adornan la vida en cualquier aula de Educación Infantil, entre las que también se encuentra la promo-

ción de la lectura. A través de los distintos textos que aportan las familias y los que los propios docentes facilitarán a lo largo del proceso, nos vamos adentrando en cada uno de los temas que tratamos. De la misma manera, la variedad de contextos, situaciones y la utilización de distintos materiales didácticos favorecen expresamente la interiorización de los contenidos, el desarrollo de las actitudes y el manejo de los procedimientos programados.

VALORACIÓN

Las múltiples y variadas relaciones que ha establecido esta unidad han hecho que se alargara, quizá demasiado. En general, han sido satisfactorios el apoyo de las familias así como la implicación de todas las personas e instituciones a las que hemos solicitado colaboración. El hecho de que la clase se haya introducido de una manera espontánea en una dinámica de trabajo distinta, donde la labor cotidiana se realiza en un estado de placidez pero a la vez lleno de preguntas, de indecisiones y de dudas, propicia que los niños se involucren en uno u otro momento.

Por ser ésta la primera vez que estos niños y niñas contactaban con este planteamiento didáctico, en principio se mostraron algo desconcertados —“¿Y nuestros libros?”—. “¿Y qué vamos a hacer en clase?”, se preguntaban a

menudo—; pero poco a poco han ido asumiendo hábitos, aprendiendo conceptos, desarrollando procedimientos, y se han ido generando entre el grupo actitudes muy positivas hacia todo el proceso en general, pero también hacia las nuevas fórmulas de trabajo (trabajo en equipo, planteamiento de dudas, asumir el error como paso previo del conocimiento, etcétera).

BIBLIOGRAFÍA

- F. Tonucci. “Un modelo para el cambio”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247. Mayo de 1996.
- R. Boix y otros. “Una escuela para todos”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 247. Mayo de 1996.
- J.M. del Barrio Aliste. “¿Existe la escuela rural?”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 251. Octubre de 1996.
- Cuadernos de Pedagogía*, nº 151 (septiembre de 1987) y 247 (mayo de 1996). Monográficos sobre el tema: escuelas rurales.
- J. Delors. *La educación encierra un tesoro*. Unesco-Santillana. 1996.
- C. Díez Navarro. *Proyectando otra escuela*. De la Torre. 1998.
- M. Nemirovsky. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós. 1999.
- C. Coll y otros. *El constructivismo en el aula*.



J. Raúl Gijón Rodríguez

C.P. San José Obrero.
Rincón del Obispo

¿Sabemos lo que escuchamos?

¿Qué pasaría si entre la colección discográfica de un niño se incluyera el 'Cascanueces' de Tchaikovski?

Los niños tienen la necesidad de explorar nuevos sonidos y nuevas vivencias, además de las que les proporcionan los distintos medios de comunicación. Por desgracia, la música clásica no forma parte de este tipo de estímulos, dado que no se encuentra entre los principales puntos de venta. El *Cascanueces* es una forma más de introducirles positivamente en la denominada "música culta".

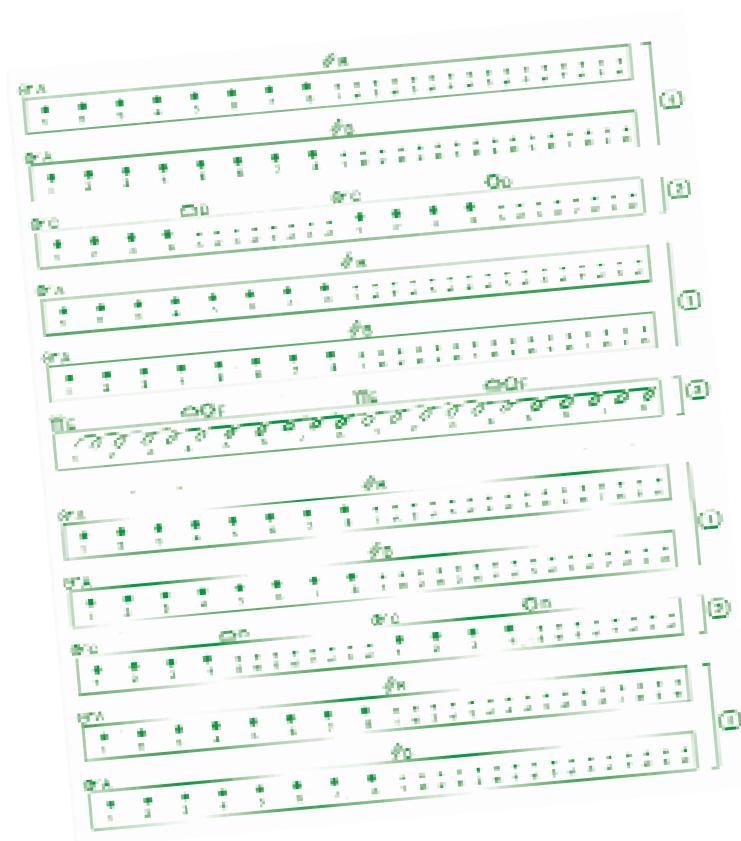
INTRODUCCIÓN

Educar el oído de un niño en la etapa de Primaria es uno de los grandes objetivos de la Educación Musical. Hoy en día, gracias a los avances tecnológicos de que disponemos, nuestros alumnos tienen la posibilidad de acceder a todo tipo de información musical procedente de distintos medios.

Nuestra labor, como educadores musicales, es la de estimularlos hacia una audición activa que les permita desarrollar una capacidad crítica a través de los distintos estilos musicales.

"Enseñarles a escuchar", potenciando el enriquecimiento de una audición interior y una memoria musical, es el objetivo primordial de esta actividad.

Los niños aprenderán a disfrutar de otro tipo de música, valorando



el trabajo en grupo y el respeto a los demás como única vía para obtener un buen resultado final.

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El por qué de la propuesta

El ambiente sonoro es actualmente de tal densidad que el problema de la atención auditiva se ha convertido en una enorme preocupación para el pedagogo. En la vida cotidiana, el niño “escucha” música en casa y en numerosos lugares públicos. De ahí que sintamos una doble preocupación:

- Enseñarles a “escuchar”, por una parte.
- Brindarles un repertorio de audición diferente al que les imponen los medios¹.

En qué consiste la propuesta

Dividimos la forma de trabajo que se propone en tres grandes partes, que denominamos “fichas técnicas” (preferimos presentarlas con el formato que trabajamos en clase, para facilitar su comprensión o utilización práctica):

- A.- ¿Quién era Tchaikovski?
- B.- ¿Qué vamos a conocer de él?
- C.- ¿Cómo vamos a trabajar?

A.- ¿Quién era Tchaikovski?

Este tipo de datos ayudan a conocer mejor la obra del compositor y constituyen también una manera de activar musicalmente al alumno: fotografía del compositor, partituras codificadas (en nuestro caso), país de nacimiento, ciudades en las que estudió... “El objetivo de la información es el de apoyar y enriquecer la audición, permitiendo una mejor apreciación de la obra”².

B.- ¿Qué vamos a conocer de él?

Los alumnos deben contar con la información necesaria sobre la suite *Cascanueces*, para considerarla como una de las obras más importantes del autor. Les haremos conocer el resumen de la historia *Cascanueces y el Rey de*

los Ratones para despertarles la curiosidad que necesitamos a la hora de trabajar con este tipo de material.

C.- ¿Cómo vamos a trabajar?

La actividad englobará tres formas diferentes de abordar una misma audición:

- Canción. Desde la voz, como medio más inmediato y familiar para el alumno.
- Instrumentación. Proponemos los instrumentos de percusión principalmente por dos razones:
 - a) Debido al alto grado de motivación que suponen para ellos.
 - b) Por la importancia de la coordinación, tanto motriz como mental.
- Danza. El cuerpo como instrumento de movimiento a través de la música.

¿Qué medios necesitamos ?

Utilizaremos medios básicos, para adecuarnos al contexto:

- Reproductor de discos compactos.
- CD del *Cascanueces*.
- Instrumentos de percusión (en función del número de niños al que vaya dirigida la audición):
 - Panderos.
 - Panderetas.
 - Claves.
 - Maracas.
 - Cascabeles.

¿Qué espacio sería el más idóneo?

Debemos disponer de un espacio amplio que podamos dividir en dos partes:

- 1.- Una dedicada a la instrumentación y la canción, que cuente con los pupitres necesarios para la ejecución.
- 2.- Otra destinada a la danza, ya que los movimientos que se realizan necesitan una adecuada amplitud para el mejor desarrollo de los mismos.

DESARROLLO

Podemos dividir la actividad en tres partes:

1.- ¿Quién era Tchaikovski?

Tchaikovski



Compositor ruso, es uno de los músicos más destacados del siglo XIX. Nació en la zona de los Urales y estudió en el conservatorio en San Petersburgo. Fue nombrado profesor de Armonía en el conservatorio de Moscú. Madame von Mekk, una viuda adinerada, le adjudicó una paga anual que le permitiría dedicar todo su tiempo a la composición. De entre sus muchas obras, destacan los ballets *El Lago de los Cisnes* y *La Bella Durmiente*.

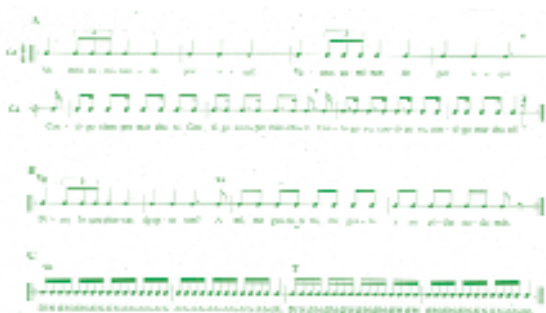
2.- ¿Qué vamos a conocer de él?

El Cascanueces. Su argumento está inspirado en un cuento del poeta alemán Hoffman titulado *Cascanueces y el Rey de los Ratones*, al que Tchaikovski ha puesto música.

La suite *Cascanueces* está compuesta por las siguientes partes:

- a) *Obertura miniatura*.
- b) Danzas características:
 - *Marcha*.
 - *Danza del hada de Azúcar*.
 - *Danza rusa ‘Trépak’*.
 - *Danza árabe*.
 - *Danza china*.
 - *Danza de los mirlitones*.
- c) *Vals de las Flores*.

Cuenta la historia de una niña a quien regalan por Navidad un bonito muñeco que representa a *Cascanueces*. Éste, después de



luchar contra el Rey de los Ratones, se transforma en un príncipe con quien la niña viaja hasta el país de las golosinas.

3.- ¿Cómo vamos a trabajar?

Trabajaremos la actividad desde tres ámbitos distintos pero muy relacionados entre sí, para obtener una buena interiorización de la obra.

Suite del *Cascanueces*: "Marcha". Duración 2 minutos 23 segundos.

a) Canción

También resulta una actividad interesante acompañar con la voz. Siempre es preferible no cantar la melodía con el nombre de las notas, ya que resulta más abstracto para los alumnos, de modo que lo haremos sobre sílabas que puedan desarrollar una formación vocal y que ayuden posteriormente a la adquisición de la letra que se les presente.

Organización

■ En primer lugar, palmearemos el pulso de la melodía en una primera audición; así tendremos un fácil contacto con la obra y no les supondrá un gran esfuerzo.

■ En segundo lugar, trabajaremos el esquema rítmico que les habremos entregado previamente con unas sílabas familiares para ellos:

- La negra: ta.
- La blanca: ta-a.
- Las corcheas: ti-ti.
- Las corcheas con puntillo y semicorcheas: ti-i-ri.
- Las semicorcheas: ti-ri-ti-ri.

No es necesario explicar el valor de las figuras, ya que con este aspecto verbal es suficiente para una buena adquisición de la obra.

■ En tercer lugar, pasaremos a la palabra, permitiendo, ahora, una asimilación más fácil del ritmo y haciendo que sea percibido de una manera más concreta. Dividiremos la clase en dos grandes grupos formados por los niños y niñas, y se trabajará del siguiente modo:

■ Grupo 1: niños y niñas que ejecutarán la primera parte de la frase A.

■ Grupo 2: niños y niñas que ejecutarán la segunda parte de la frase A.

■ Voces graves: niños que ejecutarán la primera parte de la frase B.

■ Voces agudas: niñas que ejecutarán la segunda parte de la frase B y la primera parte de la frase C.

■ Todo el grupo completo: segunda parte de la frase C.

El esquema a realizar será el siguiente:

AA BB AA CC AA BB AA

■ Por último, añadiremos la melodía para finalmente acompañarla con la audición las veces que sea necesario.

b) Instrumentación

En esta segunda actividad tendremos en cuenta las aportaciones encontradas en ODI Act'1, de Claude L'Épingle:

■ Una audición minuciosa y detallada que atienda a los diferentes temas y frases musicales. Esto ya no nos será muy complicado, gracias al análisis realizado en la primera actividad.

■ Una utilización "musical" de los pequeños instrumentos de percusión escolares.

■ Un gran trabajo de orquesta: la clase se dividirá en grupos y cada uno de ellos estudiará "sus" frases musicales.

Instrumentos utilizados



- Panderos.
- Claves.
- Cascabeles.
- Panderetas.
- Maracas.

Organización

■ Dividir a los niños por grupos, en función del número de instrumentos que se vaya a utilizar.

■ Colocar a los grupos cuidando que se guarde el orden de entrada de los instrumentos:

- Primer grupo: panderos.
- Segundo grupo: claves.
- Tercer grupo: cascabeles.
- Cuarto grupo: panderetas.
- Quinto grupo: maracas.

■ Hay que tener en cuenta las diferencias de volumen sonoro.

De este modo, trabajaremos la partitura con el siguiente plan de estudio:

- 1.- Audición completa de la obra.
- 2.- Se les proporcionará a los alumnos una partitura codificada como la que se añade a la propuesta.

3.- Se representará:

- Frase A: ocho golpes con panderos.
- Frase B: 16 golpes con claves.
- Frase C: cuatro golpes con

panderos.

■ Frase D: ocho golpes con cascabeles.

■ Frase D: ocho golpes con panderetas.

■ Frase E: percusión con maracas durante cuatro tiempos.

■ Frase F: percusión con cascabeles y panderetas durante los cuatro tiempos siguientes a la frase E, teniendo en cuenta el pequeño matiz de hacerlo a un volumen aún más fuerte.

c) Danza

“El conocimiento del cuerpo y la percepción del espacio serán uno de los objetivos a desarrollar en la práctica de la danza. Además de proporcionar placer físico, la danza tiene efectos psicológicos, ya que a través de ella los sentimientos y las ideas se pueden expresar y comunicar. El compartir el ritmo y los movimientos puede conseguir que un grupo se sienta unido”³. Es aquí precisamente de donde partimos para realizar nuestra tercera actividad.

El grupo ideal para la ejecución de la danza sería de entre ocho y diez niños y niñas; como es prácticamente imposible disponer de este número de alumnos, podrán formarse subgrupos. Es importante que éstos constituyan un número par.

Seguiremos el esquema de la partitura y la instrumentación.

Nos colocamos en círculo:

Partes A y B

■ Ocho pasos hacia delante.

■ Los niños “pares” andan al ritmo de la música, intercalando a los compañeros “impares” hasta obtener la posición inicial.

■ Ocho pasos hacia delante.

■ Los niños “impares” realizan el mismo esquema que anteriormente han llevado a cabo sus compañeros.

Partes C y D

■ Cuatro pasos hacia fuera.

■ Ocho pasos hacia dentro.

■ Cuatro pasos hacia fuera.

■ Ocho pasos hacia dentro.

Partes E y D

■ Los niños “pares” se agarran en el centro y los “impares” toman la mano del niño “par” que tengan delante. Así, se organizan formando una estrella. Darán ocho pasos hacia delante y ocho pasos hacia atrás.

En la última parte de A y de B, los niños irán saliendo del círculo uno a uno, hasta formar una fila que acabará con un saludo para dar por finalizada la marcha.

Como resumen a estas tres actividades, podemos concluir diciendo que conseguimos del niño una mayor responsabilidad, no sólo respecto a la importancia de cada alumno dentro del grupo, también porque hace necesaria una audición atenta durante el trabajo de los demás para obtener la meta propuesta.

EVALUACIÓN

“¿Sabemos lo que escuchamos?” es una forma diferente de abordar los conceptos musicales a las que estamos acostumbra-

dos, de una manera más participativa y lúdica para nuestros alumnos. La puesta en práctica ha sido realizada en los diferentes centros educativos en los que trabajamos, consiguiendo en la mayoría de los casos una respuesta adecuada a los objetivos que nos propusimos cuando diseñamos nuestra propuesta:

■ El niño reproduce los esquemas rítmicos de la canción sin dificultad, a pesar de no estar acostumbrado a trabajar de esta forma algunas de las figuras musicales que se presentan.

■ La primera toma de contacto con la partitura de la instrumentación supuso para el niño un problema más que una solución a improvisar, ya que no había trabajado nunca con este tipo de signos; pero cuando consiguió descifrarla, repetimos la audición las veces necesarias para que cada niño pudiera tocar un instrumento diferente.

■ Por último, la danza, como los dos ejercicios anteriores, plantea el inconveniente y el atractivo de ser algo desconocido para ellos.



Pero en el momento en que siguieron las indicaciones, observaron a los compañeros, escucharon las frases que componen la obra y se dejaron guiar por su intuición, conseguimos la representación que deseábamos a través de una coreografía de la que ellos mismos se sintieron muy orgullosos.

CONCLUSIÓN

Esta propuesta didáctica está enfocada al tercer ciclo de Primaria, aunque esto no impide que sea adaptada a ciclos inferiores para que los más pequeños también disfruten de este tipo de sesiones.

Un problema que podría presentarse sería el número de alumnos que haya en la clase o los diferentes niveles que puedan encontrarse dentro del aula. Por ello, pensamos que las actividades no implican una determinada edad ni un determinado grupo, sino que están propuestas para que sean adaptadas a las diferentes necesidades que se presenten al maestro, facilitando con ello la ardua tarea con la que a veces nos encontramos a la hora de elaborar nuestras programaciones.

Todos los que nos dedicamos a la Educación Musical sabemos que el tiempo del que disponemos para trabajar con un grupo de niños tampoco es un factor del que podamos aprovecharnos, dado que una sesión a la semana no es suficiente para conseguir unos resultados adecuados a la continuidad de cualquier ejercicio que propongamos. Por tanto, no es fácil calcular el número de sesiones que necesitamos para alcanzar los objetivos que nos hayamos marcado en cada caso, pues tendríamos que conocer al grupo-clase al que van dirigidas.

A pesar de los inconvenientes mencionados, las actividades propuestas despiertan en los

alumnos la atención, la curiosidad, la impaciencia, y las ganas de improvisar y crear por ellos mismos repuestas a los estímulos que les hemos provocado a través del sonido y del movimiento.

BIBLIOGRAFÍA

C. L'Épingle. *Audición activa con percusiones*. Ediciones J.M. Fuzeau. 1989.

J Wuytack y G. Boal Palheiros. *Audición musical activa*. Associação Wuytack de Pedagogía Musical. 1995.

A. Ocaña Fernández. *Recursos didáctico-musicales para trabajar en Primaria*. Grupo Editorial Universitario.

NOTAS

¹ y ² J. Wuytack y G. Boal Palheiros. *Audición musical activa*. Associação Wuytack de Pedagogía Musical. 1995.

³ A. Ocaña Fernández. *Propuestas didácticas para trabajar en Primaria*.

Raquel Fuentes Pérez
Jorge Silveira Congregado
Ana Belén Galán López

3 tema central

3



valores



De la ternura a la tolerancia

El pasado 8 y 9 de Noviembre se celebró en Cáceres el 1^{er} CONGRESO DE EDUCACIÓN INFANTIL “EDUCAR EN VALORES DESDE LOS PRIMEROS AÑOS” organizado por los Cprs de la provincia.

Este Congreso surgió para dar respuesta al deseo y preocupación de la Escuela ante una falta de humanidad en la acción educativa.

A lo largo de las diferentes ponencias y de la intervención de los especialistas en talleres y comunicaciones, se dieron diferentes visiones del tema: “la Educación en Valores”.

Algunas de las ideas más relevantes que se abordaron en el Congreso, y que nos sirven de punto de partida para la reflexión y el cambio en nuestra intervención en el aula, fueron las siguientes:

■ **HABLAR DE EDUCACIÓN ES HABLAR DE VALORES**, y bajo esta premisa es desde la que nos debemos plantear los educadores nuestro trabajo de aula. Los valores no son un aspecto de la educación para trabajarlos de manera aislada y puntual, sino que deben impregnar el ambiente escolar desde modelos de vida, con unos criterios y comportamientos morales que les ayuden a desarrollar su autonomía moral.

■ **TENER, FRENTE A SER**. El gran reto de la escuela es, partiendo de los “valores” que nos ofrece la sociedad actual, ayudar a desarrollar otro tipo de valores que den sentido a su vida. A pesar de la “calidad” de vida que disfrutamos, a pesar de que nuestra sociedad avanza a pasos de gigante, que la tecnología facilita el trabajo, que nuestra esperanza de vida es cada vez mayor...a pesar de todo esto, algo falla y ese fallo parece estar estrechamente vinculado a los valores de esta sociedad, y más concretamente a la falta de valores.

■ **Recuperar los pequeños valores como la TERNURA, LA ILUSIÓN, LA VOLUNTAD...**para poder alcanzar los grandes, como la JUSTICIA, LA PAZ Y LA IGUALDAD.

En su intervención, Fernando Lucini resaltó la idea de que los “pequeños valores”, los valores cotidianos, son aquellos que tenemos que vivirlos en nuestras relaciones con las personas, y con los acontecimientos que configuran el día a día de nuestra existencia y, sin embargo, son precisamente estos los que pueden hacer realidad los grandes valores.

Para concluir, retomemos la idea inicial: EDUCAR es ante todo HUMANIZAR. Nuestra intervención educativa ha de ser una intervención humanizadora.

Desde infantil, comenzamos con los niños un camino de construcción de su proyecto de vida, con el compromiso de ser agentes humanizadores, de darles seguridad, ternura, apoyo, y de acompañarles en el proceso que les va a permitir desarrollar sus capacidades personales.

Sustituyamos esa calidad de vida de mentira por una vida de calidez, de contactos, de ternuras, sin intereses, de límites y respeto, de tiempo compartido, de juegos, de padres, de hijos, de amigos....

Lourdes Martí y Benigna Gómez



Los valores y las actitudes

Tiempos de crisis, tiempos de cambio, una oportunidad para el crecimiento personal y social

En este documento voy a procurar recoger los aspectos más significativos de las intervenciones que realicé en el Congreso sobre los Valores en Educación Infantil; la primera de ellas en forma de taller y la segunda como conferencia.

Durante aquel encuentro fueron expuestas ideas muy interesantes, algunas de las cuales encontraréis de nuevo en este escrito, en el que se pone especial énfasis en las que a mi entender son significativas desde la perspectiva de mi particular visión acerca de los valores y las actitudes.

NO HAY MAL QUE POR BIEN NO VENGA O, LO QUE ES LO MISMO, UN MAL PRINCIPIO NO COMPORTA NECESARIAMENTE UN MAL FINAL



A pesar de los tiempos que corren nadie puede poner en duda que los seres humanos hemos hecho grandes avances y estamos mejor que nunca. También es cierto, sin embargo, que no hace falta ahondar mucho en nuestra realidad más próxima, o lejana, para encontrar algunas situaciones que no marchan todo lo bien que sería deseable¹:

- Nos encontramos frente a una contradicción preocupante, de graves consecuencias a corto y largo plazo, entre la evolución tecnológica de nuestra sociedad occidental y el aumento de la dependencia y la inestabilidad en los países en vías de desarrollo.

- La ingente cantidad de información con la que tenemos que manejarnos. Basten como ejem-

plo dos detalles: hace 200 años, la información de la que disponía una persona cualquiera, a lo largo de toda su vida, era, más o menos, la misma que utiliza un estudiante universitario en un solo día. Es más, dentro de no mucho tiempo, unos pocos años, el conocimiento y la información que existirá en un momento determinado se duplicará cada 80 días; algo realmente sorprendente a la vez que difícil de digerir.

- Cada vez se muestra de forma más manifiesta la influencia de los medios de comunicación (que parecen regir buena parte de nuestros hábitos cotidianos) y su dependencia de los poderes políticos.

- Asimismo, la violencia, el miedo y la inseguridad, que

aumentan a diario tanto a nivel local, por los desajustes sociales, como a nivel internacional, a causa de los radicalismos de diversa índole.

- No podemos pasar por alto la aparición, cada vez más frecuen-



te, de enfermedades mentales de diversa tipología. En la actualidad, el suicidio es la causa de muerte violenta más común, y se pronostica que, cuando lleguen a la madurez, los niños y niñas que ahora están en las clases de parvulario sufrirán dificultades mentales importantes en una proporción de uno a tres; un dato escalofriante por su contundencia y por su proximidad.

■ También, la tendencia de nuestra sociedad a menospreciar la vejez, a esconder la enfermedad, a dejarse llevar por los estándares corporales impuestos por la publicidad, con todas sus consecuencias (anorexia, insatisfacción crónica, etcétera), y a hacer de la muerte un tabú en aras a una vida lo más longeva posible.

■ Cada vez más, maestros y padres se sienten desconcertados frente a los cambios a los que han de hacer frente en su tarea educativa, y que tienen claras consecuencias: sobreproteccionismo; falta de límites; influencia de los medios de comunicación de masas y de los mal llamados programas infantiles, incluidos los dibujos animados, que suelen ser mediocres e incluso inmorales; la eternización de la adolescencia; la falta de estímulos para el aprendizaje...

En fin, que son muchos los elementos que dan cuenta de una realidad no excesivamente halagüeña de la que podríamos hacer una lectura bastante apocalíptica si pensamos que todos estos fenómenos acabarán conducién-

nuestra desmesurada afición a lo cognitivo, nos estuviera dando una señal de alerta para informarnos de que alguna cosa no está marchando bien en nuestro organismo.

A veces hacemos caso omiso a esas señales, a veces buscamos un remedio inmediato en la medicación para ocultar los síntomas. Si hacemos caso omiso, el cuerpo sigue adelante, pero llega un día en que, por mera acumulación de malestar, se rompe gravemente. Si lo ocultamos con la medicación, lo único que hacemos es frenar los síntomas sin resolver el problema, con lo cual también llegará un día en que nos habremos hecho inmunes a esa medicación y también nos quebraremos. Sólo hay una salida

básicamente hemos de pensar en el desarrollo de un sistema de actitudes que sea integrador de todas las dimensiones de la



■ Se está produciendo una falta significativa de maestros en diversos lugares de Europa a raíz del aumento de las depresiones, los problemas corporales cronificados y las somatizaciones, entre otros malestares en el colectivo de docentes, junto a la falta de reconocimiento social y a las presiones a las que constantemente nos vemos sometidos por un exceso de demandas y responsabilidades.

donos a un nivel de destrucción irreversible. Sin embargo, no es ésa mi intención; más bien me gustaría hacer una lectura de todas estas circunstancias en clave de cambio.

Cuando caemos enfermos, por un simple resfriado o incluso por alguna afección un poco más grave, de alguna manera es como si nuestro propio cuerpo, un recurso básico del que pocas veces somos conscientes por

factible: tomar conciencia de lo que nos está ocurriendo y tener confianza en que podemos encontrar remedios más eficaces a largo plazo que, sin duda, tendrán que pasar por un cambio a distintos niveles: nuevos hábitos alimenticios, modificación de nuestras costumbres sedentarias, actitudes corporales y mentales más flexibles, etcétera.

Frente a la situación a la que me estoy refiriendo desde un

punto de vista social y educativo, podemos hacer exactamente lo mismo que con nuestras enfermedades más corrientes.

Podemos ignorar que algo está pasando y dejar que el tiempo y las circunstancias marquen nuestro rumbo, escondiendo la cabeza debajo del ala, como hacen los avestruces; podemos intentar buscar soluciones drásticas para erradicar de cuajo los problemas, por ejemplo, con más policías, con más cárceles, con penas más duras, con una enseñanza más autoritaria, más conductista, que se centre en el esfuerzo y en los buenos resultados de unos pocos... En definitiva, con más control y con un sistema más rígido. Sin embargo, sabemos por experiencia que ni una postura ni



vivimos en el epicentro de
una paradoja que nos
sitúa entre la estabilidad y
la dispersión



la otra pueden aportar soluciones factibles a largo plazo que contemplen a las personas, y al mundo en general, en su dimensión más global.

Pero también podemos plantearnos la necesidad de generar nuevas perspectivas, nuevas miradas sobre esos hechos; podemos reflexionar sobre todo lo que nos está pasando, sacar conclusiones que permitan comprender de una forma interactiva

las causas y buscar soluciones creativas ajustadas a cada una de las situaciones. A mi entender, tenemos que seguir esta última vía, tomando en consideración todos esos toques de alerta, aprovechándolos para seguir avanzando, utilizándolos como excusa y motor para el cambio. No podemos rendirnos y tirar la toalla; debemos mantener un cierto nivel de optimismo, ser críticos en lo genérico pero firmes de espíritu en lo concreto.

Con el objeto de dotar de un poco de contenido a esta filosofía, pienso que, a parte de otras perspectivas desde las que podríamos abordar toda esta problemática, podemos centrarnos en dos ámbitos concretos que tenemos a mano: la dimensión afectiva y relacional y la dimensión educativa. Sin embargo, antes de abordar su análisis, me gustaría hacer un poco de historia sobre algunos aspectos que me parecen relevantes para nuestra refle-



ción, que no es otra que la de cuáles deberían ser los valores y las actitudes con las que nos debemos situar frente a esta época de nuestra evolución, tan crítica por las circunstancias con las que nos ha tocado convivir. Hemos empleado cinco mil millones de años para llegar adonde estamos ahora², y hay tres fenómenos que llaman la atención:

- Continuamos estando constituidos por la misma materia y energía que ya existía en los orígenes, a las que sólo se ha añadido la información. Esto nos recuerda que somos seres increíbles a la vez que insignificantes.

- Continuamos siendo animales aunque hayamos incorporado capacidades superiores a nivel emocional, relacional y cognitivo.

- La proporcionalidad entre el paso del tiempo y la evolución de los últimos años es extraordinariamente desigual.

En definitiva, vivimos en el epicentro de una paradoja que nos sitúa entre la estabilidad y la dispersión. No es extraño, pues, que se generen muchas situaciones de desconcierto. Probablemente, aún seamos seres humanos incompletos, en proceso de humanización, y es posible que los avances tecnológicos nos hayan hecho suponer que estamos por encima del bien y del mal.

LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y RELACIONAL

Este desajuste entre los avances tecnológicos y científicos y las realidades afectivas de las personas tiene mucho que ver con la organización del sistema nervioso y la estructura límbica³ y

cortical del cerebro. Es posible que se esté hablando poco de esta relación, y ello nos puede llevar a dejarnos cegar por los aspectos más formales que acompañan a la información, cuando, de hecho, éste desajuste tiene consecuencias muy significativas que nos impiden analizar la realidad desde otras perspectivas. Algunas de estas consecuencias explicarían las disfunciones de las que hablaba en un principio:

- Dificultades para comprender las diferencias emergentes entre géneros y roles. Somos una especie animal que hemos seguido un proceso evolutivo que ha durado miles de millones de años y no podemos sustraernos a los condicionantes que este hecho genera con la facilidad que parece que permitiría nuestra privilegiada posición en el escalafón evolutivo. Hay aspectos de nuestro género, como machos y como hembras, que todavía juegan un papel significativo en nuestras vidas; podemos avanzar en la culturización de los roles masculinos y femeninos, pero todo ello requiere su tiempo⁴.

- El aumento de la incertidumbre y el desconcierto es un hecho que no podemos eludir. La vida actual comporta tener muy pocas cosas claras: no sabemos si mañana estallará una nueva guerra, ignoramos si un grupo terrorista bombardeará una central nuclear, no sabemos si habrá un nuevo hundimiento en las bolsas, ignoramos si nuestro lugar de trabajo está garantizado de por vida, no sabemos si contraeremos alguna

de las destructivas enfermedades de la modernidad... Hay tantas cosas que no sabemos y hay tantas otras que nos confunden que no es extraño que a menudo nos sintamos dispersos y expuestos a muchas calamidades, con la sensación de que no podemos hacer nada para modificar esas aparentes realidades.

- Todo esto se produce de forma paralela a la aparición —y a un aumento cada vez más considerable— de un sentimiento de desconfianza hacia nosotros mismos y hacia los demás, asociado a una sentimiento de impotencia que cada vez parece más evidente y que produce en nosotros una sensación de miedo e inseguridad que va en aumento.

- Asimismo, la relevancia de una contradicción cada vez más significativa: vivimos en la sociedad de la comunicación y cada vez nos sentimos más solos e incomunicados.

Todo ello comporta un incremento significativo de la inestabilidad y el estrés, especialmente a nivel emocional y afectivo, que desencadena episodios de crisis relacionales a niveles diversos: personales, familiares, comunitarios, nacionales y supranacionales. Todo ello está vinculado a lo que ya señalaba antes, el secuestro amigdalador que conlleva actuar desde el cerebro límbico y su tendencia a obligarnos a defendernos o a atacar, como hacían nuestros antepasados frente a una situación de vida o muerte, algo que no es el caso en la actualidad. Esto afecta también a nuestro comportamiento sexual, afectado a veces por inhibición



(impotencia) y otras por explosión violenta (violación, abuso...). Todos estos aspectos tiene mucho que ver con los conflictos que atenazan a las parejas, a las propias familias, cuya estructura ha cambiado tanto y tan deprisa, y también al mundo laboral (el cada vez más difundido acoso moral), por no hablar de los conflictos en ámbitos más amplios.

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA

Es más que probable que, frente a todas estas circunstancias, la mirada de la sociedad se dirija hacia la escuela. Seguramente, el sentimiento de impotencia frente a tanta inestabilidad y estrés haga que se depositen en la escuela las esperanzas de que desde ella es posible modificar un itinerario tan errático.

Ésta es una responsabilidad que a mi entender empieza a pesar demasiado en el colectivo de educadores y educadoras, que cada vez nos quejamos más de la presión que se ejerce sobre nosotros, y sobre la misma escuela, en el sentido de que debemos resolver todo aquello que la sociedad no sabe muy bien cómo manejar. Si las instituciones no toman cartas en el asunto, dentro de muy poco nos encontraremos como en otros países europeos, en los que no hay suficientes candidatos para ocupar las plazas de los maestros que se jubilan o las de nueva creación.

El problema puede radicar en que demasiadas veces las instituciones tienen la fantasía de que aumentando la presión y el control sobre el aprendizaje, redu-

ciendo al mínimo los objetivos a desarrollar en la escuela, planteando una disciplina más estricta, exigiendo más rendimiento a los docentes y aumentando el compromiso de las familias se van a conseguir unos resultados que difícilmente se podrán alcanzar con tales enfoques.

Si abordamos el análisis desde la dimensión de los valores, se podría mantener esta fantasía planteándolos como un contenido más a trabajar de una forma sistemática, imaginando que la suma de valores tratados monográficamente va a servir a los niños y niñas para desarrollar por sí mismos su generalización. Sin embargo, hoy sabemos que esta matriz sumativa no es válida para el aprendizaje y el cambio.

En el fondo, nos hallamos ante perspectivas vinculadas a supuestos culturales que presuponen que aquellos que tengan más información serán mejores competidores en la selva del mundo profesional, y que los valores han de servir para acatar una autoridad que planea por encima de todo, autojustificada por la necesidad de velar por cierto tipo de necesidades, a veces colectivas, a veces individuales.

UN MARCO DE REFERENCIA Y ALGUNOS RETOS

Estas concepciones están realmente muy alejadas de tres leyes universales que han permitido a

los seres humanos llegar hasta donde nos encontramos:

- La diversidad, que no es un valor de futuro, sino que es atemporal y una riqueza insustituible, frente a la homogeneización, vinculada a una interpretación sesgada de la globalización.

- La cooperación, frente a la competitividad, en un intento de erradicar los protocolos de poder y sustituirlos por protocolos de reconocimiento⁵.

- La autoorganización, frente a la tendencia al desorden y la confusión, acercándonos a una posición mucho más autónoma y responsable.

Estos tres aspectos conforman la complejidad⁶. Cualquier intento por simplificar, parcializar o jerarquizar la realidad y, por tanto, todo aquello susceptible de aprendizaje, incluidos los valores, es un enfoque reduccionista y destinado al fracaso a medio y largo plazo.

Por todo ello, se hace necesaria una perspectiva más general de la educación que contemple, como mínimo, estas tres dimensiones: la comunicativa –sólo en el marco de la comunicación significativa podemos hacer evolucionar esta realidad actual tan poco sostenible–, la sistémica –no es posible abarcar ningún aspecto de esta realidad sin tener en cuenta su interacción con todos los demás– y la ecológica, que conlleva una mirada mucho más global del hom-



bre y de sus asuntos en la dimensión del planeta.

Si, de forma más específica, abordamos el análisis desde la perspectiva de los valores, básicamente hemos de pensar en el desarrollo de un sistema de actitudes que sea integrador de todas las dimensiones de la persona. Y esto conecta con una idea que nos debe hacer reflexionar, en el sentido de que deberían ser justamente los valores más concretos –la honestidad, la sinceridad, la amabilidad, la ternura, etcétera– los que deberíamos abordar en la escuela para ayudar a fomentar los grandes valores, como el de la educación para la paz, entre otros muchos.

EL MARCO DE LAS ACTITUDES

Me interesa especialmente

hacer hincapié en este aspecto de las actitudes porque, a mi entender, éstas son las que han de fundamentar la consolidación de estos pequeños valores y las que ayudarán a desarrollar un proceso de comunicación que favorezca la consolidación de la resiliencia⁷. Me parece ilustrativo exponerlas como un proceso, más que como parcelas separadas:

1.- Escuchar, interesarse, a partir de una vivencia auténtica, procurando desprenderse de expectativas e interpretaciones subjetivas, y evitando quedarse pegados a la emoción y/o dolor del niño, o del otro, cuando pasa por una situación de dificultad.

2.- Reconocer, encontrarse con la identidad, saber respetar los sentimientos de los niños, entendiendo que muchas veces éstos esconden vivencias culpabilizadoras debido al secuestro emocional que genera el egocentrismo de la primera infancia, que dificulta el proceso de sociabilización.

3.- Acompañar, securizar, saber ponerse a su lado sin esperar una respuesta determinada, sin pasar factura de ningún tipo por nuestra proximidad y apoyo; en definitiva, aceptarlos y respetarlos tal y como son, incluido el modo en que viven su propio proceso, es decir, estar disponibles.

4.- Representar, recuperar los propios recursos, favoreciendo la expresión de sus vivencias a partir de todos los lenguajes y manifestaciones creativas (corporales, artísticas, cognitivas...); será a partir de estas diversas expresio-

nes cómo los niños adquirirán una mejor conciencia de sus propias capacidades, gracias al placer que emergerá en su desarrollo.

5.- Negociar, confiar y respetar, construyendo las bases para una confianza mutua real, revalorizando la función de las partes que comparten la experiencia así como la relación.

6.- Compartir la responsabilidad, desarrollar la autonomía, consolidándola de forma que no sea solamente funcional, sino que abarque todos los ámbitos de la vida como seres individuales y sociales que compartimos espacios y experiencias privadas y colectivas.

Este proceso tiene un sinfín de implicaciones y repercusiones:

- En el desarrollo de estas actitudes, el protagonismo de las personas implicadas (docentes, alumnos, familias, personal de servicio, etcétera) acaba compartiéndose: es un proceso de transformación mutua.

- Se trata de un itinerario que funda realmente las bases de la empatía, la seguridad afectiva y permite la autorregulación de la propia acción, contenida en una buena aceptación de los límites.

- Es también un proceso que permite pasar de las relaciones de poder a las relaciones de reconocimiento: un itinerario que facilita y asegura el paso del trauma a la resiliencia creativa.

- Todo este recorrido nos ayuda a recuperar la confianza en nosotros mismos, en los otros y en el valor de los vínculos afectivos



segurizantes. Dicho de otro modo: estamos ante un proceso que nos humaniza y funda la esperanza de los que lo tienen todo y no lo pueden apreciar, y de los que no tienen nada y creen que nunca les corresponderá ese derecho.

■ Finalmente, es un proceso que trasciende la visión monolítica e instrumental de los valores, porque permite construirlos desde la dimensión de la complejidad, huyendo de la simplificación, de la parcialización y de la didactización, y evitando, a su vez, culpabilidades instaladas en una cultura arcaica y, hasta cierto punto, acomodadiza.

Y aún podemos ir un poco más lejos. Todo lo planteado en este proceso me sugiere todavía un paso más allá, en el que el papel de los valores aparece en el mismo centro de su desarrollo, referido al proceso vital de convertirse en persona, que de alguna manera podríamos concretar en un itinerario de diferenciación y descentración, de separación, que permita a los niños –en el fondo, a todo el mundo– afianzar su identidad personal, social y ecológica, así como la consolidación de los aprendizajes (hacer, conocer, ser, convivir), y pasar por un itinerario de crecimiento personal que desarrolle la autonomía, la creatividad, la metacognición, la responsabilidad y la trascendencia; cinco conceptos que se enumeran muy rápidamente pero que contienen algunos de los aspectos más impor-

tantes de la humanidad y, por tanto, constituyen un reto de gran envergadura.

CAMBIOS PARA UNA APLICACIÓN PRÁCTICA SOSTENIBLE

Para terminar, intentando aterrizar un poco más en lo concreto, me gustaría plantear algunas directrices que sirvan para generar un cambio que nos permita una aplicación más sostenible, a cuatro niveles complementarios: en nuestra forma de intervenir; en nuestras actitudes personales; en el trabajo en equipo, la coordinación interetapas y la formación permanente, y en la vinculación de nuestro proyecto educativo a toda la comunidad:

En nuestra forma de intervenir

- Darnos tiempo, no correr, no anticiparnos innecesariamente.
- Ceder el máximo de protagonismo a los propios niños y niñas.
- Evitar las simplificaciones y las parcializaciones.
- Saber priorizar los contenidos a trabajar, poniendo especial énfasis en el mundo de los valores personales y relacionales.
- Vincular mejor las estrategias metodológicas, globalizando los distintos niveles de aprendizajes, abriendo espacios y grupos.
- Impregnar la escuela de conocimientos científicos y de valores culturales, dando entrada a profesionales de otros campos, y favoreciendo el retorno del espíritu crítico y creativo.

En nuestras actitudes personales

- Aceptar y respetar la diversidad de una forma auténtica.

- Favorecer la escucha significativa y la empatía.

- Mostrarse con la autoridad de una ley que ayuda a poner límites a la vez que asegura física y afectivamente a los niños y niñas.

- Demostrar una gran confianza en las posibilidades de los niños.

- Desarrollar el pensamiento positivo.

- Aprender a la vez que aprenden los niños, mostrándonos como seres susceptibles de equivocarnos y capaces de rectificar.

- Ayudarlos a vivir en un nivel de incertidumbre soportable.

- Enfatizar la importancia de la cooperación y el desarrollo sostenible.

En el trabajo en equipo, la coordinación interetapas y la formación permanente

- Que permita compartir los aspectos prácticos, teóricos y personales.

- Que posibilite el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para desplegar cualquier proceso educativo, facilitando distintos niveles de intervención.

- Que se sustente, y a la vez ayude a crecer, en el equilibrio emocional de todas las personas implicadas en el proceso educativo.

En la vinculación de nuestro proyecto educativo a toda la comunidad (del proyecto de vida personal al proyecto de vida comunitario)

- Es indispensable garantizar la participación de las familias.

- Se debería implicar a todos los estamentos sociales en la actividad activa de este modelo educativo, preventivo, de crecimiento

personal, sustentado en las actitudes y los valores, y favorecedor de bienestar para todos sus miembros.

PARA TERMINAR

En definitiva, a pesar de que las cosas no están de la mejor manera posible, a pesar de que parece que nuestro tiempo ha perdido el rastro de unos valores que han de sostener el desarrollo armónico de las personas y las sociedades, a pesar de todo, es posible el cambio, es posible soñar con un mundo distinto regido por unos principios más acordes con los ideales que los hombres y mujeres siempre hemos perseguido. Es posible el cambio si tomamos en cuenta una buena parte de las cosas que en este documento he intentado presentar y justificar, además de otras muchas que otras personas han pensado y también puesto en marcha.

Lo que finalmente marcará la diferencia entre lo posible y lo real serán las acciones concretas que desarrollemos a partir de ahora, incluso aquellas que parezcan insignificantes. El reto de nuestro tiempo acaba concretándose en darle un sentido a nuestra vida y asumir la responsabilidad de llevarlo a cabo.

Carles Parellada Enrich

ICE Universidad Autónoma de
Barcelona

BIBLIOGRAFÍA

Además de los libros mencionados en las notas, me parecen sugerentes algunas otras lecturas:

Rebeca Wild. *Educación para ser*. Editorial Herder.

Jacques Delors. *La educación esconde un tesoro*. Unesco.

Victor E. Frankl. *El hombre en busca de sentido*. Editorial Herder.

Responder del otro: reflexiones y experiencias para educar en valores éticos. J.C. Mèlich, C. Poch y M. Fons (editores). Editorial Síntesis-ICE UAB.

Asha Phillips. *Decir no: por qué es tan importante poner límites a los hijos*. Editorial Plaza y Janés.

Humberto Maturana. *El sentido de lo humano*. Grupo Editor Latinoamericano.

NOTAS

¹ Desde una perspectiva ciertamente humorística, podemos encontrar referencias interesantes a la capacidad humana para hacer complicado aquello que resulta muy simple en los libros *El arte de amargarse la vida* y *Lo malo de lo bueno*, de Paul Watzlawick (editorial Herder), autor también de la obra *La teoría de la comunicación humana* (de la misma editorial).

² Podemos encontrar informaciones muy relevantes en este sentido en el libro *Comprender la comunicación*, de Sebastián Serrano (editorial Paidós).

³ Daniel Goleman habla en sus dos grandes obras —*El punto ciego: psicología del autoengaño* (editorial Plaza y Janés) y *La inteligencia emocional* (editorial Kairós)— del secuestro amigdalario, es decir,

del hecho de que, cuando estamos en situación de estrés, la toma de decisiones pasa por una especie de atajo que conecta antes con la parte límbica, más primitiva y que rige los ámbitos afectivos, emocionales y relacionales del cerebro, que con la cortical, con lo cual nuestras reacciones resultan mucho más primarias y, por ende, conflictivas.

⁴ Puede resultar sugerente remitirse a la lectura de *Por qué los hombres no escuchan y las mujeres no saben leer mapas*, de Allan y Barbara Pease (editorial Amat).

⁵ Ruth Schwarz. *Idolatría del poder o del reconocimiento*. Grupo Editor Latinoamericano.

⁶ El autor contemporáneo que más ha trabajado este concepto de la complejidad es, probablemente, Edgar Morin. Encontraremos un análisis muy interesante en libros como *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* y *La mente bien ordenada* (editorial Paidós).

⁷ La resiliencia es un concepto que está adquiriendo un gran protagonismo en los contextos educativos, dado el mensaje esperanzador que comporta en el desarrollo del bienestar emocional de las personas. Tres son las obras que recogen de una forma exhaustiva este nuevo discurso: *Los patitos feos: la resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida*, de Boris Cyrulnik; *La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos, construir la resiliencia*, de Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, y *La resiliencia: resistir y construir*, de Michel Manciaux (editor). Todos ellos de editorial Gedisa.

La convivencia y la disciplina en la comunidad educativa de Coria

La experiencia educativa de Coria parte de un marco teórico desarrollado por la propuesta Atlántida. El Proyecto Atlántida es una plataforma de experiencias de innovación en centros para la organización democrática. Lo que pretendemos conseguir es establecer una colaboración directa entre todos los miembros de la comunidad educativa en temas de convivencia, compartir experiencias, prevenir y educar para la convivencia, potenciar el carácter educativo del Municipio...

En el proyecto estamos implicados todos los que formamos parte de la educación en Coria: profesores, maestros, psicopedagogos, alumnos, padres, servicios sociales de base, educadores sociales, policía municipal, concejales del Ayuntamiento... Las etapas educativas donde se desarrolla la experiencia: 6º Primaria y 1º y 2º Ciclo de Secundaria.

Nuestro Proyecto parte de un marco teórico desarrollado por la propuesta Atlántida durante el curso 2001-2002. Conocimos el proyecto en el **Congreso sobre conflictos escolares y convivencia en los centros educativos** organizado por la Junta de Extremadura en Mérida los días 12 y 19 de mayo de 2001.

El **Proyecto Atlántida** es una plataforma de experiencias de innovación en centros para la reconstrucción del currículo y la organización democrática. Surge de la Federación de Enseñanza de CC.OO. Dicho Proyecto realiza una propuesta a los centros educativos de revisión de la convivencia y la disciplina para detectar las ideas previas que sobre el tema tiene la comunidad educativa y categorizar la problemática que subyace a las tareas y

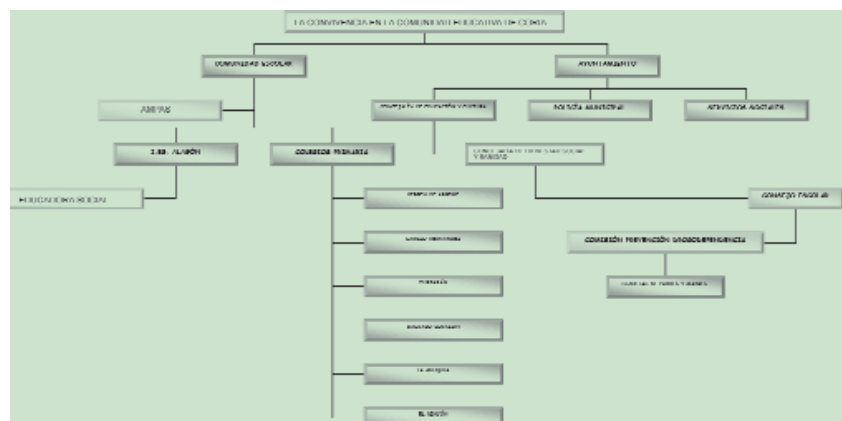


hechos cotidianos de la vida escolar.

Está implicada toda la **comunidad educativa de Coria**: la comunidad escolar y la comunidad civil y política. El grupo de

trabajo es muy amplio: profesores, educadores sociales, psicólogos, concejales del ayuntamiento, monitores de calle, policía municipal, madres y padres, alumnos... En total unas 80 personas trabajando en este proyecto en común.

Comunidad Educativa: Los centros escolares que participan en este proyecto: I.E.S. Alagón, C.P. Camilo Hernández, C.P. Virgen de Argeme, C.P. Zurbarán, C.C. Sagrado Corazón, C.P. La Acequia (Puebla de Argeme) y Rincón del Obispo. En total un instituto y 6 colegios de primaria. En



Alumnos del Colegio Camilo Hernández en el patio



total 60 profesores. AMPAS del I.E.S. Alagón y Centros de Primaria, Escuela de Padres y Madres alumnos, Servicio de Orientación Pedagógica de Coria...

Comunidad civil y política:

AYUNTAMIENTO DE CORIA: Concejalía de Educación y Cultura, Concejalía de Bienestar Social y Sanidad, Servicio Sociales de Base, Consejo Municipal Escolar, Comisión municipal de Prevención de la Drogodependencia, Monitores de calle, Policía Municipal...

La Enseñanza Secundaria Obligatoria no está unificada aún en el instituto de la localidad; por este motivo y por ser Coria una comunidad pequeña, de unos 12.000 habitantes surgió la idea de esta experiencia global. **Las etapas educativas en las que se desarrolla el proyecto son:** 6º Primaria, 1º Ciclo Secundaria (1º y 2º de ESO) y 2º Ciclo Secundaria (3º y 4º de ESO). El número total de alumnos de estas etapas es de 1.039, que reciben clase de unos 210 profesores.

Objetivos planteados:

- Establecer una **colaboración**

directa entre todos los miembros de la Comunidad Educativa de Coria en temas de convivencia escolar.

- **Promover líneas metodológicas comunes** y de participación en la vida educativa de nuestra comunidad.

- **Elaborar un Plan de Mejora de la Convivencia en Coria:** normas de comportamiento comunes para todo el alumnado de Coria.

- **Crear un debate respetuoso** y sistemático en cada centro sobre los temas cotidianos de convivencia.

- **Revisar y potenciar las habilidades y estrategias** que el profesorado despliega en el contexto del aula. Desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de resolución democráticas de conflictos.

- **Buscar soluciones a los conflictos** basándose en nuestra experiencia. Actuar de un modo preventivo y por tanto abordar y anticiparse a los conflictos.

- **Potenciar el carácter educativo del municipio.** Elaborar programas de apoyo y refuerzos educativos.

- **Incentivar y consolidar** el Consejo Municipal Escolar...

- **Favorecer la colaboración** de las familias con los centros educativos.

- El objetivo principal: **prevenir y educar para la convivencia.**

FASES DEL PROYECTO Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS

1º FASE:

En el **curso 2001-2002** se llevó a cabo un **proceso de análisis, debate y reflexión global**, de toda la comunidad escolar de Coria, a partir de unos cuestionarios.

Estas encuestas han sido elaboradas por los miembros del Proyecto Atlántida y se han realizado a 907 alumnos y a 167 profesores. Con ello hemos pretendido **compartir experiencias, detectar las ideas previas** que tenemos sobre la disciplina y la convivencia en cada uno de los centros educativos.

Para poder realizar las encuestas nos dividimos en grupos de trabajo externos e internos. Cada colegio y el instituto tienen un coordinador que organiza el trabajo en su centro en grupos internos de profesores. Una vez realizadas las encuestas se creó una hoja de cálculo con Excell para que cada centro metiera y tabulara sus datos; así se utilizaron las mismas gráficas para su posterior estudio cualitativo y comparativo.

1ª Encuesta: **La agresividad y la violencia entre alumnos** (realizada al alumnado). El modelo de encuesta, tomada del Proyecto Atlántida, ha sido común para todos los centros. El ejemplo siguiente es del Colegio Virgen de Argeme. (Tabla preguntas/respuestas agresividad y violencia entre alumnos)

Conclusiones generales de las encuestas realizadas al alumnado sobre violencia y agresividad:

- Destacar la **BAJA CONFLICTIVIDAD** en nuestra comunidad escolar. Dato muy positivo.

Tabla preguntas/respuestas agresividad y violencia entre alumnos.

Nombre del Centro:

C.P. "VIRGEN DE
ARGEME"

Niveles:

6º PRIMARIA, 1º y 2º ESO

Pregunta/Respuestas		NO	UNA VEZ	VARIAS	MUCHAS
		Victima	Abusón	Espectador	
A. Con respecto a los problemas de convivencia te consideras:	chicas	9	0	41	
	chicos	15	5	39	
B.1. Te han empujado a propósito...	chicas	14	25	18	3
	chicos	19	18	36	13
B.2. Te han pegado (golpes, patadas, puñetazos, zancadillas)	chicas	45	4	12	0
	chicos	42	13	29	3
B.3. Te han amenazado:	chicas	48	9	0	0
	chicos	56	13	19	2
B.4. Han difundido mentiras y comentarios sobre ti:	chicas	39	9	9	1
	chicos	37	20	26	9
B.5. Se han metido contigo:	chicas	23	12	21	5
	chicos	22	29	27	16
B.6. Te han ridiculizado, se han burlado de o reído de ti ...	chicas	28	14	16	2
	chicos	40	13	21	10
B.7. Te han insultado, te dicen motes que no te gustan ...	chicas	25	13	15	7
	chicos	32	15	23	18
B.8. Te han quitado/robado algún objeto personal	chicas	48	8	0	4
	chicos	49	17	6	0
B.9. Te han roto o estropeado algún objeto personal (mochila, ...)	chicas	52	6	2	0
	chicos	62	24	3	0
B.10. Han jugado con tus cosas (escondido, tirado, ...)	chicas	41	11	6	1
	chicos	53	20	11	1
B.11. Te han dejado solo, te han ignorado para hacerte daño, ...	chicas	53	5	0	2
	chicos	70	9	7	1
B.12. Te has sentido rechazado (tú no juegas, no vienes, ...)	chicas	51	5	3	1
	chicos	66	9	13	1
B.13. Has tenido agresiones sexuales (tocamientos, gestos o insultos obscenos, acoso sexual)	chicas	57	1	1	1
	chicos	87	1	2	0
B.14. Has tenido peleas con algún compañero, ...	chicas	48	5	2	1
	chicos	36	23	20	6
C. Señala el lugar donde sueles tener más problemas					
Respuestas	Chicas	Chicos			
Entrada/salida	23	36			
Pasillos	2	9			
Servicios	9	17			
Recreo	23	32			
Clase	17	11			
Calle	11	26			
Otros	1	1			

■ La inmensa mayoría de los alumnos se califican de espectadores ante un conflicto, el porcentaje de víctimas es muy bajo en todos los centros. Pero a todos nos preocupa ese número de alumnos.

■ Muchos de los asuntos que nosotros vemos como problemas de disciplina los alumnos no lo consideran así.

■ Agresiones físicas más frecuentes (dependiendo de la edad y de los centros): empujones, pequeñas peleas, robos, romper o estropear sus cosas... (en los alumnos más pequeños son conductas más impulsivas). Porcentajes muy bajos (Gráfico 1)

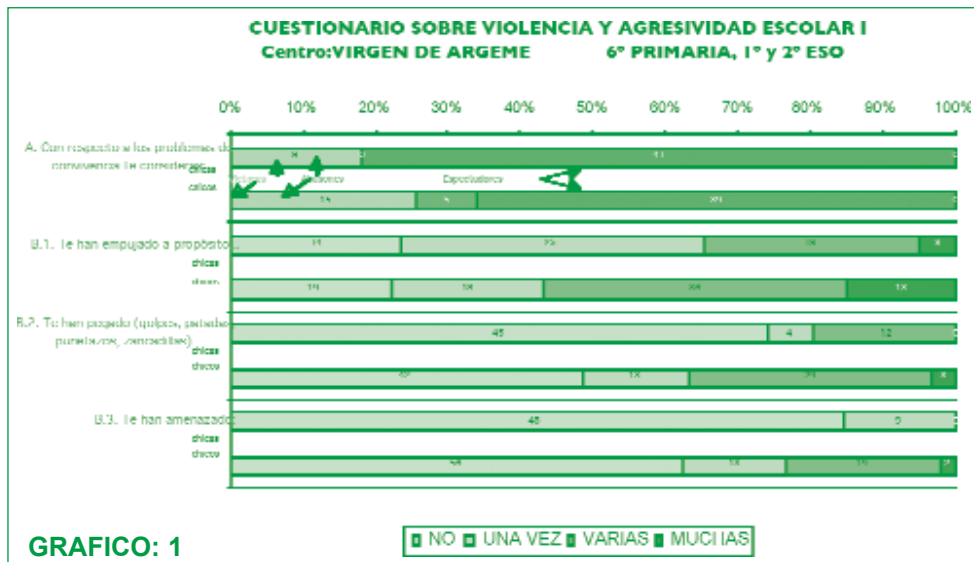
■ Agresiones de tipo verbal y psicológica: insultos, mentiras y comentarios sobre una persona...(más en los alumnos de Educación Secundaria).

■ Las agresiones que más les molestan son: que se metan con su familia, que les insulten, que hablen mal de ellos... (Gráfico 2)

■ Los lugares donde se repiten más los problemas depende de los centros, por la configuración del edificio, la organización de cada centro, el número de alumnos... En el I.E.S. en los pasillos y el aula; en los colegios en los recreos y en las entradas y salidas. (Gráfico 3)

■ Preocupa las respuestas de los alumnos respecto a las medidas que hay que tomar para solucionar la conflictividad: Muy duras y autoritarias -expulsarlos del centro, castigarlos, más vigilancia, más autoridad de los profesores...- frente a las más educativas y conciliadoras -educarlos para la convivencia, hablar con los padres, dialogar con ellos, ayudar y perdonar...

■ Los alumnos presentan falta de habilidades sociales y de resolución de conflictos entre iguales; tienen grandes dificultades para dar solución a estos problemas



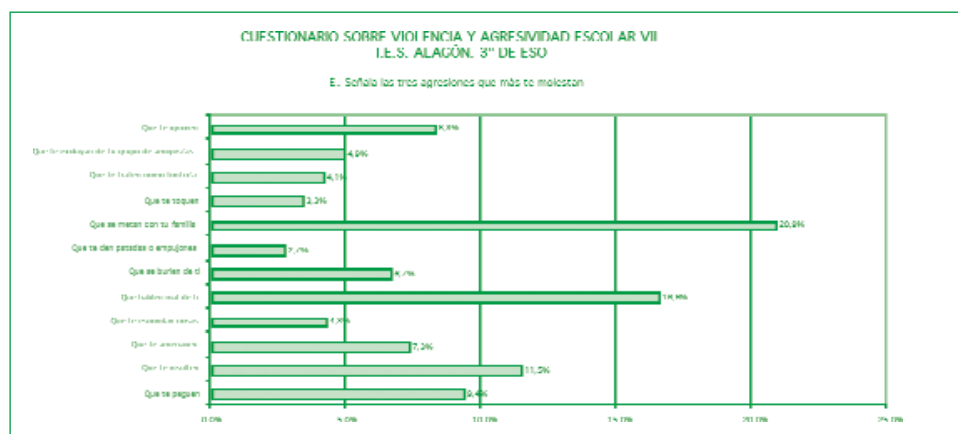
utilizando la razón, de ahí las contestaciones.

■ Ante las preguntas: ¿Cómo se sienten ante estas situaciones?: muy mal, enfadados, inferior, angustiado, solo..., pero ante las preguntas ¿por qué crees que se meten contigo o agreden?: de broma, por hacer gracia, no es en serio, por diversión, por envidia,

tigo?: la mayor parte, chicos de la clase o del centro.

2ª Encuesta: -Reflexiones sobre la convivencia y disciplina en las aulas (realizada al profesorado). El ejemplo siguiente es del Colegio Camilo Hernández

■ **Resultados Encuestas realizadas a los profesores sobre la convivencia y la disciplina en**



aburrimiento, caerles mal...

■ ¿Qué suelen hacer?: la mayoría suelen ignorarlos, pasar del tema o no hacer caso aunque hay algunos que responden a las agresiones...

■ ¿Quién te agredió o metió con-

los centros: Las preguntas, como vemos en la tabla adjunta, eran muy variadas, relacionadas con el entorno social del centro, las familias, reacción ante el conflicto, el profesorado, características del alumnado, la ESO y su

GRAFICO: 3

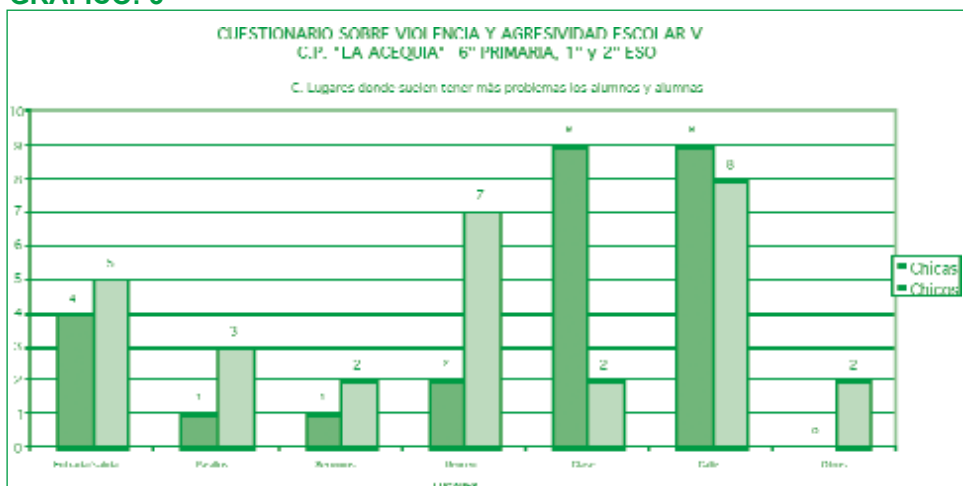


Tabla preguntas/respuestas sobre la convivencia y la disciplina.

ENCUESTA SOBRE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA Y DISCIPLINA. (PROFESORADO)

Nombre del Centro:

C.P. "CAMILO HERNÁNDEZ"

Niveles:

6º PRIMARIA Y 1º-2º ESO

Tabla 1: El entorno social del centro escolar.

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. Medios comunicación: responsable exageración problemas de convivencia.	0	1	10	15	1	0,0%	3,7%	37,0%	55,6%	3,7%
2. Administración: despreocupación de la convivencia en los centros	4	14	6	1	2	14,8%	51,9%	22,2%	3,7%	7,4%
3. Ayuntamiento: No apoya con nuestros profesionales	1	5	7	14	0	3,7%	18,5%	25,9%	51,9%	0,0%
4. Barridos: reducción actividades + buenos convivencias	4	13	7	2	0	14,8%	48,1%	25,9%	7,4%	0,0%
5. Las cosas que pasan en el barrio no influyen a la vida escolar, ...	0	0	1	17	9	0,0%	0,0%	3,7%	63,0%	33,3%
6. Policía en el barrio: base de solución de problemas.	1	7	6	11	2	3,7%	25,9%	22,2%	40,7%	7,4%
7. Asociacionismo juvenil: base para convivencia y disciplina.	1	9	14	2	1	3,7%	33,3%	51,9%	7,4%	3,7%

Tabla 2: Las familias

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. Traspaso de deberes padres - escuela	12	12	2	1	0	44,4%	44,4%	7,4%	3,7%	0,0%
2. ¿Alumnos con p.c. = familias desestructuradas?	8	13	3	3	0	29,6%	48,1%	11,1%	11,1%	0,0%
3. Despreocupación de las familias con el centro: problema básico	3	14	6	4	0	11,1%	51,9%	22,2%	14,8%	0,0%
4. Los AMPAS deben comprometerse para prevenir los p.c., ...	6	14	6	1	0	22,2%	51,9%	22,2%	3,7%	0,0%
5. Problemas de relación profesorado-familias obstáculo para la mejora c. Escolar	2	10	8	7	0	7,4%	37,0%	29,6%	25,9%	0,0%
6. Urge coordinar en los centros un nuevo papel de la c. y disciplina.	0	14	11	1	1	0,0%	51,9%	40,7%	3,7%	3,7%

Tabla 3: Reacción ante el conflicto

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. Defiendo mis criterios por encima de todo.	1	14	8	4	0	3,7%	51,9%	29,6%	14,8%	0,0%
2. Evito mi intervención porque no me incumben.	1	1	2	16	7	3,7%	3,7%	7,4%	59,3%	25,9%
3. Intento llegar a acuerdos entre mis planteamientos y los de los demás.	5	22	0	0	0	18,5%	81,5%	0,0%	0,0%	0,0%
4. Ante la dificultad de la solución: me fijo del punto de vista de los demás	2	10	7	8	0	7,4%	37,0%	25,9%	29,6%	0,0%
5. Solución: actuación conjunta	14	12	1	0	0	51,9%	44,4%	3,7%	0,0%	0,0%
6. Sólo me fijo de mis condiciones y puntos de vista.	0	1	2	20	4	0,0%	3,7%	7,4%	74,1%	14,8%

Tabla 4: El Profesorado.

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. El p. Soluciona los problemas individualmente	1	9	6	10	1	3,7%	33,3%	22,2%	37,0%	3,7%
2. Reglamento: elaborado desde el equipo directivo.	1	7	6	8	3	3,7%	25,9%	22,2%	29,6%	11,1%
3. ¿ Se generan problemas con la forma de enseñar?	2	8	7	7	3	7,4%	29,6%	25,9%	25,9%	11,1%

Tabla 5 : Características del alumnado

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. El alumnado que provoca p.c. Sólo se siente motivado por temas relacionados a la enseñanza del centro.	6	18	0	3	0	22,2%	66,7%	0,0%	11,1%	0,0%
2. No somos capaces de ofrecer al alumno un aprendizaje motivador	0	6	7	7	7	0,0%	22,2%	25,9%	25,9%	25,9%
3. Disrupción, disciplina y agresiones: son su manera de comunicarse y ejercer su poder	3	13	7	4	0	11,1%	48,1%	25,9%	14,8%	0,0%
4. Es importante conocer las características psicológicas de la edad para resolver los p.c.	8	19	0	0	0	29,6%	70,4%	0,0%	0,0%	0,0%
5. Hay alumnos que sufren maltrato por parte de sus compañeros y, como nos damos cuenta, ni miramos para otro lado.	0	8	7	11	1	0,0%	29,6%	25,9%	40,7%	3,7%
6. Los alumnos que ven que los temas de enseñanza conectan con sus intereses suelen ofrecer muchos menos p.c.	2	16	5	3	0	7,4%	59,3%	18,5%	11,1%	0,0%

Tabla 6: La ESO y su desarrollo

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. División de aulas según el nivel de rendimiento: los problemas de disciplina se resolverán en gran parte.	6	9	7	3	0	22,2%	33,3%	25,9%	11,1%	0,0%
2. Escuela pública: debe atender la diversidad del alumnado	8	13	3	0	1	29,6%	48,1%	11,1%	0,0%	3,7%
3. Obligación de escolarización: genera p.c.	6	8	7	4	1	22,2%	29,6%	25,9%	14,8%	3,7%
4. División de aulas según el nivel de rendimiento: p.c. Seguirán siendo iguales.	2	3	10	9	2	7,4%	11,1%	37,0%	33,3%	7,4%
5. Atención a la diversidad: insuficiente para solucionar p.c.	4	14	6	1	1	14,8%	51,9%	22,2%	3,7%	3,7%
6. Profesionales no docentes especializados: buena solución para p.c.	3	11	9	3	0	11,1%	40,7%	33,3%	11,1%	0,0%
7. Más medios materiales = solución p.c.	1	7	11	7	0	3,7%	25,9%	40,7%	25,9%	0,0%
8. Mejora condiciones trabajo profesorado: solución p.c.	3	10	7	5	1	11,1%	37,0%	25,9%	18,5%	3,7%
9. Planes de mejora con medios y recursos actuales: iniciativas de solución p.c.	3	19	3	1	0	11,1%	70,4%	11,1%	3,7%	0,0%
10. Apoyo a centros y barrios con mayor diversidad: disminución de conflictos	2	13	11	0	0	7,4%	48,1%	40,7%	0,0%	0,0%

Tabla 7: Los problemas de la convivencia

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. Profesorado: Víctima de los p.c.	5	8	3	10	0	18,5%	29,6%	11,1%	37,0%	0,0%
2. Alumnado: p.c. Repercute en su rendimiento	3	18	3	2	0	11,1%	66,7%	11,1%	7,4%	0,0%
3. Familias: sensibles con los p.c. y lo relacionan con la calidad de los centros.	0	10	8	7	1	0,0%	37,0%	29,6%	25,9%	3,7%
4. Familias y profesorado no ven el "mar de fondo" de los p.c.	0	5	8	11	2	0,0%	18,5%	29,6%	40,7%	7,4%
5. Solución de los p.c. depende de soluciones externas al centro.	1	11	6	7	1	3,7%	40,7%	22,2%	25,9%	3,7%
6. Detectar y categorizar p.c. para buscar soluciones reales.	9	14	2	0	0	33,3%	51,9%	7,4%	0,0%	0,0%

Tabla 8: El centro y su organización.

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. Planificación de la convivencia: tanca básica de la organización de los centros.	4	19	0	3	0	14,8%	70,4%	0,0%	11,1%	0,0%
2. Organización del centro en función de la diversidad: alumnado.	4	17	3	1	0	14,8%	63,0%	11,1%	3,7%	0,0%
3. La Admón. Legisla y los centros no pueden hacer otra cosa.	2	9	3	9	3	7,4%	33,3%	11,1%	33,3%	11,1%
4. Claustro: motor de mejora de p.c.	3	12	7	2	2	11,1%	44,4%	25,9%	7,4%	7,4%
5. Integración del centro en el barrio y familias: solución p.c.	0	11	12	1	2	0,0%	40,7%	44,4%	3,7%	7,4%
6. Comisión convivencia y Consejo Escolar: estructuras básicas de la convivencia.	0	7	12	6	1	0,0%	25,9%	44,4%	22,2%	3,7%

Tabla 9: El currículum del centro

Preguntas	TDA	DA	NLC	ED	TEC	TDA	DA	NLC	ED	TEC
1. P.E.C. : Teoría de la convivencia, pero no práctica.	1	12	3	8	2	3,7%	44,4%	11,1%	29,6%	7,4%
2. Falta de criterios metodológicos y de evaluación comunes: desmotivación y aumento de los p.c.	0	3	8	14	1	0,0%	11,1%	29,6%	51,9%	3,7%
3. Modificación de conceptos y procedimientos no es posible con las condiciones de trabajo actuales.	1	8	5	13	0	3,7%	29,6%	18,5%	48,1%	0,0%
4. Esfuerzo para realizar proyectos comunes prácticos: atracción del alumnado por la base escolar	1	16	4	5	1	3,7%	59,3%	14,8%	18,5%	3,7%
5. Currículum teórico no puede motivar al alumnado.	1	12	6	7	1	3,7%	44,4%	22,2%	25,9%	3,7%
6. Currículum básico y común para todo el alumnado respetando los niveles de diversidad.	5	17	3	2	0	18,5%	63,0%	11,1%	7,4%	0,0%



desarrollo, los problemas de convivencia, el centro y su organización y el currículo:

- La mayoría del profesorado de todos los centros creen que la Administración educativa debería tomarse más en serio el tema de la convivencia.

- Los Ayuntamientos no son los máximos responsables de la nueva dimensión de los problemas de convivencia; igual ocurre con los medios de comunicación.

- Gran parte del profesorado valora positivamente la labor sociocultural de un barrio.

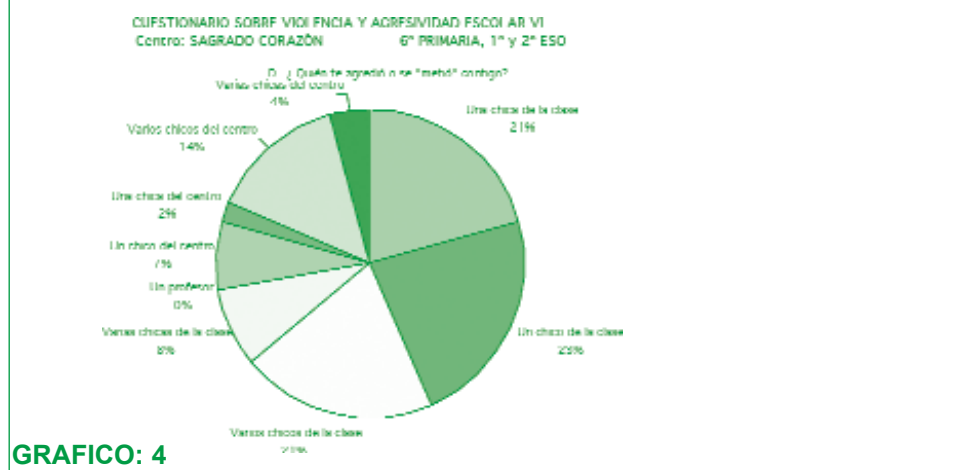
- Un alto porcentaje piensan que los padres han hecho dejación de su autoridad, transfiriendo a la escuela toda la responsabilidad; falta de contacto de las familias con el centro. Las AMPAS deben comprometerse con el centro para prevenir los problemas de convivencia. (Gráfico 5)

- La mayor parte del profesorado cree que la solución a la convivencia y disciplina pasa necesariamente por conseguir una línea de actuación conjunta a través de un trabajo coordinado y planificado; tenemos que llegar a acuerdos.

- Relacionada con la anterior respuesta, el peor enemigo es la descoordinación que existe entre nosotros. Debemos trabajar con el alumnado, desde el aula, con la normativa que se refleja en el RRI del centro y consensuada por todos los sectores de la comunidad educativa.

- La mayoría piensa que el alumnado actual que provoca problemas de disciplina sólo se siente motivado por temas externos a la enseñanza del centro; los alumnos que ven que los temas de enseñanza conectan con sus intereses suelen ofrecer muchos menos problemas.

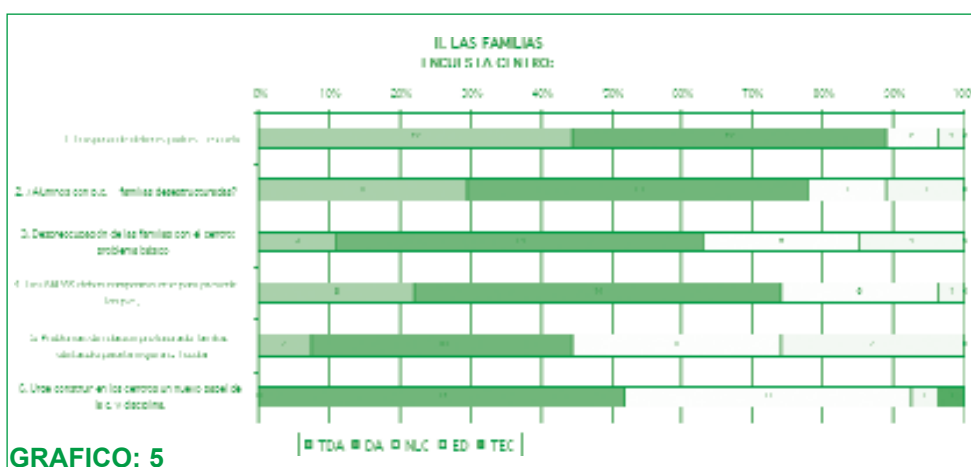
- Es importante conocer las características psicológicas propias de la edad de los alumnos para poder interpretar y hacer frente a los conflictos de con-



venia. Mayor especialización del profesorado en estos temas (Plan de Formación del Profesorado).

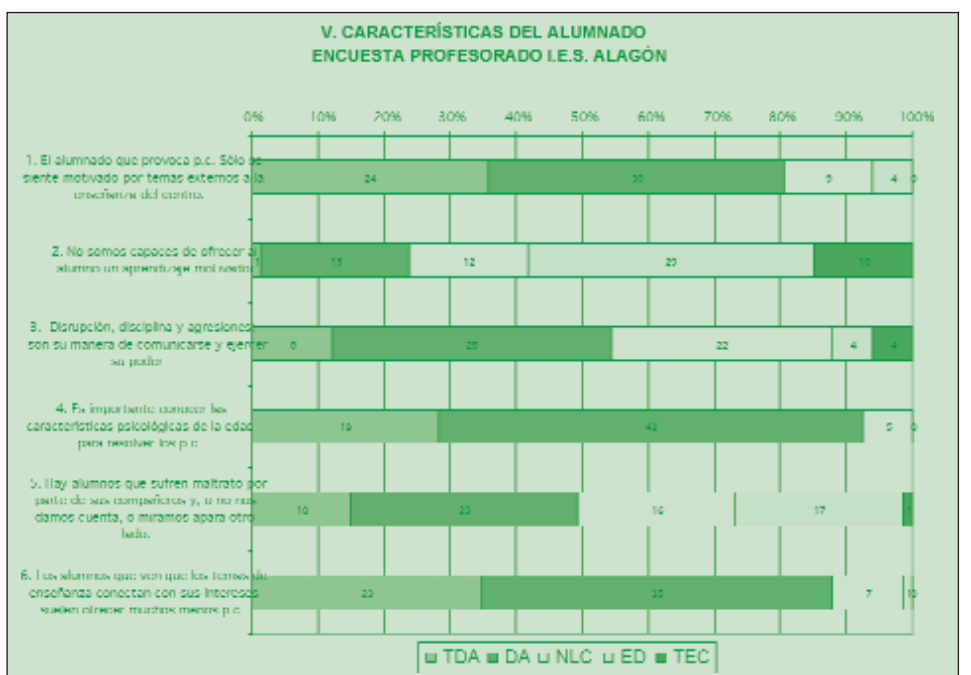
- La mayoría está de acuerdo

las medidas ordinarias de atención a la diversidad no están siendo suficientes para solucionar los problemas básicos de disciplina.



con que el papel de la escuela pública es atender la diversidad del alumnado garantizando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades educativas; pero

- Una gran parte de los profesores del I.E.S. piensa que los problemas de convivencia se generan exclusivamente por tener obligados en las aulas a algunos



alumnos a los que no les interesa estudiar, en los colegios no hay tanta unanimidad; lógicamente esta variedad depende de la edad del alumnado. (Gráfico 6)

■ Posiblemente los problemas se resolverían en buena medida si los centros contaran con nuevos profesionales, no docentes, especializados en el trabajo educativo y formativo con los grupos de alumnos que hoy nos resultan más conflictivos.

■ Un porcentaje alto está a favor de tomar iniciativas desde la situación actual y trazar planes de mejora con los medios y los recursos disponibles.

■ Y también hay un gran número de profesores que piensa que hay que apoyar a los centros y barrios con mayor diversidad para disminuir los problemas de convivencia.

■ No está claro si dichos problemas serían de igual envergadura dividiendo y clasificando a los alumnos por su rendimiento académico.

■ Una gran mayoría en los colegios, menos en el instituto, opina que el profesor es la víctima fundamental de los problemas del centro. Hay más unanimidad en cuanto al alumnado, éste padece más que nadie esta problemática, lo que repercute seriamente no sólo en su rendimiento académico sino en el desarrollo de su personalidad.

■ Es urgente y necesario detectar de forma ordenada cuáles son los problemas reales de convivencia, categorizarlos y realizar la planificación para poner en marcha desde dentro del centro soluciones reales y prácticas.

■ La mayoría piensa que los centros deberían asumir la planificación de la convivencia como una tarea básica de la que depende la organización de la vida educativa. Y debe estar en función de las necesidades que marque la diversidad del alumnado.

■ La mitad del profesorado está de acuerdo con que el claustro es el eje motor del que depende básicamente la mejora de la convivencia y la disciplina.

■ Todos los alumnos deberían recibir un currículo básico y común aunque el nivel de abstracción y profundidad del tratamiento deba respetar los niveles de diversidad de cada centro, aula y desarrollo individual.

■ Si no se hace un esfuerzo importante por integrar los contenidos de las diferentes áreas en proyectos comunes que se relacionen con la práctica y hagan significativo el aprendizaje, buena parte del alumnado actual tendrá problemas graves para sentirse atraído por la tarea escolar.

Para analizar y exponer las conclusiones de estas encuestas y de la Escuela de Padres así como para plantear temas de educación desde el Proyecto Atlántida se llevaron a cabo unas **Jornadas sobre la convivencia en Coria durante los días 24 y 25 de abril de 2001**, a las que asistieron ponentes del Proyecto Atlántida para contarnos sus experiencias en otros centros y comunidades; en estas sesiones se habló de temas tan interesantes y necesarios como:

■ *Marco Teórico de la formación en centros y los valores democráticos. La categorización y priorización de los problemas de convivencia en los centros escolares y contextos familiares.* J. Manuel Moreno Olmedilla, vicerrectorado de la UNED.

■ *El papel de la tutoría y la mediación en los centros y los contextos escolares.* Francisco Villegas, coordinador de la convivencia del I.E.S. Alarnes de Getafe, Madrid.

■ *La disrupción en las aulas y absentismo escolar.* Florencio Luengo, coordinador del Proyecto Atlántida.

■ *La participación desde el aula, las normas de convivencia democráticas.* Raquel Espinosa, orientadora del Gabinete de la Comunidad Autónoma de Madrid y asesora en el C.P. Julián Besteiro de Getafe, Madrid.

■ *Mesas redondas: Análisis de la situación de la convivencia en Coria y Bases para un plan de convivencia interinstitucional en Coria.*

2ª FASE:

Curso 2002-2003: Las Jornadas sirvieron de marco teórico y práctico para poner fin a la fase inicial de este proyecto de convivencia y disciplina en la comunidad de Coria. Nos faltaba una última sesión, ya en este curso escolar, donde se preparó la 2ª fase del Proyecto de Coria, realizada el día 5 de noviembre de 2002

Esta sesión se realizó de forma paralela a las **Jornadas Atlántidas celebradas en el C.P.R. de Mérida** durante los días 4, 5 y 6 de noviembre de 2002 donde se presentó a la comunidad extremeña y a la Consejería de Educación, Cultura y Tecnología de la Junta de Extremadura dicho proyecto y donde se compartieron experiencias con otras comunidades. En estas Jornadas estuvimos presentes con la experiencia de Coria.

El martes 5 de noviembre contamos, en las Jornadas de Coria, con la presencia de la Concejala de Bienestar Social y el psicólogo del Ayuntamiento de Argüimes, de las Palmas presentándonos su experiencia entre una comunidad educativa y un Ayuntamiento: absentismo escolar, escuela de padres, talleres de mediación de familias, botellón...

En la mesa redonda que cerró estas Jornadas se planificaron las fases y se elaboró el **plan de tra-**

bajo del presente curso escolar 2002-2003:

- 1.-Análisis comparativo de los resultados de las encuestas realizadas en el curso 2001-2002 a través de gráficas.
- 2.- Categorización de los problemas de convivencia. Priorizar las normas básicas para todos los centros educativos de la localidad.
- 3.-Realización de encuestas sobre la convivencia a las familias de nuestros alumnos.
- 4.-Revisión crítica del profesorado ante las normas de convivencia en cada uno de los centros.
- 5.-Preparar un protocolo de colaboración sobre el Absentismo escolar entre todos los equipos directivos de los centros educativos y el Ayuntamiento, a través de los Servicios Sociales de Base y la Policía Municipal.
- 6.-Reforzar las Escuelas de Padres y Madres.

Desde el mes de enero del presente curso escolar cada grupo de trabajo está desarrollando los siguientes aspectos del proyecto:

1.-Se están unificando criterios en cuanto a las normas de convivencia en los centros, con la participación de alumnos y profesores y priorizando las normas más importantes para obtener criterios comunes en los claustros de profesores de todos los colegios y del instituto. **Mayor participación democrática del alumnado** en las normas de convivencia de los centros.

Hemos seleccionado las **diez normas básicas** dentro y fuera del aula a través de la revisión de cada Reglamento de Régimen Interior. A mediados de marzo tendremos una reunión con los coordinadores de cada centro para decidir las Normas básicas para toda la Comunidad Educativa de Coria, que serán aprobadas por el Consejo Escolar Municipal.

Se diseñarán unos carteles y

folletos con cada una de estas normas que conocerán los alumnos desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato o los Ciclos Formativos ya en el instituto.

2.-Crear la figura del **Coordinador o Mediador de la Convivencia** en los centros, dependiendo del Departamento de Orientación y de la Jefatura de Estudios. Para ello se ha realizado un curso, en colaboración con el C.P.R. de Coria, durante los días 20.21 y 22 de enero sobre la Formación en la Mediación de conflictos escolares. La ponente ha sido la socióloga Silvina Funes Lapponi.

Los objetivos de este curso han sido: Analizar conflictos, promover buena comunicación interpersonal, resolver y/o mediar en conflictos, utilizar la escucha activa y la comunicación asertiva, formar mediadores y equipos de mediación de profesores y alumnos... La intención es enseñar a educar en convivencia a profesores y alumnos.

La Mediación es un método que se caracteriza porque resolvemos los problemas hablando. Depende bastante de la cultura del centro, del departamento de Orientación y de la Jefatura de Estudio: resolver los conflictos hablando, no sancionando.

Hemos trabajado con técnicas de escucha activa: comunicar interés, favorecer el que otro hable, aclarar, mostrar sentimientos...

En los tres días del curso se vieron temas muy interesantes y novedosos para nosotros sobre la resolución de conflictos:

- Características de la mediación:
- Es voluntaria: las partes aceptan voluntariamente el método: están de acuerdo en cooperar con el mediador para resolver el conflicto. Respetar posteriormente los acuerdos que se hayan alcanzado.
- Es cooperativa: la mediación



Curso de mediación para alumnos de todos los colegios y del Instituto con Silvina Funes.

sitúa a las dos partes en un plano de igualdad. Para que la mediación sea posible es necesario que las partes estén motivadas y dispuestas a colaborar.

- Es no violenta: crea comprensión y buena comunicación, favoreciendo así la empatía y la convivencia. Ambas partes participan en la elaboración de los acuerdos alcanzados.
- Es confidencial: las partes colaborar seguras de que sus problemas serán respetados y no serán revelados.
- Es creativa, en el sentido de que no está sujeta a la ley. El problema puede tener una solución concreta y propia.
- Es transformadora: las partes enfrentadas deben o desean continuar la relación.
- Puesta en marcha de la Mediación: ventajas, inconvenientes.
- Tipos de conflictos. ¿Cómo resolverlos?.
- ¿Cómo promover un clima positiva de convivencia?.
- Técnicas de negociación: tipo de relación cuyo objetivo es llegar a acuerdos reconociendo tanto los intereses propios como los de la otra parte.
- Formación y entrenamiento en habilidades de negociación.
- Propuestas para trabajar la mediación con profesores.
- Propuestas para trabajar la mediación con alumnos.
- Técnicas y actitudes de asertividad.

- Normas para la Mediación.

¿Qué hemos pretendido con la celebración de este curso?:

- Aprender a afrontar los conflictos de forma positiva.
- Hacer reflexionar a las partes en conflicto, que den ellos mismos las soluciones.
- Es una alternativa a los partes de apercibimientos y sanciones punitivas. Aunque somos consciente que no todos los conflictos se pueden mediar.
- Es una herramienta democrática. Los alumnos no conocen este tipo de soluciones. Hay que enseñarles este modelo.
- Crear un equipo de mediación de profesores y de alumnos, en cada centro docente. Hay profesores y alumnos interesados, en cada centro, en llevar a la práctica lo que hemos aprendido en el curso.

El curso 2003-04 contaremos nuestra experiencia en la Mediación de los conflictos en la comunidad escolar de Coria.

3.-Favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo: compromiso y responsabilidad. A través de las AMPAS y Escuelas de Padres. Los padres deben verse implicados y colaborar con el profesorado en la educación de sus hijos. Las familias deben educar. Sin ello nada de lo que hagan los docentes será eficaz.

Elaboraremos unas encuestas sobre la educación de los hijos, las tareas escolares, los deberes en casa, las normas de convivencia en el centro escolar...

4.-Importancia de la figura del Educador Social en los I.E.S: plan de habilidades sociales en las horas de tutorías, contactos directos con los Servicios Sociales de Base del Ayuntamiento, tutoría individualizada con los padres de los alumnos más complicados...

5.- Pedir mayor colaboración a otras instituciones implicadas en la convivencia ciudadana,

Ayuntamiento: apoyo de los agentes sociales, policía alrededor de los centros en las salidas y entradas, Crear un plan de absentismo escolar, más contactos con los Servicios Sociales de Base...

Estamos elaborando un protocolo sobre el absentismo escolar para firmar con el Ayuntamiento y los Servicios Sociales de Base.

6.-También se puso en marcha en el curso 2001-02, desde el Ayuntamiento y en colaboración con el instituto y los colegios, una **Escuela de Padres y Madres**. Julia Sánchez, psicóloga del Ayuntamiento, organizó en cada centro y según niveles: infantil, primaria y secundaria grupos de padres y madres. El tema principal fue la prevención de la drogodependencia. El número de padres y madres fue muy reducido.

En el curso actual se ampliarán los temas de debate: Programa de Familia, Prevención en enfermedades infantiles y juveniles, Relaciones afectivas y habilidades sociales, Medios de Comunicación, La escuela y su organización, Ocio y tiempo libre...

7.-Se está realizando un video sobre todos los temas tratados y trabajados en el Proyecto de Coria.

Para desarrollar este amplio y ambicioso trabajo hemos solicitado una subvención de la Junta de Extremadura dentro de la convocatoria de Ayudas en **Educación en Valores y Temas transversales**, que ha sido concedida para el curso 2002-03. El curso que viene seguiremos trabajando en los temas de mediación, relación con la familia, absentismo escolar.



Curso de Mediación para alumnos de todos los colegios y del instituto con Silvina Funes.



Curso de Mediadores para profesores. C.P.R. de Coria

- Centros escolares participantes: I.E.S. Alagón, Colegios Públicos Camilo Hernández, Virgen de Argeme y Zurbarán de Coria; Colegio Concertado Sagrado Corazón de Coria; Colegios Públicos de Puebla de Argeme (La Acequia) y El Rincón del Obispo (San José Obrero).

NOTA

¹FUNES LAPPONI, S.: Diversidad y conflicto: un enfoque colaborativo.

Victoria Rodrigo López

I.E.S. Alagón.

Coria

Romeo y Julieta. Sociedad, Cultura y Religión

una propuesta didáctica alternativa al estudio de la Religión

Una experiencia didáctica destinada a desarrollar y darle un sentido a la asignatura Sociedad, Cultura y Religión, a través de una propuesta multidisciplinar y lúdica en la que se superen las diferencias religiosas y culturales, buscando un modelo de convivencia.

JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta didáctica se desarrolla con el objeto de cubrir las peculiares características del estudio alternativo a la Religión que son desarrolladas en la resolución de 16 de agosto de 1995 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, publicada en el BOE 6-9-95, que desarrolla lo previsto en la orden de 3 de agosto de 1995 (BOE 1-9-95) sobre actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión, en lo relativo a las actividades de Sociedad, Cultura y Religión, durante los cursos 3º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato. Las actividades de estudio que se denominarán Sociedad, Cultura y Religión I, II y III, respectivamente, pretenden adentrarse en el estudio de las culturas y religiones que han influido en nuestro entorno sociocultural, haciendo especial hincapié en las tres grandes religiones

monoteístas: judaísmo, islamismo y cristianismo.

El problema con el que nos encontramos al afrontar esta materia lo constituyen las especiales características propias de una enseñanza alternativa a la Religión, y que según la anteriormente citada resolución no es calificable ni evaluable; sólo se tiene que entregar a la Jefatura de Estudios una relación de los alumnos que hayan realizado las actividades programadas. Queda así eliminado uno de los argumentos con los que cuenta el docente para incentivar al alumnado en el aprendizaje.

Por ello, esta materia supone para el docente un doble reto; por



un lado, la motivación y presentación atractiva de toda área de conocimiento, intentando cumplir el viejo principio pedagógico latino *praesae delectare* (enseñar deleitando), y por otro, convencer e implicar al alumnado en una disciplina que no es evaluable ni calificable.



Esta experiencia didáctica tiene que contar, por tanto, con un alto grado de capacidad motivadora, que implique a varias disciplinas, y a la que, además, hay que buscar una finalidad.

La normativa antes mencionada determina que estas actividades se organizarán en módulos de trabajo haciéndose especial hincapié en los aspectos históricos, literarios y artísticos, incluyendo en este apartado obras cinematográficas. Para el 4º curso de ESO, afronta el estudio de los fenómenos religiosos en la edad moderna y contemporánea.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA PARA 4º DE ESO- SOCIEDAD, CULTURA RELIGIÓN (II)

El tema: Romeo y Julieta

Plantear el conflicto amoroso universal: Romeo y Julieta, dos jóvenes enamorados a los que los conflictos familiares impiden la culminación de su amor, lo que lleva a un desgraciado desenlace. A este tema se le puede dar una interpretación más amplia si lo centramos en el conflicto de intereses que surgen en las sociedades multiculturales y multiétnicas, en las que conviven diferentes religiones. Por tanto, se puede hacer una adaptación de este tema tan universal a fenómenos y momentos muy concretos.

El amor entre dos jóvenes

- Palestino (musulmán) e israelí (judío) en Oriente Próximo.
- Católico y protestante en Irlanda del Norte.
- Bosnio (musulmán), croata

(católico) y servio (ortodoxo) en la ex Yugoslavia.

- Español (católico) y marroquí (musulmán) en España.

El medio

Esta adaptación puede llevarse a cabo a través de diversos medios:

- 1.- Una breve representación teatral.
 - 2.- Elaboración de un cortometraje.
 - 3.- Reflejar la situación en una serie de cartas entre los jóvenes.
- Con cualquiera de estos medios, se introduce, por un lado, un factor didáctico motivador y, por otro, ese necesario sentido "finalista" de cubrir un determinado objetivo para el alumnado, que lo perciba como algo útil. De este modo, esa breve representación teatral, el cortometraje o una especie de concurso epistolar pueden ser actos que tengan su relevancia en el Día del Centro.

Una actividad interdisciplinar

Esta experiencia didáctica cuenta con la necesaria implicación de una amplia gama de las áreas de conocimiento, por lo que en cuanto a objetivos a cubrir y contenidos a desarrollar se convierte en una verdadera experiencia multidisciplinar.

- Lengua y Literatura.
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- Ética.
- Religión.
- Educación Plástica y Visual.
- Tecnología.

Todas estas áreas están implicadas en este proyecto, y todo ello

dentro del ámbito de aplicación del 4º curso de ESO para el que está programada. De esta manera se cubren una serie de objetivos generales de la etapa y de los distintos ámbitos didácticos, además de los propios de esta asignatura.

Objetivos generales de etapa

- Desarrollar actitudes y comportamientos de cooperación, respeto, solidaridad y tolerancia en las relaciones con los demás, manteniendo una actitud objetiva, crítica y de superación de los prejuicios y de las prácticas de discriminación en razón de raza, sexo, creencias, cultura o las características personales o sociales.
- Comprender y expresar mensajes en lengua castellana, verbalmente y por escrito, o, en su caso, mediante lenguajes alternativos o complementarios, con propiedad, autonomía y creatividad, tanto en los procesos de comunicación como en la organización de los propios pensamientos, reflexionando sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.
- Conocer y analizar los valores y mecanismos que rigen el funcionamiento de las sociedades, tanto las actuales como las históricas, y de manera especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos en los ámbitos sociales, para elaborar juicios y criterios personales con respecto a ellos.

Objetivos didácticos

- Analizar y caracterizar los aspectos esenciales relativos al origen, a la evolución histórica y a las creencias fundamentales de las tres grandes religiones mono-teístas (judaísmo, cristianismo e islamismo).
- Comparar e indicar similitudes y/o rasgos diferenciales existentes entre estas tres grandes religiones y entre las culturas por ellas generadas, valorando de modo crítico sus aportaciones a la historia

humana.

- Aplicar el conocimiento de los rasgos básicos de otras culturas y religiones a la comprensión de fenómenos y conflictos históricos o geográficos de actualidad, analizando de modo multicausal sus orígenes.

- Valorar positivamente la diversidad religiosa y cultural como elemento fundamental para el mutuo enriquecimiento y desarrollo de las sociedades humanas.

Contenidos

Desarrollaremos una serie de contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que cubran los objetivos propuestos:

- Conocimiento del hecho religioso como elemento motor del desarrollo de las sociedades y culturas.

- El hecho religioso como elemento diferenciador e identificador en las sociedades tradicionales.

- La valoración del hecho religioso en las sociedades multiculturales como elemento de cohesión y no de diferenciación.

- Conocimiento de los conflictos de carácter religioso en el mundo actual.

- Bases histórico-sociales de estos conflictos.

- Manejo de técnicas instrumentales en la filmación de un cortometraje.

- Elaboración de decorados.

- Diseño del guión argumental de carácter teatral o cinematográfico.

- Respeto y aceptación de los rasgos culturales y religiosos de todos los elementos de la comunidad.

Metodología

La implicación de varias áreas de conocimiento, así como el hecho de que la actividad se va a desarrollar a lo largo de todo el curso académico, exige una cuidada programación de los distintos

momentos en que se va a desarrollar la actividad, así como un compromiso de colaboración por parte del equipo docente en esas determinadas áreas, pudiéndose incorporar algunos de los contenidos y actividades que se desarrollan en esta asignatura en las propias de las áreas. Un hecho importante a tener en cuenta es que, aunque esta asignatura es alternativa al estudio de la Religión, la experiencia dice que es elegida mayoritariamente entre el alumnado de 3º y 4º de ESO. Además, como también se incorporan aspectos de la asignatura de Religión, se puede contar con la colaboración, en algún momento de la experiencia, del alumnado de esta materia, por lo que se puede considerar que es una actividad de todo el alumnado del curso.

Se desarrollará la actividad a lo largo de todo el curso, diseñando las actividades en tres momentos didácticos, que se corresponderán con los tres trimestres académicos.

Primer momento didáctico:

Información (primer trimestre)
Definición de actividades, establecimiento de conocimientos previos e imágenes preestablecidas, búsqueda de información a través de bibliografía especializada así como visionado de películas y lectura de obras literarias que traten este conflicto. Aquí seleccionamos algunas de ellas.

Filmografía

- Título: The Boxer (El boxeador). Irlanda. 1996.

Director: Jim Sheridan.

Reparto: Daniel-Day Lewis, Emily Watson, Brian Cox, Ken Scott.

Duración: 90 minutos.

Argumento: Retrato de un Belfast en los años noventa del siglo XX asolado por 20 años de conflicto religioso y violencia del IRA.

Danny Flynn (Daniel-Day Lewis), un miembro arrepentido del IRA, tras pasar 14 años en prisión, vuelve al barrio de su niñez para intentar reconstruir su vida. Él era un boxeador aficionado en su juventud, y busca a su viejo entrenador (Ken Stott) para abrir de nuevo un gimnasio no sectario de boxeo en un centro de la comunidad. Danny se encuentra a su vieja novia Maggie (Emily Watson), que ahora está casada con su mejor amigo, un miembro encarcelado del IRA. El padre de Maggie, Joe Hamill (Brian Cox), el jefe de la sección local del IRA, está procurando negociar un alto el fuego, provocando la tensión extrema entre las facciones más radicales del IRA y las más moderadas. El amor de Danny y de Maggie desafía la muerte, ya que una regla del IRA condena a muerte a cualquier persona que tenga relaciones con la esposa de un militante encarcelado.

- Título: Un verano en La Goulette. Francia/Túnez. 1995.

Director: Ferid Boughedir.

Reparto: Gamil Ratib (Hadj Beji), Mustapha Adouani (Youssef), Guy Nataf (Jojo), Ivo Salerno (Giuseppe), Amed Hedhili (Wassila), Michael Boujenah, Claudia Cardinale, Hélène Catzaras, Lisa Seror, Mohamed Driss, Fatma Bien Saidane.

Duración: 89 minutos.

Argumento: La Goulette, 1967. Youssef, un árabe musulmán que trabaja de revisor en el tren de la costa, y sus mejores amigos, Jojo, un judío de Túnez propietario de un bar, y Giuseppe, un católico de origen siciliano que trabaja de pescador, tienen tres hijas de 16 años, Meriem, Gigi y Tina, respectivamente, que son amigas inseparables. Durante la celebración de una fiesta, las tres chicas son pilladas por sus padres con tres chicos de religiones diferentes a las suyas, y las



tres familias se pelean, acusándose mutuamente de todo lo que ha pasado.

- Título: Saïd. España. 1998.

Dirección: Llorenç Soler.

Reparto: Núria Prims, Noufal Lhafi, Marouan Mribti, Mercedes Sampietro, Agustín González.

Duración: 98 minutos.

Argumento: La historia de Saïd refleja las duras condiciones de vida que tienen los inmigrantes magrebíes en nuestro país. El joven Saïd, un marroquí de 20 años, cruza el estrecho de Gibraltar en una patera y, después de un largo viaje, consigue llegar a Barcelona, donde muy pronto descubrirá los prejuicios racistas y los impedimentos legales que le obligan a vivir marginado de la sociedad. A pesar de las dificultades, conocerá el amor y la amistad gracias a Ana, una joven estudiante de Periodismo, y a un grupo de inmigrantes norteafricanos que han formado un grupo musical.

En este momento se realizarán debates sobre las películas visionadas y sobre los libros leídos, buscando aspectos diferenciadores y similitudes dentro de las distintas corrientes religiosas. Desde la perspectiva de que el enfrentamiento religioso no es, por lo menos en la actualidad, el motivo del conflicto, sino la red de aspectos sociales, culturales, económi-

cos que tejen las relaciones entre los grupos humanos.

Segundo momento didáctico:

Elaboración de la información (segundo trimestre y parte del tercero)

Determinando, en función de los gustos y habilidades, una serie de grupos de trabajo que irán dando forma plástica a la elección del medio de representación (la pequeña obra de teatro o la filmación de un cortometraje) que haya realizado el alumnado, y estableciendo la coyuntura social que han elegido para plantear el conflicto de Romeo y Julieta. Es en este momento en el que tiene que coordinarse el trabajo, con la colaboración de los departamentos de las áreas implicadas, por lo que una adecuada planificación es primordial.

Antes se ha mencionado que la elección del momento social así como el soporte de expresión de lo aprendido deben ser elegidos por el alumnado, lo que lleva a una mayor implicación y responsabilidad en la consecución del proyecto.

Organizados por grupos, determinar:

- Elaboración del guión literario.
- Diseño y construcción de decorados.
- Diseño del guión teatral o cinematográfico (story board).

■ Ensayos.

En este momento didáctico es en el que se tiene que poner en marcha gran parte de lo aprendido y reflexionado en el momento de adquirir información. De los debates realizados tiene que surgir la reflexión argumental del guión literario; en la escenografía también se demuestran las percepciones plásticas y estéticas que se han estudiado. Por otro lado, se desarrollan los aspectos más procedimentales y actitudinales de esta experiencia, como son el desarrollo del trabajo en grupo, la valoración de las opiniones ajenas, etcétera.

Tercer momento didáctico:

Representación (Día del Centro – tercer trimestre)

Aproximadamente a mediados del tercer trimestre es cuando se celebra el Día del Centro, y puede ser éste el momento elegido para la puesta en escena del trabajo realizado.

En principio, la puesta en escena de una experiencia de este tipo tiene una acotación temporal clara: una representación de 10 o 15 minutos, o un cortometraje de incluso menor duración.

Al finalizar el trimestre se debe llevar a cabo una puesta en común a modo de evaluación de la experiencia didáctica, tanto por parte del alumnado como por del profesorado implicado, valorando su posible ampliación en próximos cursos, realización de actividades extraescolares relacionadas con el tema, etcétera.

Recursos

Recursos materiales

- Documentación bibliográfica especializada y literaria.
- Documentación cinematográfica.
- Cámara de vídeo.

Recursos medioambientales

Para realizar una representación teatral sería muy útil que el centro

contara con salón de actos o, en todo caso, para actividades del Día del Centro; algunos institutos cuentan con la Casa de la Cultura de la localidad.

Recursos personales

Además del docente encargado de la asignatura, es necesario contar con la participación, en mayor o menor medida, del profesorado de distintas áreas, así como de docentes que en los especiales campos del cine o el teatro puedan aportar ideas, estímulo y ayuda a este proyecto.

Criterios de evaluación

Desde el punto de vista normativo, la evaluación de esta enseñanza se limita al seguimiento y cumplimiento de las actividades programadas por parte del alumnado. Por otro lado, existe una evaluación interna y personal de esta práctica, que deben realizar tanto los propios alumnos como el profesorado. Esta autoevaluación se mide con el grado de implicación demostrada en los distintos momentos didácticos de esta experiencia, apreciando si se han cubierto los objetivos previstos y si, en último término, los alumnos son capaces de apreciar que con el diálogo, la comprensión, el respeto y el amor se pueden superar las diferencias religiosas y culturales que parece que nos separan.



BIBLIOGRAFÍA

Tahar Ben Jelloun. *Papá, ¿qué es el racismo?* Madrid. Alfaguara. 2000.
Francisco Caudet Yarza. *El cristianismo*. Barcelona. Editorial Astir. 1996.
Marie Féraud. *Anne aquí, Sélima allí*. Madrid. Alfaguara Serie Roja. 1999.
Vladimir Grigorieff. *Religiones en el mundo*. Barcelona Robin Book. 1995.
Joseph Lorman. *La aventura de Saïd*. Barcelona. SM Alerta Roja. 1996.
MEC. *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid. MEC. 1996.
Fátima Mernessi. *Sueños en el umbral*. Memoria de una niña del harén. Barcelona. Muchnik Editores. 1995.
Manuel Quinto. *La noche en que Vlado se fue*. Madrid. Alfaguara. 2001.

Eric Santoni. *El Islam*. Madrid. Acento Cultural. 2001.
Eric Santoni. *El judaísmo*. Madrid. Acento Cultural. 1999.
Mercé Rivas Torres. *Los sueños de Nassima*. Barcelona. La Galera. 2001.
Visquem la Diversitat 1998 (grupo). *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid. Los libros de la Catarata. 1998.
VVAA. *Diccionario ilustrado de la Biblia*. Madrid. Everest. 1996.
VVAA. *La Biblia didáctica*. Madrid. SM. 1990.

Luis José Sánchez Marcos

I.E.S. Jaranda.
Jarandilla de la Vera



“La cultura de la paz sólo será posible con el compromiso de la comunidad educativa en la transmisión a los niños de hoy –los adultos de mañana– de los valores en que se basa el progreso armónico de la humanidad: solidaridad, tolerancia, respeto mutuo, espíritu de diálogo y conciencia de la dignidad de cada ser humano”.

FEDERICO MAYOR

La Paz, el deseo de todos

Educar para la Paz supone educar desde y para unos determinados valores. Los niños y niñas de tres y cuatro años del CP Jeromín de Cuacos de Yuste, animados por la lectura diaria de la prensa, han participado en esta experiencia, que les ha proporcionado ocasiones de aprender, reflexionar, compartir, escuchar y elaborar unos principios que les permitan enfrentarse más críticamente a la realidad.

Me he acercado a los más pequeños para preguntarles sobre cosas grandes. Hemos hablado sobre la paz y la guerra, y me han contestado con sus palabras...

La paz es...

- Quererse y no hacer daño.
- Querer al mundo.
- Respetar lo de los demás y no estropearlo.
- No matar, no pegarse, no decir palabrotas, no arañarse ni empujarse.
- Que no tiren bombas.
- Pedir las cosas, no quitarlas.
- Compartir las cosas y jugar juntos.
- Ayudar cuando te lo piden.
- Pedir las cosas por favor.
- Escuchar a los amigos y a los mayores cuando hablan.
- Perdonarse y pedir perdón
- No querer hacer la guerra...

Educar para la Paz no es, por tanto, cuestión de un día. No se trata de que en el aula los maestros tengamos una palabra de

recuerdo en fechas puntuales. Nuestro compromiso va más allá. El mundo de hoy, con sus inmensas contradicciones y sus graves problemas aún no resueltos, no admite nuestra neutralidad. Debemos encontrar la forma de contribuir desde nuestro trabajo en la construcción de un mundo más justo, más libre y más feliz.

Educar para la Paz, por tanto, debe ser un compromiso continuo, permanente, que ayude a nuestros alumnos a crecer y a sentir en unos determinados valores: la justicia, la cooperación, la autonomía, la solidaridad, la igualdad, el respeto a las diferencias, la empatía, la resolución de conflictos de forma no violenta, la toma de decisiones, la participación democrática... Y, al mismo tiempo, cuestionarse otros contrarios a la cultura de la paz, como la intolerancia, el conformismo, la insolidaridad, la desigualdad, la injusticia, la obediencia ciega...



La guerra es...

- Pegarse, empujarse, morder, dar patadas, puñetazos...
- Gritar, dar voces.
- Matar a los niños y a los papás.
- Tirar bombas a las casas.
- Matar a los animales.
- Ensuciar todas las playas.
- No escuchar a los amigos.
- Romper las cosas de la escuela y no cuidarlas.

■ Desobedecer a los mayores.

Educar para la Paz no es una propuesta fácil. Puede que choque contra los ideales y modelos de referencia que encontramos en la sociedad para resolver nuestros conflictos, e incluso con ciertas concepciones de justicia.

La elaboración y la adopción de la cultura de la paz necesita la participación plena de todos, y los educadores asumimos un reto importante.

Todo en la escuela refleja de alguna manera valores y normas. Educamos desde lo que somos y hacemos, desde nuestros comportamientos y actitudes. Transmitimos valores en casi todo lo que hacemos y en cómo lo hacemos. Como educadores, debemos intentar que nuestro compromiso con la cultura de la paz sea más vivo y eficaz. En el aula de Educación Infantil de tres y cuatro años también queremos la paz.

Esta propuesta nace de la inquietud de provocar la reflexión en mis alumnos, de la necesidad de abrirles ventanas al mundo y observar la realidad para conocerla y valorarla, de enfrentarles con el desafío de interpretar y criticar el mundo desde sus ojos de niño. Un mundo de mayores y para mayores en el que los niños están inmersos.

He utilizado un instrumento cercano y atractivo como la prensa. Los periódicos y las revistas son medios de información que utilizamos ocasionalmente. Los niños los aportan al aula para dialogar sobre aspectos concretos y luego permanecen en nuestra biblioteca.

Durante varias semanas hemos iniciado nuestra rutina diaria con el periódico del día.

Observábamos con curiosidad las imágenes y dialogábamos sobre ellas. Buscábamos noticias que hablaran sobre la paz y la guerra. Las fotografías iban pro-



vocando miedo, indignación, satisfacción, alegría, tristeza, impotencia, angustia... Los niños expresaban ante ellas sus sentimientos, emociones y dudas, a la vez que despertaban su deseo de conocer, de descubrir.

“¿Qué pone en las letras?”.
“¿Qué ha pasado en la playa?”.
“¿Por qué se preparan para la guerra?”.

La lectura de los pies de foto y de los aspectos más destacados de las noticias ampliaba la información y provocaba la reflexión.

“Es una noticia de paz, porque están hablando y no luchan”. “Es de la paz, porque están ayudando a limpiar las playas del chapapote para que no estén sucias”. “Son de la paz, porque están apagando el fuego para que no se queme el bosque”. “Son de la paz, porque recuerdan a Gandhi, que decía a todo el mundo que quería la paz”. “Están hablando y saludándose porque no quieren hacer la guerra”. “Son de la paz, porque ayudan a los animales

para que vuelvan al mar”. “Son de la paz, porque se quieren”. “La policía es de la paz, porque está ayudando a las personas y vigila a los ladrones”.

“Son de la guerra, porque se empujan y se hacen daño para quitarse el balón”. “El chapapote está en la playa y los pájaros se ensucian y ya no pueden volar”. “Los barcos y los tanques se están preparando para hacer la guerra”. “Han tirado una bomba y se ha destrozado la casa donde vivían los niños”. “Tienen pistolas para matar”. “El bosque se está quemando porque unos señores encendieron el fuego”.

De forma espontánea, los niños observaron cómo en nuestros periódicos aparecían muchas más noticias relacionadas con los sentimientos que para ellos genera la guerra que con los sentimientos de paz. En un principio tan sólo recortamos las fotografías y las fuimos clasificando y pegando en dos grandes murales –“Paz” y “Guerra”–, argumentan-



do por qué las colocábamos en uno u otro lugar.

Más tarde les propuse crear un periódico en el que las noticias no se mezclaran. Cada día, clasificábamos nuestras noticias después del debate y análisis de las mismas, y dos alumnos se encargaban de recortar del periódico aquellas que nos habían resultado más interesantes. Las pegaban en un folio y debajo, con su escritura espontánea y por parejas, escribían el pie de foto. No nos importaba tanto el cómo sino el contenido del mensaje.

El trabajo por parejas resulta muy interesante por la aportación constante de ideas tanto en la reflexión sobre el sistema de escritura como por el diseño del contenido del mensaje, en el que deben estar de acuerdo. A modo de ejemplo, destacaré el diálogo que se suscitó entre una pareja sobre la fotografía de un torero que estaba pinchando a un toro:

■ “Es de la guerra, porque están pinchando al toro y lo hacen

sufrir, y luego el toro se enfada y les clava los cuernos y al final lo matan con la espada”.

■ “Es de la paz, porque los toros son para divertirse la gente en las fiestas y al final se come la carne”.

Llegar a un consenso era realmente difícil, por lo que, en asamblea, decidimos hablar de nuevo sobre la fotografía. Finalmente, por mayoría, decidieron escribir la noticia y colocarla en el periódico que agrupaba todas aquellas que los niños asocian con la cultura de la guerra.

Es importante permitir en el aula que cada uno exprese sus ideas y las defienda, incluso cuando todos están en contra de lo que piensas.

Otro aspecto importante era buscar un nombre para nuestros periódicos. Sabíamos que todos los diarios que habían llegado a la escuela tenían su nombre, y los nuestros también necesitaban el suyo. Surgieron muchas propuestas, pero la que más nos gustó





BIBLIOGRAFÍA

Xabier Etxeberría. *“La no violencia en el ámbito educativo”*. Cuadernos Bakeaz. Nº 37. Febrero de 2000.

Miguel Soler. *“El compromiso con la sociedad y la política”*. Revista Infancia. Nº 65. 2001.

Varios autores. *Cajas Rojas. Temas transversales en Infantil*. MEC. Madrid. 1992.

estaba relacionada con una canción que habíamos aprendido: Manos para la Paz. Buscar el contrario fue sencillo: Manos para la guerra.

Recortamos de los periódicos las letras que necesitábamos para componer el título y preparamos nuestras portadas.

Así fue cómo surgieron dos periódicos que no sólo fueron llenándose de noticias, también de reflexión, de debate, de compromiso, de análisis, de búsqueda de soluciones, de vida.

Los niños y niñas del aula comprenden que, desde la prensa, podemos entender el mundo que nos rodea, que ellos tienen su propia opinión sobre las cosas y que pueden hablar y preguntar sobre ellas.

Aunque tardaron mucho en salir, los periódicos viajaron por las casas y las clases, informando y provocando el diálogo, y hasta la discusión y el conflicto de sus propias ideas con las de los mayores. Nuestro periódico también fue una ventana abierta para que los padres y madres conocie-

ran nuestro trabajo y entendieran que la escuela no es tan sólo un espacio donde se traspasan conocimientos, sino que también es un instrumento de educación y formación social.

La propuesta no termina cuando acaba la actividad, sino que más bien comienza. Nuestros alumnos han empezado a tener actitudes más críticas ante lo que ven y oyen, y son más capaces de enjuiciar y tomar posición ante los sucesos actuales y cotidianos del aula.

¡¡¡Queremos la paz !!!

También ellos se expresan... a su manera.

Rocío Rodríguez Díaz

C.P. Jeromín.
Cuacos de Yuste



Cuentos del mundo

Este trabajo se desarrolla en el tercer ciclo de Primaria con un grupo de nueve alumnos, iniciándose como un proyecto de fomento a la lectura en el aula. El eje que vehicula la acción es la oralización de cuentos y leyendas, cualquiera que sea su procedencia geográfica. Esta labor se desarrolla con un alto grado de motivación por parte del alumnado, debido también al tipo de texto y sus características.

Tratamos también de incardinar dentro de este proyecto tareas de lenguaje escrito con un gran sentido comunicativo para los niños y niñas. En el proyecto concurren muy diversos recursos, tanto humanos como materiales, lo que lo enriquece aún más.



JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Son varias las razones que nos motivan a realizar el presente proyecto, y todas y cada una de ellas son lo suficientemente importantes como para que sean tenidas en cuenta, destacando de las mismas su real trascendencia.

Por un lado, nos encontramos ante un reto que se viene planteando en la enseñanza básica desde hace largo tiempo. Nos enfrentamos al mismo con ánimo de dar soluciones reales a un problema también real. El problema, que todos conocemos de sobra,

consiste en la falta de hábito lector de nuestros alumnos y alumnas. Y nosotros no podemos dejar de trabajar para solucionarlo, ya que supone uno de los mayores retos planteados a la enseñanza básica, por lo que parece imprescindible un trabajo sistemático de estos aspectos.

Es así como planteamos la didáctica propia del área de Lengua y Literatura, donde queremos que primen los contenidos referidos a dicho fomento de la lectura. Por ello, tratamos este aspecto como una de las necesi-

dades prioritarias dentro del mismo. Nos parece realmente básico asentar cualquier tipo de trabajo en una lectura realmente funcional, que no se da porque las que se vienen desarrollando en la escuela carecen de sentido para el alumnado y, por tanto, de motivación e importancia.

De este modo, y partiendo de la presentación de la lectura como una de las actividades más llamativas en estas edades, tratamos de que descubran el mundo de la lectura como una verdadera fuente, primero de placer, y después de información y verdadero aprendizaje.

Del mismo modo, y no siendo menos importante, el proyecto encuentra sentido rápidamente al comenzar con lecturas en voz alta al grupo de alumnos. En este primer paso, se observa la buena disposición del grupo ante este tipo de actividad, lo que nos da pie a tomar la decisión definitiva de orientarlo hacia la lectura de leyendas, cuentos e historias diferentes a las escuchadas de forma tradicional.

Como primeras lecturas utilizadas, destacamos dos por ser éstas las que más atrajeron al grupo: *La leyenda de Narciso*, que Paulo Coelho utiliza como prólogo en su libro *El alquimista*, y un cuento tradicional chino, *Cómo Pan Ku formó el mundo*, rescatado de una recopilación de cuentos¹.

Por último, como uno de los aspectos que más han llamado la atención dentro del grupo de alumnos, cabe destacar la decisión de participar con el mismo en un concurso de fomento a la lectura.

Las bases de dicho concurso llegan al centro en estas fechas, y nos parece interesante que una



de las aplicaciones de nuestro trabajo pueda ser de este tipo.

El concurso responde al Plan de Fomento a la Lectura que se viene desarrollando desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El hecho de tomar parte en el concurso los hace implicarse aún más, si cabe, en la tarea, destacando la necesidad de hacerlo cada vez mejor para, así, poder participar con ciertas garantías de éxito.

PASO A PASO POR EL PROYECTO

El proyecto nace del interés mostrado por el grupo de alumnos ante las narraciones de cuentos que estamos llevando a cabo en el aula.

Así, se van creando las condiciones adecuadas y predisponiendo al alumnado ante la realización y desarrollo del proyecto.

La primera lectura realizada en el aula es *La leyenda de Narciso*, que aquí reproducimos:

Del prólogo del libro *El Alquimista*, de Paulo Coelho:

El alquimista cogió un libro que alguien de la caravana había traído. El volumen estaba sin las tapas, pero logró identificar a su autor: Oscar Wilde. Mientras lo hojeaba, encontró una historia sobre Narciso.

El alquimista conocía la leyenda de Narciso, un hermoso muchacho que todos los días iba a contemplar su propia belleza en el lago. Estaba tan fascinado por sí mismo que un día cayó dentro del lago y murió ahogado. En el lugar donde cayó nació una flor a la que llamaron narciso.

Pero no es así como Oscar Wilde ponía fin a la historia.

Él decía que cuando Narciso murió, vinieron las Oréidas –diosas del bosque– y vieron el lago transformado de un lago de agua dulce en un cántaro de lágrimas saladas.

–¿Por qué lloráis? –preguntaron las Oréidas.

–Lloro por Narciso –respondió el lago.

–Oh, no nos extraña que lloréis por Narciso –prosiguieron diciendo ellas–. Al fin y al cabo, a pesar



de que todas nosotras le perseguíamos siempre a través del bosque, vos erais el único que tenía la oportunidad de contemplar de cerca su belleza.

—Entonces, ¿era bello Narciso? —preguntó el lago.

—¿Quién sino vos podría saberlo? —respondieron, sorprendidas, las Oréíadas—. Después de todo, era sobre vuestra orilla donde él se inclinaba todos los días.

El lago se quedó inmóvil unos instantes. Finalmente, dijo:

—Lloro por Narciso, pero nunca me había dado cuenta de que Narciso fuese bello.

“Lloro por Narciso porque cada vez que él se recostaba sobre mi orilla yo podía ver, en el fondo de sus ojos, mi propia belleza reflejada”.

—Qué historia tan hermosa —dijo el alquimista.

La respuesta de los alumnos coincidió plenamente con la del

alquimista; a todos les gustó mucho la leyenda.

1.- Se elige el tema

Al comenzar con el estudio del tema se observa que la procedencia de los mismos es muy variada, por lo que se decide el nombre: “Cuentos del mundo”.

2.- Estudio de las posibilidades del tema

Este apartado es de responsabilidad absoluta del docente, quien decide acerca de la selección, secuenciación..., de objetivos, contenidos, etcétera. Voy a prescindir aquí de la típica enumeración de los mismos, para explicarlo de un modo, al menos, más cercano al quehacer diario en el desarrollo del trabajo que ahora exponemos.

Queda como sigue a continuación:

■ Los libros se muestran como una fuente de conocimiento inacabado;

cuanto más leemos y conocemos, más aprendemos y más queremos leer. Este interés nos devuelve a la necesidad de volver a la lectura para continuar con nuestro aprendizaje y conocimientos.

■ Del mismo modo, encontraremos en estas fuentes ese lugar al que siempre queremos volver, ese lugar que nos permite soñar, viajar, volar, vivir mil aventuras... sin movernos de nuestro lugar de lectura preferido.

■ De esta manera, vamos a tratar de utilizar la mayor parte posible de documentación editada en formato gráfico y escrito, como pueden ser revistas semanales, prensa diaria, libros varios, enciclopedias, diccionarios, etcétera.

■ Ese vehículo que nos desplaza a mil y un lugares, y que nos permitirá conocer los mismos a través de la mágica fórmula de los cuentos. Cuentos que nos brindan la oportunidad de conocer otros pueblos y culturas, otras costumbres y formas de vida diferentes, pero que también nos permiten establecer indicadores de la nuestra.

■ Por otro lado, perseguimos con este proyecto ese objetivo que a veces parece tan olvidado en la enseñanza básica: “enseñar a leer”, en el sentido amplio de la palabra enseñar; una enseñanza real que no se cierre sólo a instruirnos en el hecho de que la lectura se limita a reproducir de manera oral, mecánica y sistemática unos simbolitos enlazados que aborrecemos porque no nos cuentan nada interesante. Como dice Francesco Tonucci: “Si corresponde a la escuela este objetivo fundamental, ¿cuáles son entonces sus defectos que impiden a tantos niños llegar a

adquirir el hábito de la lectura?”. Quizá en el establecimiento de los objetivos (tal y como ahora nos cabe hacer a nosotros) radique uno de los obstáculos más importantes.

Por ello, procuraremos que todas las enseñanzas que abordemos –y, por ende, los aprendizajes– se conecten estrechamente con nuestra propia realidad. Una realidad que se desarrolla en un determinado momento, en un determinado lugar, con unos determinados medios, para unos alumnos y alumnas también determinados, que dependen de unas circunstancias, del mismo modo, determinadas.

Para orientar el proyecto en línea elegida por los alumnos y alumnas, planteo:

3.- ¿Qué sabemos?, ¿qué queremos saber?

Debe guiarse la clasificación de las respuestas y la elaboración de la secuencia.

Una vez dadas las respuestas, empezamos a dar forma al proyecto para comenzar con él cuanto antes.

4.- Definimos los recursos que necesitamos, aquellos que tenemos y toda la información que vamos a precisar

A) Por un lado, nos encontramos con la necesidad de identificar los recursos materiales con los que contamos.

La pregunta que se lanza al grupo es: “¿Vosotros y vosotras sabéis qué cosas tenemos entre todos que nos puedan ayudar a realizar nuestro trabajo de recopila- ción de cuentos, y así poder escribir nuestro libro?”.

Éstas son las respuestas que ofrecen en el grupo:

■ **Miriam:** “Los libros de cuentos”. Hay que decir que esta fuente no falta en ningún colegio; sin embargo, ahora debemos buscar cuentos de todas las partes del mundo, no sólo los de siempre.

■ **Ismael:** “Comprando revistas en el quiosco”. Explicamos que esto es una buena idea, pero que no es un recurso que ya tengamos, por lo que también vendrá incluido en la relación de recursos que necesitamos.

■ Todos opinan que: “En la biblioteca del colegio”.

■ **Marcos:** “En la biblioteca del pueblo”. Cabe destacar que la madre de este alumno es la encargada de la mencionada biblioteca por las tardes, por lo que es un lugar que él frecuenta.

■ **Álvaro:** “En enciclopedias que haya en el centro”.

■ **Manuel:** “En enciclopedias para el ordenador”.

■ Otra respuesta unánime: “En Internet”. Este recurso queda desechado, ya que no contamos con él en el centro. No obstante, yo pongo a disposición del proyecto mi conexión personal.

B) También debemos exponer los recursos que necesitamos, aunque no dispongamos de ellos, y el modo de conseguirlos. Los alumnos y alumnas sorprenden con sus respuestas y con el modo de solucionar algunos problemas que surgen.

■ **Ismael:** “Las revistas que yo decía que teníamos que comprar”. Ya habíamos hablado de que Paulo Coelho (escritor que utiliza mucho la fórmula del cuento en sus libros) iba a empezar a escribir en una revista dominical todas las semanas. Tomamos la decisión de adquirir dicha revista todos los domingos² y leer lo que allí escribiría dicho autor.

■ Una respuesta que yo ofrecí: “Podemos utilizar los libros de este escritor. En ellos encontraremos algunos cuentos muy interesantes”. Para ello, llevo a la biblioteca del aula algunos libros de Paulo Coelho que tengo en casa (*El alquimista* y *El manual del guerrero de la luz*, en cuyo prólogo aparece una historia muy bonita acerca de “las campanas de un templo sumergido”).

¿QUÉ SABEMOS?	¿QUÉ QUEREMOS SABER?
1.- No son reales. 2.- Valen para muchas edades. 3.- Son de muchos países. 4.- Son bonitos 5.- Algunos tienen dibujos, otros no. 6.- Nos divierten. 7.- Aprendemos cosas del mundo.	1.- ¿Quién los inventó? 2.- ¿De dónde proceden? 3.- ¿Cuándo se inventaron? 4.- ¿Quién los escribe? 5.- ¿Dónde están esos países en los que se han escrito los cuentos? 6.- ¿Cómo son esos países? 7.- ¿Cómo se inspiran para escribirlos? 8.- ¿Por qué se escribieron si no son reales? 9.- ¿Quién ha escrito más cuentos?

- “Librerías que hay en otros sitios, como Plasencia”.

- “En Internet”.

- *Manuel* dice: “Si ponemos un bando en el Ayuntamiento, podemos conseguir que la gente del pueblo nos ayude y nos escriba cuentos que conozca”. Ésta parece una propuesta muy interesante, de modo que nos ponemos a organizar esta actividad para llevarla a cabo cuanto antes. Hacemos lo siguiente:

- Redactar el bando. Lo hacemos entre todos, procurando llegar a un acuerdo en cuanto a la longitud del mismo y su correcta redacción. En ella debemos tener en cuenta, como aspecto principal, que responda claramente con el objetivo que nos hemos propuesto, que no es otro que el de solicitar ayuda de los vecinos del pueblo, familiares, amigos, etcétera.

- Recaudar el dinero necesario para que lo puedan emitir. El precio es de 0,60 euros, por lo que la colecta ha sido rápida y sencilla.

- Llevarlo al Ayuntamiento cuanto antes. A la salida del colegio (14.00), el grupo se desplaza hasta él, para hablar con el responsable. A las 14.15 algunos vuelven al colegio para informarme de que ya está solucionado y de que el precio ha variado: se lo regalan.

- Decidimos hacer copias del escrito y repartirlo por el pueblo: echarlo en los buzones, pegarlo en los establecimientos que sean más o menos frecuentados, etcétera. Esa tarde cambian sus juegos de calle por una actividad en común. Son sus “deberes” de ese día.

Esta propuesta ha tenido mucho éxito y su objetivo se logra con creces, pues al día siguiente es el comentario



generalizado de todos los niños y niñas del colegio; también de los de las otras clases. Del mismo modo, un vecino del pueblo acude a nuestra aula a hacernos entrega de cuatro leyendas y cuentos. Nos comenta que hay alguno que incluso puede haber sucedido en realidad. Los leemos en clase, y pasan a formar parte de nuestra recopilación.

Otra respuesta que obtuvimos fue la visita de la madre de uno de los alumnos del grupo, que se ofreció a representarnos un cuento. Como no se podía desaprovechar esta oportunidad, convenimos el día y la hora de la visita, y la actividad fue llevada a cabo: realizó dos representaciones y nos contó un cuento.

5.- Nos organizamos

Nos dedicamos a la búsqueda de propuestas de organización para la realización del trabajo. Comenzamos por adquirir todo ese material que hemos determinado como necesario y funda-

mental para, de este modo, tenerlo todo a mano cuando lo necesitamos.

Tomamos algunas decisiones en cuanto al reparto del trabajo y la participación de los alumnos en el mismo.

En cuanto a algunas de las cuestiones del apartado “¿Qué queremos saber?”, realizamos lo siguiente:

- ¿Quién los inventó? Probablemente sea una pregunta de difícil solución, por lo que recurrimos al correo electrónico. Como habíamos visto en las revistas *El semanal* que se hacen muchas preguntas de este tipo en una sección denominada “Saber más”, decidimos enviar un *e-mail* para intentar obtener una respuesta. Al no producirse ésta, insistimos y enviamos una carta personal cada alumno. Esta iniciativa sí obtiene el efecto deseado, y nos llega la respuesta por correo electrónico. Se nos dice que es imposible afrontar una respuesta adecuada a esta demanda, ya que excede



con mucho las posibilidades de la sección; no obstante, nos remiten algunas sugerencias bibliográficas.

■ ¿Cómo nacieron? Hemos encontrado algo acerca de esta cuestión buscando en algunos libros de cuentos.

Miguel Díez R. y Paz Díez-Taboada nos regalan las siguientes reflexiones en su libro: “Dios inventó al hombre para oírle contar cuentos”.

Dicho popular: “Los cuentos se contaban para dormir el miedo”.

De una narradora quechua: “Algunas veces recuerdo la noble voz de mis viejos paisanos en aquellos momentos de apacible confianza al amor de la lumbre. Le queda a uno la escenografía de un tiempo en reposo en el que hacer diario, horas descolgadas del anochecer, cocinas templadas, la atmósfera de humo y de leña y el invierno agazapado allí fuera, como dormido en la honda respiración de la ventisca. Eran las horas del contar que venían de muy atrás, de una memoria

acaso tan larga como la que había cobijado los conocimientos de todas las labores. Y allí apostados nos quedábamos en la penumbra mecedora, mientras una voz iniciaba el relato y otra le sucedía, y todos escuchábamos con un silencio de atenciones acariciadas, llevados por el prestigio de las voces, que era sencillamente el derivado de su modulación narradora, y por la emoción de las historias”.

Sabino Ordás: “Voy a referiros, hijos míos, lo que me enseñó mi padre, que, a su vez, lo oyó de labios de mi abuelo, el cual conocía esta historia desde mucho, muchísimo tiempo atrás, ocurriéndoles lo mismo a sus antepasados, de modo que puedo asegurar que la historia fue conocida desde el principio...”.

Comienzo de un cuento africano.

6.- Recopilamos los cuentos

A medida que vamos consiguiendo cuentos, los llevamos a clase y los leemos al resto del grupo. Éste es, evidentemente, el

eje fundamental del proyecto.

Con ellos vamos haciendo una recopilación que decidimos encuadernar.

Realizamos una serie de tareas y actividades en torno a dicha recopilación:

■ Hacemos portadas que son sometidas a un proceso de selección en el que participa todo el colegio, votando a aquella que más gusta a cada uno.

■ Redactamos una dedicatoria. Para ello, nos fijamos en el tipo de dedicatorias que algunos escritores realizan en sus libros. Nos llama especialmente la atención la de la obra *El Principito*, y hacemos una inspirada en ella.

■ Escribimos el índice del libro, y enumeramos todos y cada uno de los cuentos que allí vamos a encontrar.

■ Encuadernamos las copias que hemos hecho. En este momento, sólo realizamos una copia para cada uno de los alumnos, siendo la portada aquella que cada uno realizó, por lo que todas las encuadernaciones resultan diferentes.

■ Lo ponemos a la venta. Pensamos que, de este modo, todo aquel que quiera contar con una recopilación de cuentos “diferentes” puede tener la ocasión de adquirirla.

La recopilación abarca los siguientes títulos:

De Paulo Coelho:

- *La leyenda de Narciso*.
- *Las campanas del templo sumergido*.
- *La vasija con rajaduras* (de la India).
- *Cómo se abrió el sendero* (de Portugal).
- *El hombre como aliado del bien* (antigua Persia).



- *Un tradicional cuento sufi* (China).

Cuentos del mundo:

- *Cómo Pan Ku formó el mundo* (China).
- *Los cuatro hombres y la mujer* (África; pueblo basuto).
- *El joven de grasa de ballena* (Groenlandia; pueblo esquimal).
- *La fuente de la juventud* (Japón).
- *El paisaje bordado de Dambú* (China).
- *Gullivert in Lilliput* (en inglés).

Cuentos obtenidos en Internet:

- *Avioncitos de papel*.
- *El amor y la locura*.
- *Al este del Sol y al oeste de la Luna*.
- *Las burbujas de colores de Año Nuevo*.
- *El emir caprichoso*.
- *La princesa y el frijol*.
- *La muchacha del macho cabrío*.
- *Rumpelstiltskin*.

Otros cuentos:

- *La Serrana de la Vera*.
- *Cinco duros me costó el pollino*.
- *Mojado y con paraguas*.
- *Los dos reales*.
- *El castillo de arena* (un cuento inventado).

La revista 'El Semanal'

Ésta se convirtió en nuestro libro de texto durante el desarrollo del proyecto. En dicha revista trabajamos una serie de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura que no podríamos haber trabajado de otro modo. Destacamos:

- Las diferentes estrategias de lectura que debemos utilizar ante la diversidad de textos escritos que se nos ofrece.

- Conocemos sus secciones e intentamos participar en las mismas a través de cartas y correos electrónicos escritos desde el aula.

- Conocemos otros autores a través de la lectura de las diferentes secciones de la revista, entre los que destacamos, no sólo a Paulo Coelho, al que ya hemos mencionado, sino también a Javier Marías y Arturo Pérez-Reverte, quien a partir de este momento se convertirá en uno de los "escritores" de nuestra aula (*El capitán Alatríste* –todas sus aventuras–, *La carta esférica*, *Patente de corso*, etcétera, pasan a formar parte de nuestra biblioteca de aula).

- Las imágenes que sirven de portada a la revista tratan sobre

acontecimientos, hechos y personajes de una gran relevancia, por lo que permiten un debate muy rico y aprovechable, incidiendo en aspectos relativos a las áreas o ejes transversales (educación del consumidor, educación moral y cívica, educación para la paz, etcétera).

NOTAS

¹Miguel Díez R. y Paz Díez-Taboada. *La memoria de los cuentos*. Editorial Espasa.

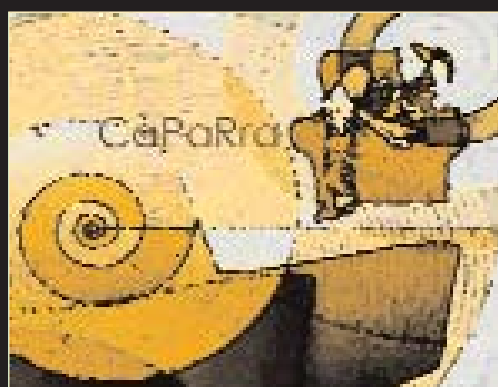
²El Semanal. Revista de edición dominical incluida en el diario Hoy de Extremadura.

Ángel Luis Remón Señorán

C.R.A. Vera-Tiétar
Tejeda de Tiétar

Obra de Autor

Ilustraciones



Rafael Quintero Vicente

Rafael Quintero Vicente, nació el 26 de mayo de 1972. Pronto sentiría interés por la fotografía que le animaría a estudiar Bellas Artes en la capital Hispalense siguiendo la especialidad de Pintura.

Durante este periodo participó en varias exposiciones colectivas entre las que cabe destacar la realizada con motivo del Premio Universidad de Sevilla donde llegó a ser finalista, la realizada en la Sala de Las Columnas de Sevilla que compartió con una selección de muy importantes pintores españoles, y una última en la Caja de Ahorros El Monte con motivo del Premio "Exposición de la Primavera"

Tras finalizar los estudios artísticos realizó varias exposiciones individuales cuya temática contenía un estilo muy marcado. En estas pinturas, imperaban la materia y la textura por encima de cualquier otro motivo. Como pretexto de esta investigación de las "técnicas y materiales pictóricas", desarrolló numerosos bodegones de grandes proporciones y paisajes urbanos en el que la plasmación del movimiento se convertiría casi en una obsesión.

En la actualidad trabaja como profesor de Artes Plásticas en el IES San Pedro de Alcántara (Alcántara) y dedica gran parte de su tiempo libre a otra disciplina artística que "descubrió" hace muy poco: el diseño gráfico asistido por ordenador, en la que ha encontrado un filón para desarrollar la creatividad artística y en la que se encuentra muy a gusto investigando las innovadoras posibilidades que nos brinda las Nuevas Tecnologías.

¿CÓMO PARTICIPAR EN CÁPARRA?

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS PARA SER PUBLICADOS EN LA REVISTA CÁPARRA

Los trabajos deberán ser inéditos, atenerse a las secciones de la revista y en su confección, a estas normas. Una vez aceptados pasan a ser propiedad de la revista, por lo que no podrán ser reimpresos sin su autorización expresa. El Consejo de Redacción acusará recibo de los trabajos y comunicará posteriormente su aceptación o no, indicando en su caso los motivos de rechazo o la fecha aproximada de publicación.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Revista "CÁPARRA". Apartado de Correos 511, 10001 CÁCERES
Correo electrónico:

info@revistacaparra.es / articulos@revistacaparra.es

PRESENTACION DE LOS TRABAJOS

Deberán remitirse impresos a doble espacio. La extensión máxima será de 10 folios (sin contar portada ni bibliografía) por una sola cara. Se remitirá además, una copia del trabajo en soporte informático, en archivo Word o similar sin maquetar. En la etiqueta del disquete se indicará el título del trabajo, el nombre del autor y el procesador de textos utilizado.

Las imágenes que se quieran incorporar al trabajo deberán ser originales, ya sean dibujos o fotografías. Si las imágenes se envían en soporte informático deberán tener una resolución mínima de 300 ppp, con el tamaño adecuado y en formato Tiff o JPG.

APARTADOS

Introducción. En la primera página se hará constar exclusivamente el nombre y dos apellidos de los autores, título del trabajo, centro donde se ha realizado, o en su caso lugar donde desarrolla su actividad profesional, y domicilio completo del primer autor.

También se incluirá en esta primera página un resumen del trabajo con un máximo de 100 palabras.

Debajo del resumen, y bajo el título de palabras clave, se señalarán aquellas palabras o frases muy breves, en número de tres a diez, que sirvan como descriptores a la hora de referenciar el artículo.

Texto. Cuando se trate de artículos que se refieran a una experiencia docente, se debe procurar respetar los apartados siguientes: Introducción y fundamentación teórica de la experiencia, Objetivos planteados, Actividades desarrolladas, Orientaciones metodológicas y de evaluación, Valoración didáctica y personal de los resultados.

La redacción debe cuidarse, evitando repeticiones y buscando siempre la concisión. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir modificaciones en los textos que van a ser publicados cuando la redacción original no se atenga a estos criterios.

Bibliografía. Se reseñará al final del artículo y se numerará de acuerdo con su orden de aparición en el texto. En éste figurará únicamente entre paréntesis y con numeración arábiga el número de la cita.

CPRS DE LA PROVINCIA DE CÁCERES

C.P.R. DE CAMINOMORISCO

cpr.caminomorisco@edu.juntaextremadura.net

http://cprcaminomorisco.juntaextremadura.net

Avenida de las Hurdes, 15 10620, CAMINOMORISCO.

927 01 58 86 (55886)

C.P.R. DE HOYOS

cpr.hoyos@edu.juntaextremadura.net

http://cprhoyos.juntaextremadura.net

Marialba, 1. 10 850, HOYOS.

927 013 816 (53816)

C.P.R. DE CORIA

cpr.coria@edu.juntaextremadura.net

http://cprcoria.juntaextremadura.net

Casa Municipal de la Cultura, Plaza de la Solidaridad, 1. 10800, CORIA

927 013 816 (53028)

C.P.R. DE BROZAS

cpr.brozaz@edu.juntaextremadura.net

http://cprbrozas.juntaextremadura.net

Barriada de La Nava s/n. 10950, BROZAS

927 018 550 (58550)

C.P.R. DE CACERES

cpr.caceres@edu.juntaextremadura.net

http://cprcaceres.juntaextremadura.net

Calle Gómez Becerra nº 6. 10001,

CÁCERES

927 004 868 (74868)

C.P.R. DE JARAIZ DE LA VERA

cpr.jaraizdelavera@edu.juntaextremadura.net

http://cprjaraiz.juntaextremadura.net

Avda. Constitución 7. 10 400, JARAÍZ DE LA VERA

927 014 822 (54822) 927460 033

C.P.R. DE NAVALMORAL

cpr.navalmoral@edu.juntaextremadura.net

http://cprnavalmoral.juntaextremadura.net

Avda. San Isidro 16. 10300,

NAVALMORAL DE LA MATA

927 016 718 (76718) 927 532614

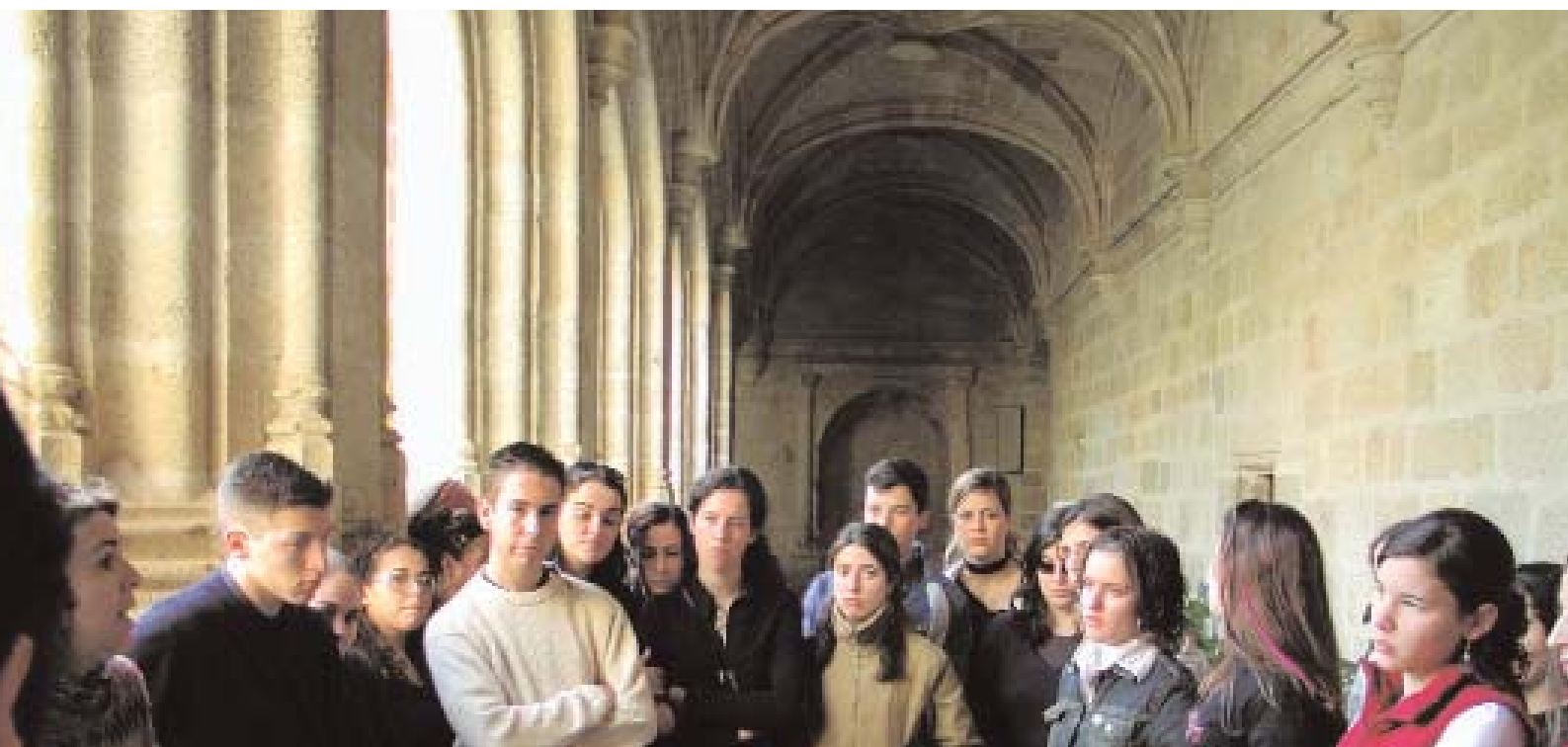
C.P.R. DE TRUJILLO

cpr.trujillo@edu.juntaextremadura.net

http://cprtrujillo.juntaextremadura.net

Avda. Ramón y Cajal s/n. 10200, TRUJILLO

927 02 77 56 (777 56)



Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros
Dirección Provincial de Educación de Cáceres
Servicio de Unidad de Programas Educativos
Centros de Profesores y Recursos de la Provincia de Cáceres

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería Educación, Ciencia y Tecnología