CáPaRra

Nº 5

06

- innovación educativa
- experiencias educativas
- otras propuestas
- entrevista: Estela D' Angelo Menéndez
- obra gráfica: María Jesús Manzanares Serrano

caparra 4 14/6/06 18:08 Página 4

Evolución de una bitácora electrónica:
del Proyecto Augustóbriga-Miléjow a 'blogs' en Navalmoral

David Díaz Fernández
IES Augustóbriga. Navalmoral de la Mata

Desde hace varios años las nuevas tecnologías (NNTT) están presentes en la Comunidad Autónoma de Extremadura gracias a la implantación en los centros docentes –ya sean de Primaria o de Secundaria-Bachillerato– de ordenadores en el aula, y a la instalación –hace ya cuatro años– del sistema operativo LinEx, con sus programas de libre circulación.

Debido a la utilización mayoritaria de Internet, especialmente para la búsqueda de información –por ejemplo, palabras en el diccionario virtual de la Real Academia Española en www.rae.es– o para el desarrollo de programas informáticos de elaboración de textos, dibujos, presentaciones en diapositivas..., a través del uso del correo electrónico y páginas web, se ha facilitado en nuestra región la colaboración entre institutos de distintas ciudades europeas, mediante páginas como www.netwinning.cnice.mec.es.

Pero ¿se puede conseguir alcanzar un mayor logro de los objetivos didácticos, uniendo la creatividad y las transmisiones escritas a distancia, en el siglo XXI? Creemos que sí.

Un ejemplo de uso sencillo, para alumnos y docentes, de una utilidad de la red Internet, como es la weblog o bitácora, demuestra esa afirmación.

Con la realización del proyecto que aquí se presenta, el objetivo que se pretendía conseguir era una mayor motivación por parte de los alumnos hacia las tecnologías informáticas así como hacia las asignaturas relacionadas con la elaboración de un trabajo para Polonia (las áreas de Lengua y de Ciencias Sociales estaban implicadas al igual que Informática).

Al llevar a cabo la blog, se comprobó que esa utilidad no podía quedarse en el ámbito de una clase y que podía evolucionar a más. En estas líneas vamos a presentar las posibilidades de la bitácora dentro del mundo académico.

Grupo de 4º del IES Augustóbriga, participante en el Proyecto Miléjow.

¿Qué es una 'weblog'?

Utilizando las nuevas tecnologías, desde la página *web* de la enciclopedia electrónica WIKIPEDIA (www.wikipedia.com), se nos informa que la definición de weblog o bitácora es:

"Una *weblog*, también conocida como *blog* o bitácora, es un sitio *web*, periódicamente actualizado, que recopila cronológicamente textos y/o artículos de uno o varios autores, donde el más reciente aparece primero, con un uso o temática en particular, siempre conservando el autor la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. Las *weblogs* usualmente están escritas con un estilo personal e informal".

En otras palabras, mediante la *blog* el usuario consigue un espacio gratuito en Internet, bajo la forma de una página *web*, para escribir "páginas de un diario electrónico", donde la primera página que se puede leer es la más actual o reciente. La última hoja escrita en esa bitácora –concepto del idioma español, de la familia lingüística de los marinos, tomado para traducir el sustantivo americanizado de weblog o simplemente *blog*– aparece en primer lugar, siendo la primera en escribirse la última en aparecer y la penúltima en segundo lugar, encima. Si quisiéramos leer las páginas en orden cronológico, deberíamos, al modo de las novelas japonesas, hacerlo de la última a la primera anotación que aparezca en la página *web*.

Cada página de ese diario de Internet puede contener información sobre cualquier materia –al modo de los diarios de las adolescentes de las películas estadounidenses–, con la mente puesta en los sentimientos o en los temas de actualidad (valores por los que los adolescentes apuestan cuando se les pide que desarrollen una composición literaria en soporte tradicional de papel o en soporte electrónico).

Pero también, como en los textos literarios ensayísticos –frente a los textos argumentativos de opinión–, el diario puede centrarse en un tema único. Éste es el caso aplicado a nuestro proyecto de trabajo con el instituto polaco con el que nos hermanamos: al tener que enviarles determinada información especializada en un tema histórico, se ha optado por crear una *blog* sobre "España en la CEE". De todos modos, es necesario citar aquí que los alumnos añaden sus propias opiniones sobre su vida diaria de estudiante, a fin de quitar seriedad a una página *web* de estas características.

Una vez se ha interesado a los alumnos por esta nueva técnica, se pasa a explicar la forma de crear una *blog*. Los pasos son muy sencillos, y a partir de unos conocimientos básicos de uso de Internet, podemos tener nuestra propia bitácora siguiendo las instrucciones del siguiente tutorial:

- Entramos en Internet mediante el icono correspondiente (Internet Explorer o Netscape, o Grulla de LinEx).
- Tecleamos en la parte superior de la pantalla una de las direcciones de página *web* que nos otorgan un espacio gratuito para crear nuestra *blog* (aquí se ha utilizado www.blogger.com).
- Buscamos la opción "Darse de alta". Nos piden unos datos personales (título de la *blog*, nombre personal, dirección de correo electrónico), el nombre de usuario y la contraseña para poder entrar en nuestra página tantas veces como queramos (es conveniente apuntar estos datos en alguna agenda así como la dirección de Internet que tendrá nuestro diario. Nuestra memoria nos lo agradecerá).
- Tras proporcionar nuestros datos, podemos empezar a diseñar nuestra bitácora. Para poder elegir, en la página *web* aparecen algunas muestras en color de cómo quedará nuestra primera página.
- Tras seleccionar una y pulsar la tecla de "Continuar", se nos avisa que se está creando la página *web*, para escribir nuestra primera página del diario
- Tecleamos el título para esa página, el cual puede coincidir con el título de la "obra global", de la totalidad de las páginas (igual que el título de un capítulo puede coincidir con el título de la novela completa, o el título de una canción puede ser el del CD entero).

A continuación tecleamos las líneas de información

o de pensamientos personales que deseemos. Comprobamos, leyendo de nuevo, la ortografía y la expresión de nuestras frases para mejorar el texto, y pulsamos el botón de "Publicar entrada" para guardarlo (también nos lo permite el botón de "Ver borrador").

■ Tras ver el borrador, aceptarlo y guardar, podemos ver nuestra bitácora tecleando la dirección asignada.

Aunque no entendamos mucho de ordenadores ni de la ciencia informática, los pasos anteriores han sido posibles gracias a la existencia de unas herramientas de creación y construcción de blogs. Además, vamos a necesitar unas herramientas para el mantenimiento –diario, semanal u otros– de las páginas de este texto-ensayo. Porque a todos nos apetece añadir páginas a las ya existentes, o mejorar-arreglar las páginas ya escritas, o bien incorporar imágenes o copiar información recopilada de otras fuentes distintas a nuestra cabeza.

El mantenimiento de las blogs permite, muchas veces gratuitamente, administrar toda la weblog, coordinar, borrar o reescribir los artículos, moderar los comentarios de los lectores de nuestra bitácora –Internet es un espacio de información pública en cuanto a su uso; a los adolescentes les gusta dar su dirección de página para mostrar sus creaciones–, insertar fotos, etcétera, "de una forma casi tan sencilla como administrar el correo electrónico".

Siguiendo la WIKIPEDIA, "las herramientas de mantenimiento de *weblogs* se clasifican, principalmente, en dos tipos: aquellas que ofrecen una solución completa de alojamiento gratuito" (como Blogger, que asigna al usuario una dirección *web* y unas herramientas para usar su weblog, siempre desde las exigencias del proveedor del servidor), "y aquellas soluciones consistentes en software que, al ser instalado en un sitio *web*, permiten crear, editar y administrar una *blog* directamente en el servidor que aloja el sitio" (como es el caso de WordPress).

Para no sobrepasar el espacio con una explicación detallada de las weblog, a continuación se comenta la experiencia en el aula de un instituto extremeño de crear una bitácora, como ejemplo de aplicación de esta técnica, desde el gratuito LinEx.

Explicación del Proyecto Miléjow

Durante el curso 2005-2006, en el IES Augustóbriga, en Navalmoral de la Mata (Cáceres), se está realizando un intercambio entre los alumnos de dicho centro y los del Instituto de Secundaria y Bachillerato Simón Bolívar, de la ciudad de Miléjow (Polonia), cerca de Lublín.

Objetivos

Aparte de las sugerentes ventajas que supone establecer contacto escrito con otros adolescentes de los dos sexos, compartir experiencias con gente de un país desconocido por los alumnos y la futura posibilidad de conocerse personalmente en España o en Polonia, los objetivos didácticos diseñados para este proyecto se dirigen hacia la responsabilidad, la cooperación en equipo, la técnica...

En concreto, podemos citar como objetivos generales:

■ Promover la colaboración y coordinación entre los alumnos de la clase a través de un trabajo en común.

■ Valorar la autorresponsabilidad en los trabajos desarrollados en el centro a lo largo del curso.

■ Motivar la participación creativa y la búsqueda de información para crear una opinión propia que se pueda presentar ante otros.

■ Fomentar el uso práctico y didáctico de las nuevas tecnologías a través de medios novedosos y sencillos.

■ Dar a conocer la imagen del instituto fuera del ámbito de profesores y alumnos.

Actividades

Los alumnos van recopilando un poco de información sobre el tema propuesto –la incorporación de España a la CEE–. En una sesión semanal, a elegir por el profesor según el ritmo de aprendizaje del alumnado durante esos días, los alumnos utilizan Internet para comprobar su correo electrónico, contestar los e-mails recibidos y renovar-mejorar la weblog creada sobre la CEE con información nueva.

Si no hay páginas de otras semanas para editar –por ejemplo, para enmendar las faltas de ortografía o para añadir datos que la semana anterior quedaron sin introducir–, los alumnos abren una nueva página, con un título y un texto informativo sobre aspectos de la trayectoria de nuestro país dentro de la Comunidad desde 1986.

Asimismo, se permite a los alumnos que se expresen libremente, dentro de los parámetros de la cortesía y de su desarrollo intelectual, acerca de la vida diaria en el centro educativo, para que los otros alumnos conozcan Navalmoral desde la perspectiva adolescente. El profesor comprueba los contenidos escritos a fin de que ningún miembro de la comunidad educativa se sienta ofendido.

Tecleando la dirección de la página en Internet desde Polonia, los contenidos pueden leerse como una página *web*.

Metodología

La novedad para los estudiantes de cuarto de nuestro instituto cacereño es la presentación de los datos mediante una bitácora o *blog*.

La metodología exigida es la comprensión de la tec-

nología de Internet, la utilización de páginas *web* de información y la creación de páginas para la bitácora ideada por el grupo para su posterior lectura en Miléjow.

Consecución de objetivos

En octubre del 2005, la profesora de Español Edyta Kapot, del Instituto Simón Bolívar de Miléjow (Polonia), se puso en contacto con el profesor de Lengua Castellana y Literatura del IES Augustóbriga de Navalmoral de la Mata (Cáceres).

La finalidad de este contacto era la posible realización de un intercambio escrito a través de Internet, que culminaría con la elaboración de un proyecto sobre la incorporación de España a la Comunidad Europea que sería enviado al centro educativo de Miléjow, dadas las similitudes entre los dos países en cuanto al tema de la adhesión a la CEE (proceso que Polonia está viviendo actualmente con vistas a completarlo en el 2010, incluido el cambio de la moneda nacional por el euro).

Ese proyecto sería realizado por los alumnos de 4º curso de la ESO del IES Augustóbriga, mientras que la correspondencia electrónica la mantendrían los jóvenes de ambos institutos (las edades de dichos alumnos, polacos y españoles, oscilan entre los 15 y los 17 años).

En un primer momento se aceptó la iniciativa propuesta por la señorita Kapot y comenzamos con el envío de las misivas electrónicas entre alumnos y alumnas, en idioma inglés para ambas partes (aunque también agradecemos desde aquí que algunos de los compañeros polacos contestaran practicando en español, propagando así nuestra cultura allende las fronteras).

Ya en el segundo trimestre, tras buscar algo de información sobre España en la CEE –a fin de llevar a cabo la preparación del proyecto solicitado–, el profesor indicó a los alumnos la posibilidad de escribir dicha información en forma de *blog* o bitácora. De este modo, la presentación sería más original y, en sus humildes posibilidades, se convertiría en un instrumento educativo de uso público.

Cada semana, según la disponibilidad de uso de ordenadores en el aula y de empleo de tiempo de aprendizaje de los alumnos, éstos han ido aportando páginas de bitácora con elementos objetivos extraídos de distintas fuentes –enciclopedias, páginas de Internet y otros– así como elementos subjetivos –opiniones y comentarios de su vida adolescente diaria.

Dicha bitácora puede ser visitada a través de GRULLA, en la página *web* habilitada al uso: http://proyectomilejow.blogspot.com.

Evaluación

Aparte de la observación directa del profesor de Lengua, durante las sesiones de clase en que se crean y diseñan las páginas de la *blog*, la evaluación pasa por la lectura de cada una de dichas páginas, para su mejora o su visto bueno.

Asimismo, se pide a los alumnos que no copien literalmente los contenidos que sobre España en la CEE aparecen en las fuentes de información –especialmente páginas de Internet, donde la tentación de usar los comandos "Copiar" y "Pegar" aparece de inmediato, por lo que el profesor comprueba que los alumnos han leído el contenido y lo han vuelto a redactar en parte, con sus palabras–, ya que no poseen los instrumentos necesarios para escribir literariamente contenidos originales (según sus propias palabras).

En cuanto a las páginas que hacen referencia a la vida que llevan como estudiantes, el profesor ha visualizado su contenido y ha sugerido algún tema cuando los alumnos no sabían qué escribir y temían repetirse en su "diario personal".

El alumnado también se ha preocupado de realizar una sesión fotográfica sobre su grupo y sobre el instituto donde pasa parte de la semana, a fin de enviar esas fotos al otro centro participante y poder presentarse en la ya citada *blog*. Los alumnos, como grupo-clase, posaron con sus mejores ropas el día de la realización de las fotos y decidieron por votación los lugares del instituto que se usarían como fondos. Con ello aumentaron su confianza y su responsabilidad respecto a las tareas extras diseñadas para este curso.

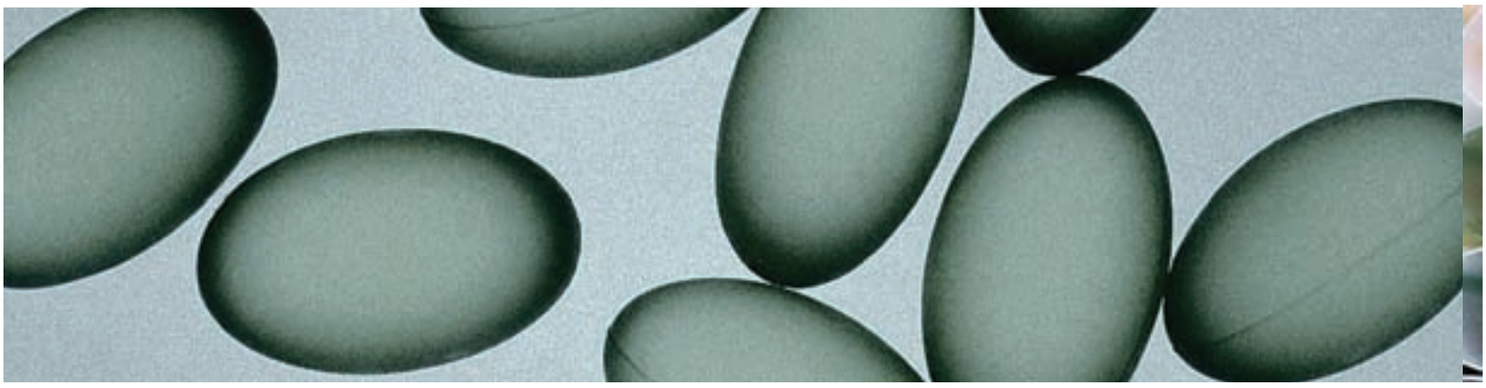
Evolución de la bitácora en el centro

En líneas anteriores se ha explicado una posibilidad que las herramientas de Internet ofrecen y que puede llevarse a cabo desde nuestros centros de enseñanza. Pero, usando siempre la imaginación, ¿puede llevarse un poco más lejos el uso de la bitácora para desarrollar las potencialidades de nuestros alumnos?

De nuevo, la respuesta es positiva. A continuación se exponen tres vías distintas a la anteriormente descrita y que también están ya desarrollándose desde Navalmoral de la Mata.

La amplitud de lectores alcanzada por cada una de ellas es el factor que, de menor a mayor, determina el orden en el que a continuación iremos explicando estas cuatro dinámicas para la *blog* en nuestros IES (o IESOs, que también existen).

☐ **Bitácora del profesor**. En ella el docente incluye sus tareas, actividades, láminas, imágenes o información sobre su área de aprendizaje, con un estilo más personal y menos formal que en las clases. Se pueden incluir imágenes en movimiento –tipo GIF– para dar un aire



más alegre a las "explicaciones *web*", pues en último término los destinatarios de esta bitácora –que no se actualiza día a día, sino tema a tema– son los alumnos del instituto y de otros centros.

Bitácora de clase. Cada grupo de alumnos, de forma voluntaria, crea su página del diario, aportando una crítica sobre una realidad de nuestra sociedad. Desde el área de Lengua, se optó por la cultura, en los ámbitos de cine-música, deportes-televisión y literatura juvenil.

■ Objetivos a conseguir en clase:

- Apreciar las posibilidades que ofrece Internet como medio de información y expresión.
- Valorar las opiniones propias, de manera bien expresada, así como las ajenas, orales o escritas.
- Emplear el ordenador y los recursos del centro de forma útil y responsable.
- Descubrir los momentos colectivos como una forma de desarrollo del aprendizaje.

■ Actividades desarrolladas:

Tras explicar el profesor en qué consiste la idea de la *blog*, los alumnos entran en la página *web* y crean su bitácora con un nombre de usuario, una contraseña y un título *blog* decidido entre todos.

A partir de aquí, semanalmente, los alumnos entran en la weblog, crean su página para expresar sus opiniones sobre cultura, incluyen información objetiva para otros alumnos y guardan sus datos.

Incluso desde casa buscan imágenes para atraer la atención hacia su página, o componen música para en un futuro hacer su página multimedia.

■ Evaluación:

La valoración de esta experiencia con un pequeño grupo-clase es positiva: los alumnos son más responsables, pues aprovechan mejor el tiempo con el fin de usar su weblog al final de clase. Asimismo, expresan su opinión meditando previamente y asimilan las informaciones de otros sin criticarlas a la ligera.

Es ésta una experiencia que se repetirá en otros años escolares, con el objetivo de fomentar la participación, el aprendizaje técnico y la motivación en los estudios.

■ Posibilidades para otros niveles: la bitácora en Primaria:

Dada la facilidad que tienen actualmente los niños del nivel de Primaria para absorber los conocimientos técnicos, también podría emplearse el uso de la *blog* para que los pequeños expresaran sus inquietudes semanalmente, aumentando así su práctica ante el teclado.

Sería aconsejable que el maestro deje ya creado el espacio donde los alumnos vayan a escribir, es decir, la página *web* donde van a aparecer las ideas de los niños. Esto no es nada complicado para el profesor, que sólo tiene que entrar en www.blogger.com, dar los datos solicitados al servidor, escoger un nombre de usuario y una contraseña para poder acceder con su clase, así como un nombre representativo para su *blog* (por ejemplo, "Página de opiniones doradas").

A continuación, el alumno entra en la página, facilita el nombre de usuario y la contraseña, entra en la *blog* al pulsar con el ratón y se pone a "Crear".

Todas las opiniones de los chicos quedan publicadas –tras activar "Publicar entrada"– en una página que termina en "...blogspot.com" y que pueden leer sus padres o familiares desde casa, para deleite y aprovechamiento del PC.

Bitácora de instituto. Similar a la revista del centro o a la página *web*, desde ella se informa de la lista de docentes y de las actividades que se realizan durante el curso. La presentación en forma de bitácora es otra manera de dinamizar el sitio *web* (la página IES parece algo serio y complicado para algunos profesores, que no se animan a incorporar sus opiniones, sus proyectos o sus inquietudes).

En cuanto a que supone teclear unas líneas cuando el profesorado disponga de algo de tiempo en su centro, la bitácora se presenta como una posibilidad sencilla de entrar, vía Internet –a modo de escritura de un correo electrónico–, a formar parte más activamente de otras funciones, aparte de la enseñanza

El hecho de que la bitácora de instituto tenga una presentación agradable es una buena ayuda a la hora de publicitarla de cara al exterior: la ven los alumnos, se la muestran a sus padres y la visitan otros compañeros u otros miembros de la comunidad educativa que, posteriormente, pueden solicitar aportar su granito de arena literario a esas páginas de expresión de opiniones... Eso sí, sin que se relegue el soporte en papel, a fin de facilitar también la lectura.

☐ **Bitácora de la Comunidad de Centros**. Para facilitar que el IES se dé a conocer hacia fuera, se ha creado una bitácora para dar cabida a los profesores de una zona determinada de nuestra provincia.

De este modo, se puede informar a profesores de la misma área –pero de otros centros– de libros de temática juvenil recomendados, de exposiciones artísticas a visitar para luego darlas a conocer a los alumnos o de actividades propuestas por los Centros de Cultura, que no siempre llegan a atraer público desde las páginas de la prensa.

El profesor no es un individuo aislado que da sus clases y regresa a casa –como ya se indicaba en la LOGSE–; tampoco es un mero miembro de un departamento de una asignatura, o un colaborador en el desarrollo diario de la evolución de su centro. El profesor puede también aportar muchas ideas a otros compañeros cercanos, de otros IES de la zona o de Extremadura. La bitácora que ha sido creada –en principio para la zona norte de Cáceres– puede dar mucho de sí en los próximos cursos.

Todos estáis invitados a visitar y colaborar en la bitácora Linex, creada para los profesores de Navalmoral: http://bitacoralinex.blogspot.com (desde www.blogger.com: nombre usuario, blognavalmoral; contraseña, delamata).

Una vez dentro, se selecciona el capítulo de la bitácora deseado (están designados por asignaturas a fin de facilitar su lectura).

A continuación se pulsa el botón "Crear", en la parte superior, para añadir la página personal del profesor del área solicitada. Puede tratarse de información de la materia, de actividades futuras –coordinadas intercentros– o de avisos de contenido lúdico (los profesores y equipos directivos también tienen derecho a aprovechar su tiempo libre de forma didáctica; por ejemplo, en Literatura se recomienda asistir a representaciones de obras de teatro en salas de Madrid; en Plástica, a exposiciones actuales; Música aconseja CDs de grupos; Inglés y Segundo Idioma comentan películas en versión original...).

Cuando terminéis de escribir vuestra aportación, no olvidéis pulsar el botón de "Grabar entrada" y visitar la bitácora al menos semanalmente para renovar las páginas y conocer las inquietudes de los colegas de profesión (ninguno ha ganado el Premio Planeta, de manera que cualquier forma de escritura es válida).

Aunque esta iniciativa se ha comenzado en Navalmoral –y estoy seguro, en otras zonas de la Comunidad Autónoma y/o de España–, pueden crearse otras bitácoras con nombres de usuarios parecidos (bloghurdes, blogmerida, blogvilluercas...). Eso sí, no dejéis de informar a los otros *weblogs*. Gracias por ello de antemano.

Conclusión

Desde aquí animo a otros profesionales de la enseñanza a crear sus propias *weblogs*, desde los diferentes sitios *web* que otorgan espacio gratuito para escribir un "diario" personalizado con información didáctica puesta al día; por ejemplo:

-www.aula21.net (del compañero Francisco Muñoz de la Peña, desde el apartado aulablog).
-www.blogger.com (presentada y explicada en este artículo).
-www.slashdot.com.
-www.blogalia.com (para españoles).
-www.barrapunto.com (el más usado en España).
-www.bitacoras.com (permite crear y visualizar distintos tipos de bitácoras).

caparra 4 14/6/06 18:25 Página 10

Violencia escolar

análisis de la situación actual, reflexiones y propuestas de actuación educativa

Matías Arias Redondo
EOEP de Trujillo
Departamento de CCEE. Universidad de Extremadura.

En el presente artículo pretendemos analizar una situación que comienza a ser preocupante tanto en el entorno escolar como en el social y el familiar. Se trata de la violencia escolar. Pretendemos exponer el estado de la cuestión y responder a las siguientes preguntas: ¿Es grave la situación de violencia que vivimos? ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué podemos hacer?

A través de los datos intentaremos crear la necesidad de actuar desde el ámbito educativo, para lo cual aportamos algunas técnicas de enseñanza-aprendizaje dirigidas a sensibilizar a los alumnos ante el problema y a que sean participes en la resolución de los conflictos.

"La profesora de Música empezó así: 'Claudio Monteverdi perteneció al barroco y al Renacimiento'. Ya no consiguió decir más. Los 26 alumnos de 1º de la ESO se pusieron a hablar. No callaron en 45 minutos. No sólo eso: varios repetidores se levantaron para bailar al estilo orangután al ritmo que marcaban los compañeros con los tambores, las flautas, los timbales y hasta una batería que todos aporreaban sin permiso de nadie. El aula se volvió una locura ininterrumpida de tres cuartos de hora en la que de vez en cuando sonaba, sin ninguna autoridad, la vocecita infructuosamente amenazadora de la maestra ('Os vais a quedar sin recreo', 'Os mandaré deberes', 'Os pondré un parte', 'No os daré la nota del examen'...).

"Cuando la clase acabó, una niña de 12 años de cara angelical se dirigió sonriendo a un hombre que lo había presenciado todo en calidad de profesor en prácticas y que miraba estupefacto a las 26 criaturas: '¿Qué? ¿A que después de habernos visto se te quitan las ganas de ser profesor?'.

"La maestra de Música no acudió al día siguiente al instituto. Alegó estar enferma.

"Ese mismo miércoles, en ese mismo instituto, un profesor de Dibujo pidió baja por estrés después de que un alumno de 14 años le amenazara por haber recibido una regañina, le llamara 'payasete' delante del resto de la clase y se negara a salir expulsado después de aferrarse a la puerta" (El País, 29 de enero de 2006).

Estos dos profesores han cruzado la línea; otros muchos están a punto. Un estudio del sindicato de enseñanza ANPE y la fundación médica Jiménez Díaz asegura que el 72% de los profesores de la Comunidad de Madrid corre el riesgo de padecer depresiones debido al miedo que experimentan ante sus alumnos

Estado de la cuestión

Se percibe por parte de la población y del profesorado un aumento progresivo de los comportamientos de violencia en el contexto escolar. La existencia de malos tratos, agresiones, abusos y conflictos tanto en los espacios escolares como, a veces, en las mismas aulas llama la atención de cuantos somos responsables escolares o familiares. Sin embargo, este aumento percibido de violencia y conflictos no va aparejado de respuestas educativas, familiares y sociales a las conductas agresivas o de crecimiento en la comprensión del tema. En nuestro país empiezan a aparecer algunos síntomas preocupantes a la vez que se producen cambios sociales, económicos, culturales y familiares que acarrean consecuencias en los centros escolares. Sucesos como la trágica muerte de Jokin, la acción de las bandas juveniles y últimamente los desórdenes en algunas ciudades francesas han creado una gran alarma social. El Ministerio del Interior acaba de anunciar un plan de acción policial y medidas legislativas, educativas y sociales para "dar respuesta a un problema que requiere un tratamiento integral".

Para situarnos de manera un tanto aproximativa a la realidad, es bueno que revisemos algunos estudios existentes sobre el tema remontándonos a épocas pasadas.

El 40% de los escolares reconoce haber sido agredido por sus compañeros de colegio; entre el 70 y el 80% dice haber recibido insultos, y entre el 30 y el 35% de los niños ha agredido alguna vez a sus compañeros (Beltrán, 1999).

El 40% de los niños o adolescentes españoles confiesa sentirse víctima de la violencia escolar, tanto dentro como fuera de las aulas (Instituto Sociológico contra la Violencia del País Vasco, 1999).

El 55,3% de los alumnos de Primaria del País Vasco ha sido testigo de insultos; el 49,4%, de ponerle motes, y el 32,2%, de pegarle. Por su parte, el 55,26% de los alumnos de Secundaria confiesa haber sido testigo de insultos; el 19,44%, de pegarle, y el 49,36%, de ponerle motes (Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005).

Las Delegaciones de Educación de Andalucía recibieron durante el curso 1998-1999, a fecha de 19 de mayo de 1999, 139 denuncias de agresiones de diversa índole en los centros escolares. La mayoría de estas agresiones, 59, fueron contra las instalaciones de colegios e institutos, 45 por maltrato entre alumnos, 12 agresiones de alumnos contra profesores y 11 de padres a profesores. Además, en el servicio telefónico habilitado por la Consejería para atender las consultas relacionadas con la convivencia en los centros, de las 1.250 llamadas atendidas, el 70% corresponde a consultas relacionadas con el maltrato entre compañeros de centro.

En el curso 2004-2005 se registraron en el programa informático Séneca 26.236 casos graves de indisciplina y violencia. Es bueno saber que el programa citado sólo está operativo en el 40% de los centros de enseñanza de Andalucía (Escuela Española, 2005).

Más del 30% de los alumnos de Secundaria reconoce haber sufrido agresiones verbales e insultos de sus compañeros, según se desprende del *Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar* entregado el día 29 de noviembre de 1999 en el Congreso de los Diputados. El documento revela que un 10,3% de los profesores admite haber sufrido en ocasiones algún tipo de agresión. Datos más recientes del Defensor del Pueblo (2000) recogen como maltrato: insultos (33,8%), motes (30,1%), robos (6,4 %), agresiones físicas (4,1%), sexuales (1,7%), etcétera.

Cámaras de vigilancia, radios emisoras y receptoras, detectores de metales, rayos X, puertas con cerrojos magnéticos protegidos por códigos secretos... son algunas de las medidas para luchar contra la violencia en las escuelas de las grandes ciudades de Estados Unidos. El Consejo de Educación de Nueva York emplea 3.000 guardias de seguridad a jornada completa, de los cuales entre 10 y 20 se encuentran distribuidos en cada uno de los institutos de la ciudad. Patrullan los centros armados con esposas y radios (*The Independent*, 11-XII-1995).

Un 12% de los alumnos ha insultado a su profesor y un 1% le ha agredido. De los 7.416 encuestados, el 25,3% considera que la situación que se vive en muchos centros debe ser corregida. La cuarta parte afirmó que en las escuelas existe un nivel de disciplina menor que el necesario. Siguiendo con los datos, un 14,2% de los jóvenes admite haber golpeado a otros compañeros entre una y cuatro veces al trimestre; el 12% se ha burlado de otros compañeros una vez por semana. Respecto a las agresiones, que en un 75% de los casos se producen en el exterior de la escuela, el 11,5% de los alumnos afirma haber sido atacado en una o más ocasiones a golpes, mientras que el 3,6% de los jóvenes ha sufrido ataques con armas u objetos contundentes. Dentro del capítulo de las agresiones, las de carácter sexual se tipifican en que un 1,3% de los alumnos admite incluso que ha sido acusado sexualmente con tocamientos violentos o amenazas. El 1% se ha visto forzado a practicar una relación sexual no deseada y aproximadamente el 10% ha sufrido una agresión sexual de tipo verbal. Un 2,7% de los estudiantes afirma que ha amenazado o ha agredido a alguno de sus padres. Curiosamente, en el colectivo de los agresores que ha pegado a sus progenitores entre una y tres veces predominan las chicas (*La Vanguardia*, 2001).

La situación en nuestra Comunidad parece ser más tranquilizadora. Así, en un breve repaso por lo escrito y

publicado sobre el tema, encontramos un estudio realizado en los centros de Secundaria de Mérida y coordinado por Bueno Teodoro que nos aporta los siguientes datos: un 5% de los chicos se ve implicado en situaciones de intimidación o victimización. De los jóvenes intimidados, un 4% confiesa que este tipo de situación lo está sufriendo siempre. Los chicos intimidados se convierten en intimidadores, reproduciendo el maltrato; esta situación es más frecuente entre los varones (14%) que entre las mujeres, con una incidencia del 7%.

Conviene reflexionar sobre el siguiente dato: quienes intervienen para detener las situaciones de maltrato son los mismos compañeros en el 25% de los casos; el 19% de los casos son paradas por los profesores, y en un 16% no las corta nadie. Por último, destacar que los propios alumnos sienten que existe un problema, que es un problema grave, y aunque el 14% piensa que no tiene solución, un 74% opina que hay que buscarla y dársela (Pedrero, R., Conde, P. y Bueno, T., 2001).

El Informe sobre conflictos escolares y convivencias en centros educativos de Extremadura, elaborado por el Servicio de Inspección General y Evaluación de la Secretaría de Educación de 2000-2001, recoge los siguientes conflictos entre escolares con frecuencias significativas: descalificaciones e insultos, amenazas o intimidaciones y agresiones.

Más recientemente, los datos del estudio sobre conflictividad escolar en centros públicos de Secundaria, realizado por la Consejería de Educación en el curso 2002-2003, indican que durante este periodo se produjeron 2.049 conflictos entre escolares relacionados con conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, de los cuales 1.891 ocurrieron entre alumnos de ESO y 158 entre estudiantes de enseñanzas postobligatorias. Del total, 95 casos estuvieron relacionados con conductas gravemente perjudiciales. Estas cifras indican, según el estudio, que Extremadura se sitúa en una zona baja-media en cuanto a conflictividad escolar. En lo que se refiere a los casos más frecuentes, las descalificaciones e insultos entre los alumnos, conflictos considerados de baja intensidad, son los más frecuentes en los centros extremeños (*El Periódico de Extremadura*, 2004).

Aunque la violencia juvenil no es un fenómeno de hoy, pues hay mucha literatura en los campos sociológico, psicológico y pedagógico que lo atestigua, sucede que existe una mayor mediatización de la violencia; con frecuencia, los medios de comunicación nos conmueven o nos asustan con noticias trágicas o alarmantes, lo que genera una mayor sensibilización social hacia las manifestaciones de esa violencia. Es lo que opinan unos; otros, ante la aparición de nuevos fotógrafos del pánico que se dedican a grabar sus perversas diversiones, nos obligan a bucear en el cieno donde anidan nuestros instintos más abismales, nuestras pulsiones más degeneradas e impronunciables, difíciles de entender por una mente sana. Y pensamos que el asunto exige, al menos, preocupación.

Sea lo que fuere, ante el enunciado de hechos habría que preguntarse junto con Marina (2006): ¿Cuál es la gravedad del problema? ¿Sabemos qué hacer para atajarlo? ¿Lo estamos haciendo?

En España, desde mi punto de vista, el problema comienza a ser al menos alarmante, y quizá se viva con angustia sobreañadida porque se meten en el mismo saco fenómenos distintos que necesitan tratamientos diferentes. Por lo que a nosotros concierne, nos ceñiremos al contexto escolar e intentaremos dar respuesta a las preguntas que nos hemos formulado, conscientes que para educar a un niño se "necesita a toda la tribu".

¿Cuál es la gravedad del problema?

Por si los datos aportados no fueran suficientes para dimensionar el problema, recurrimos al informe *Violencia entre compañeros en la escuela*, elaborado por el Centro Reina Sofía (2005). En el mismo se recoge que el 71,3 % de los testigos ha presenciado situaciones de maltrato en el patio, el 60,5% en la clase y el 52,7% en los alrededores del centro. Por tipos de maltrato, el maltrato físico (59,3%), el emocional (64,8%) y el abuso sexual (50%) ocurren principalmente en el patio, mientras que el maltrato económico (73,3%) y el vandalismo (48,5%) se dan en mayor medida en el aula.

Entremos en otra dimensión y analicemos las conductas agresivas de los alumnos hacia los profesores. Las investigaciones ponen de manifiesto que hay dos comportamientos que la mayoría de los maestros ha constatado: la falta de respeto de los alumnos hacia ellos y la conducta disruptiva en el aula. El 80% de los profesores de Secundaria y algo menos los de Primaria manifiestan la existencia de este tipo de acciones. Con una alta incidencia se encuentra también robar o romper material en el centro.

	Infantil y	Secundaria	Total
Faltar el respeto a los profe-	63´5%	79`7%	73´3%
Agredir a los profesores	7´5 %	5´2%	6´1%
Robar o romper el material del	36´4%	61´6%	51´6%
Comportamiento disruptivo en el aula	52´4%	81%	69´8%

*Tomado de *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros* (Rey y Marchesi, 2005).

Si nos acercamos a las causas de los conflictos escolares y siguiendo el análisis realizado por Rey y Marchesi (2005), los profesores atribuyen los conflictos que se producen en el centro.

	Infantil y	Secundaria	Total
Los profesores eluden sus responsabilidades	8%	11´7%	10´2%
Hay alumnos muy conflictivos	69%	80´1%	75´7%
Los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer todo	88´9%	86´2%	87´3%
Los alumnos no respetan la autoridad de los profesores	65´3%	66´8%	66´3%

La opinión de los alumnos se corresponde con la de los maestros, manifestando el 56,9% de ellos que la causa está en que "los alumnos no respetan la autoridad de los profesores", en que "hay alumnos muy conflictivos" (79,4%) y en que "los alumnos están acostumbrados a que en casa les dejen hacer todo lo que quieren" (48%).

Alguna discrepancia existe entre estos resultados y los expresados por los padres, en especial en lo referente a que éstos no creen que sean demasiado permisivos con sus hijos. Todos ellos exculpan al profesorado de la responsabilidad de los conflictos que ocurren en los centros y todos ellos también, con mayor o menor intensidad, creen que la presencia de alumnos conflictivos es una de las causas principales de la violencia escolar.

¿Qué estamos haciendo?

No sabemos cuál es la causa del encanallamiento de los modales en la escuela y fuera de ella. Como diría Umbral, estamos copiando estéticas carcelarias. El lenguaje de los jóvenes va cargado de insultos, gritos, de comportamientos brutales, gusto por violencia, etcétera, y esto es fácil de constatar si damos un paseo por la calle o por los pasillos de cualquier centro de enseñanza. La urbanidad se ha perdido. Ya no cedemos el asiento a un anciano, ni la acera, ni la entrada a un lugar cerrado...

A veces, relato a mis alumnos, cómo la escuela de antes enseñaba modales a sus pupilos. Cuando llegaba una visita, nos poníamos en pie a la vez que saludábamos con un "buenos días tenga usted", y cuando se marchaba, repetíamos el ritual (a mis alumnos todo esto les resulta un tanto cursi). De igual manera, se nos enseñaba que antes de entrar en una clase primero había que llamar a la puerta y después preguntar si se podía pasar. Algo así como lo que hoy llamamos "habilidades sociales".

Esta falta de urbanidad, esta falta de normas necesarias para vivir en una sociedad, predispone a un clima inhóspito en los entornos escolares. Y no es que sea violencia, pero predispone a ella; predispone a la indisciplina y a las conductas disruptivas, alterando el normal funcionamiento del aula y exigiendo un esfuerzo sobreañadido por parte del profesor para controlar el clima de clase, con la consiguiente merma en la dedicación a la enseñanza de otros contenidos escolares.

Según Pérez-Díaz y Rodríguez (2004), los padres y madres de familia parecen asumir la responsabilidad en la educación de sus hijos. Respecto a en quién recae la principal responsabilidad de educar a la generación siguiente, un 78,2% responde que en la familia, sólo un 3,2% dice que en el Estado y un 6,5% señala que en los profesores. Sin embargo, hay bastantes indicios de que los padres y madres no se ocupan bastante de la educación de sus hijos, a pesar de que cuando lo hacen resulta positivo para el rendimiento escolar.

La situación exige que nos pongamos manos a la obra, y así lo están haciendo muchos profesores, muchos centros e incluso la administración, que en algunas comunidades ya tiene elaborado planes de actuación ante el acoso escolar, y algunas ciudades –Barcelona, Valladolid y Sevilla–, que han creado planes para promover conductas cívicas y reprimir las incívicas. Tenemos que adoptar medidas y tomar conciencia de la gravedad del problema y no buscar explicaciones exculpatorias en la familia, que las tiene, y en la sociedad, que también las tiene. Tenemos que superar el tópico de "los padres echan la culpa a la escuela, la escuela a los padres, todos a la televisión, y la televisión dice que depende de la audiencia".

Es difícil concretar más la pregunta que nos hemos hecho, pero lo intentaremos. Si se pregunta a los profesores ¿cuáles son las formas de resolver los conflictos en el centro?, las respuestas se distribuyen por el siguiente orden: dialogando y llegando a acuerdos, con castigos y sanciones, tratando el conflicto entre profesores y alumnos o tratando el conflicto en tutoría. Las diferencias entre los profesores de Infantil-Primaria y Secundaria se dan en la utilización de los castigos y sanciones, más utilizados en secundaria. La misma pregunta formulada a los alumnos ofrece diferencias: la solución "con castigos y sanciones" se sitúa en primer lugar.

¿Sabemos qué podemos hacer?

El primer paso es reconocer el problema y tener conciencia de la necesidad de actuar. A continuación, aceptar que el problema es complicado y que no sólo corresponde a la escuela, pues como dice un viejo refrán de los yaundé (según unos) y masai (según otros), "hace falta toda la tribu para educar a un niño".

caparra 4 14/6/06 18:25 Página 14

De poco sirven las medidas que la escuela y la administración ponen en práctica si no cuentan con el respaldo y seguimiento de la familia. Por citar algunas, me referiré a las campañas de salud buco-dental llevadas a cabo en los colegios de Primaria. Si en el hogar los padres no prestan atención para que sus hijos se laven diariamente los dientes, de poco servirá el uso del flúor en las escuelas y el hábito no se adquirirá.

En la convicción de que debemos contar todos, empecemos por lo nuestro y hagamos un repaso de las estrategias metodológicas que más se utilizan según las investigaciones.

En el nivel primario se sitúan las estrategias o procedimientos que pretenden intervenir con acciones o metodologías concretas para que la conducta de acoso no aparezca. Como estrategias más utilizadas en este nivel, seleccionamos algunas de las propuestas por Avilés (2002):

- La asamblea o reunión periódica del grupo-clase. En ella se debate el cumplimiento de las normas por parte del grupo, el clima de clase, las relaciones y cualquier problema que surge en el centro y en la clase.
- El círculo de calidad. Consiste en la formación de un grupo específico de alumnado que plantea y examina un problema, lo investiga, propone una serie de soluciones y las comunica a la dirección para su revisión y aplicación. El círculo de calidad también implica la realización de reuniones entre un grupo de alumnos y un adulto, para revisar y dialogar sobre la convivencia en el centro. Es una forma participativa de resolver los conflictos. Los chicos y chicas son entrenados en técnicas y estrategias para resolver problemas. Estas técnicas incluyen generación de ideas, observación y clasificación de datos, desarrollo de estrategias y comunicación de ambas dentro del grupo cuando el adulto que lo dirige está presente.
- El aprendizaje cooperativo. Johnson y Johnson (1989) y Díaz-Aguado (1992, 1993, 2001) emplearon esta metodología de enseñanza. Consiste en que el alumnado trabaja en una tarea común en pequeños grupos (entre 2-6 alumnos). Cada uno de los miembros del grupo debe ser capaz de presentar los resultados o la solución del problema (responsabilidad individual), y cada uno de ellos es responsable de que el resto del grupo aprenda lo que se ha propuesto.
- La mediación o ayuda entre iguales. Los alumnos actúan como mediadores en conflictos planteados por sus compañeros. Este método de resolución de conflictos está siendo muy utilizado principalmente en Secundaria. Las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona para llegar a un acuerdo satisfactorio (Torrego, 2000).
- Las actividades comunes positivas. Olweus (1998) propone la realización de actividades de ocio y tiempo libre entre padres, alumnos y profesorado. Carbonell (1999), en su programa *Convivir es vivir* de la Comunidad de Madrid, valora muy positivamente este tipo de actividades.
- Utilización de la dramatización y el *roleplaying*. Consiste en dramatizar en grupo situaciones de *bullying* que los niños viven a diario. Se trata de observar y analizar cómo otra gente siente y piensa, de intentar aprender a controlar emociones como el miedo, el peligro, el odio, etcétera.
- Reuniones de padres y madres. Es fundamental que los padres y madres sean conscientes de la problemática que existe en los centros en cuanto a intimidación o acoso y otros comportamientos conflictivos. Para ello, los padres y madres deben hablar con sus hijos del tema y de la responsabilidad por la participación pasiva en los actos de bullying, es decir, como espectadores. Es bueno que los padres participen concienciando a sus hijos de la necesidad de ayudar a las víctimas e implementar las relaciones sociales y de apoyo a ellas. Por este motivo, deberán realizarse reuniones entre el profesorado y los padres al objeto de presentarles situaciones de acoso e incitarles al análisis y reflexión con sus hijos, al tiempo que se les solicitará una estre-

caparra 4 14/6/06 18:25 Página 15

cha cooperación con la escuela.

Concretando más: desarrollemos la técnica de aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. Pérez Pérez (1995, 1996, 1997) propone la incorporación al currículum de programas para la mejora del comportamiento a través del aprendizaje de normas. Para ello, ha diseñado una serie de programas adaptados a las distintas etapas educativas y a los contextos en los que se quiere aplicar.

Los programas sobre el aprendizaje de normas se caracterizan por:

- Potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida del aula.
- Unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo respecto a la aplicación y control de las normas del aula.
- Llevar a cabo una acción tutorial que organice y dirija las actividades de alumnos y profesores.

Este autor ha realizado múltiples investigaciones sobre el aprendizaje de normas en las distintas etapas educativas, comenzando por la etapa de Infantil, y llega a la conclusión de que es posible que los alumnos de Educación Infantil elaboren sus propias normas, algo que además es recomendable (Pérez Pérez, 1993, 1995, 1996).

Las técnicas y estrategias empleadas podrían concentrarse en plantear en la asamblea de clase un problema habitual para que los niños lo vivan como tal, y después de analizarlo y debatirlo, pedirles que propongan soluciones para el mismo. Estas soluciones se plasman en unas normas y en unas consecuencias. En el caso de niños de Educación Infantil pueden apoyarse en un dibujo sobre la norma que deberá colocarse en un lugar visible de la clase.

Ejemplo:

El profesor plantea un problema o situación que afecta a la convivencia de la clase: el aula está muy sucia.

- ¿Qué consecuencias tiene esto para los niños?

-Que se ensucian sus ropas.
-Que cuando vienen otras personas se llevan una mala impresión de nosotros.
-Que puede ser peligroso para la salud (alergias, asma, etcétera).
-Que es un mal ejemplo.

- ¿Cómo podemos solucionarlo?

-Los niños y el profesor hacen sus propuestas para solucionar el problema:
  -No tirar papeles al suelo.
  -Afilar los lápices en la papelera.
  -Limpiarse los zapatos antes de entrar.
  -Comprar una alfombra y colocarla en la entrada de la clase.
  -Que cada niño recuerde a sus compañeros la necesidad de limpiarse las suelas de los zapatos después del recreo.
-Análisis de las ventajas e inconvenientes de cada una de estas propuestas:
  -Al no tirar papeles al suelo la clase está más limpia y decorosa.
  -Cuando afilamos los lápices y las ceras de colores en la papelera, el suelo no se mancha.
  -Al limpiarnos los zapatos antes de entrar en el colegio la tierra y el barro no pasa a la clase.
  -Al comprar una alfombra nos podemos limpiar los zapatos evitando que la tierra se despegue de ellos y caiga al suelo de la clase.
-Elaboración de la norma de acuerdo con la opción que parezca a todos más adecuada: "Debemos limpiarnos los zapatos antes de entrar en clase, tirar los papeles a la papelera y afilar los lápices con cuidado de no ensuciar el suelo".
-Realización de un dibujo sobre la norma. Cuando se trata de Educación Infantil e incluso primer nivel de Primaria, puede ayudar a su comprensión y mejor cumplimiento el hecho de que figure en un panel con un dibujo que la represente.

El modelo presentado puede ser válido para el primer ciclo de Educación Primaria con pequeñas modificaciones, tales como el número de normas y el protagonismo de los alumnos en la elaboración de las mismas, disminuyendo la participación del profesor.

En el resto de los ciclos se pueden introducir elementos nuevos en el proceso: que la asamblea sea dirigida por los alumnos, realizar votaciones para aprobar o rechazar una norma, los sistemas acumulativos de faltas, el buzón de la clase, las comisiones de trabajo, etcétera.

Uno de los elementos más significativos a tener en cuenta es el empleo de un sistema acumulativo de faltas, consistente en determinar los comportamientos que se sancionarán por medio de "faltas". Por ejemplo: pelearse con un compañero, dos faltas; romper algún material, una falta...

El profesor deberá tener una ficha de control de faltas donde las irá anotando. El alumno que acumule un número determinado de faltas (aquel que se determine en la asamblea de clase), no podrá participar en una de las actividades-premio que se lleven a cabo en ese mes. Estas actividades son preparadas por el profesor como premio para los alumnos que cumplan las normas establecidas. Por ejemplo: juegos en el ordenador, dedicar más tiempo a actividades deportivas, juegos de mesa...

Los alumnos que hayan superado el número de faltas permitido no podrán participar en las actividades-premio de ese mes y, si fuese necesario, estarán con otro profesor. Con ello se les quitan las faltas acumuladas y el proceso comienza de nuevo.

La metodología para elaborar las normas y solucionar los conflictos podría ser la siguiente:

La clase se divide en grupos de 4-6 alumnos, con los que se realizará una tarea previa de análisis de situaciones y de propuestas de normas y consecuencias. Posteriormente, una comisión formada por el tutor y los alumnos coordinadores de cada grupo de trabajo organizará las normas y consecuencias propuestas por los alumnos del siguiente modo:

–Seleccionando las normas que consideren más importantes.

–Redactándolas del modo más adecuado.

–Seleccionando las consecuencias más adecuadas que han propuestos los alumnos para cada norma.

Después de finalizado el trabajo de la comisión, se realiza la asamblea de aula en la que se analizan y debaten cada una de las normas y sus consecuencias. Aquellas que se aprueban pasan a formar parte de la "Constitución de la clase" y su cumplimiento será obligatorio para alumnos y profesores.

Este procedimiento de elaborar normas por el propio alumnado con la ayuda del profesor permite que los alumnos tomen conciencia de ser los autores de sus propias normas, ya que son ellos los que, reflexionando sobre situaciones, han visto la necesidad de que existan normas y tienen conciencia de ser los que las han elaborado y aprobado. Esto da a la normativa una mayor fuerza moral.

La capacidad de reflexión y análisis aumenta en los alumnos de Secundaria, lo que permite plantear las cuestiones desde un punto de vista más complejo. Así, Pérez (1996) plantea como paso previo al análisis de las normas del aula que los alumnos analicen algunas leyes y normas de nuestra sociedad, para después plantearse cuestiones tales como la necesidad de las normas, su propósito, la posibilidad de cambiarlas, etcétera. Asimismo, Pérez presenta un programa para Educación Secundaria, que no comentamos por razones de espacio, que se aplica en tutoría y en otras clases.

"El trabajo de las tutorías se considera básico" (Campo, 2005). Ésta es una de las conclusiones de un pequeño trabajo de investigación sobre convivencia en los centros de Secundaria; en él se refleja que todos los centros investigados valoran el trabajo tutorial con el alumnado y realizan actividades específicas sobre convivencia.

"Para que los jóvenes lleguen a apropiarse de las herramientas democráticas, no violentas, es preciso que interactúen en actividades que le permitan llevar a cabo dicha apropiación" (Díaz-Aguado, 2005). Para conseguir este propósito parece ser imprescindible que participen activamente en una comunidad democrática. Y para conseguirlo propone las siguientes condiciones:

- La educación para la no violencia debe extenderse a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, a todos los procesos que tienen lugar en la escuela, porque a través de ellos se transmiten las normas.
- La escuela debe distribuir el poder entre todos los individuos. Conviene que desde la escuela participen activamente en los distintos tipos de poder que lo definen:
  - -El poder legislativo, elaborando normas que regulen la convivencia escolar y definiendo los derechos y los deberes.
  - -El poder ejecutivo, a través del cual llevar a la práctica dichas normas y tomar las decisiones que hagan posible el ejercicio de los deberes y derechos previamente definidos.
  - -El poder judicial, encargado de aplicar sanciones cuando existan transgresiones a las normas de convivencia. Los estudios realizados en contextos diferentes reflejan que la impunidad ante la violencia hace que genere más violencia entre los agresores, debido a que éstos la interpretan como un apoyo implícito.
- La educación para la no violencia debe enseñar a resolver conflictos y aplicar esta enseñanza a los problemas que surgen en la escuela. Las investigaciones sobre jóvenes violentos manifiestan que éstos suelen tener alterados los procesos cognitivos a partir de los cuales se analizan y resuelven en la vida cotidiana los problemas interpersonales, proceso que incluye, al menos, las siguientes habilidades:
  - -Definir el conflicto identificando todos sus componentes e integrando toda la información para resolverlo.
  - -Diseñar posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas.
  - -Establecer las posibles consecuencias de cada una de las soluciones aportadas.
  - -Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.

Conclusiones

La situación de violencia escolar y social es, cuando menos, preocupante. Los datos aportados dan prueba de ello. Por otra parte, no hay más que escuchar las noticias o leer la prensa para informarse de aberraciones inimaginables que cada día fluyen con un efecto mimético y que cuando este artículo salga a la luz se habrán superado con creces. Todo ello nos debe hacer reflexionar sobre qué podemos hacer. Debemos empezar a trabajar para prevenir. Para prevenir conviene:

- Enseñar a condenar la violencia, nunca está justificada su utilización. Hay que romper la "ley del silencio" y denunciarla. Ricou (2005) manifiesta que en la página *web* de Bullying Online se aconseja a los padres que no tiren la toalla, y si el caso no se soluciona en el colegio, hay que comunicarlo a las autoridades educativas, y si esto tampoco funcionase, acudir a los tribunales.
- Desarrollar alternativas para resolver conflictos sin recurrir a la violencia, situaciones de aprendizaje cooperativo, la educación en valores, actitudes y sentimientos.
- Aumentar la vigilancia en periodos de recreo, cambios de clase, comedores, etcétera.
- Implicar a los padres y madres en la resolución de conflictos y en el conocimiento de las normas del centro.
- Implicar a las administraciones en la resolución de problemas y en la elaboración de normas reguladoras que penalicen la alteración de la convivencia escolar.

caparra 4 14/6/06 18:26 Página 18

La evaluación externa de la educación infantil

Luisa Clemente Fuentes
Maestra de Educación Infantil e Inspectora de Educación. Cáceres

La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) crea en su artículo 62 un organismo encargado de llevar a cabo la evaluación general del Sistema Educativo. Unos años más tarde, en 2002, la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) reitera la necesidad de seguir manteniéndolo prácticamente con idénticos contenidos, si bien con una nueva denominación: INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo). Entre los cometidos más significativos de este instituto están llevar a cabo evaluaciones generales de diagnóstico y elaborar sistemas de evaluación para aplicar en las diferentes etapas educativas que conforman el Sistema Educativo español.

Si una de las finalidades fundamentales de este organismo es la evaluación del Sistema Educativo español, la Educación Infantil, como etapa educativa integrante del mismo, debe ser objeto de una evaluación, al igual que se hace de manera periódica con las restantes etapas que lo conforman (especialmente la Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria). Ésta es la única forma de que se logre *la evaluación global del sistema*, tal y como reconoce el propio INECSE.

Cumplir este cometido es el que ha llevado al INECSE a elaborar un plan de evaluación externa para la etapa de Educación Infantil, el cual aparece sistematizado en el texto recientemente publicado por dicha institución: Modelo de evaluación para la Educación Infantil. Con este instrumento de evaluación se busca no sólo averiguar los logros educativos en dicha etapa a nivel nacional, sino también dotar a los centros de una herramienta de trabajo que invite y estimule hacia la autoevaluación. La finalización de la Educación Infantil no sólo supone la conclusión de una etapa, sino también el punto de partida para la Enseñanza Obligatoria. Averiguar por parte de la escuela el nivel de competencia final de los alumnos que inician la etapa obligatoria resulta de gran interés para la necesaria coordinación entre Infantil y Primaria

La apuesta por una evaluación externa en la etapa de Infantil es, sin duda, arriesgada por lo que conlleva no sólo de dificultades sino también por lo que supone de novedad en el contexto europeo, donde apenas si existen planteamientos al respecto.

La evaluación externa

En el campo educativo nos encontramos con múltiples formas de plantear la evaluación. Aun partiendo de conceptos muy parecidos respecto a lo que significa evaluar alumnos, centros, práctica educativa, etapas educativas, etcétera, los modelos y procedimientos para materializarla tienen, por lo general, grandes diferencias entre sí. Las diferentes variables y componentes que intervienen en el proceso evaluador (finalidad, ámbitos, agentes, temporalidad, etcétera) dan lugar a modelos muy variados y diversos. De manera muy resumida, podemos hablar de tipos de evaluación en función de:

- La extensión que abarca: global –incide sobre todo el proceso, capacidades, dimensiones...– o parcial –se proyecta únicamente sobre una parte de lo evaluado.
- La finalidad que persigue: formativa –comprobar procesos– o sumativa –comprobar resultados.
- El momento en que tiene lugar la aplicación: inicial, procesual o final.
- Los parámetros que utiliza para comparar: normativa o criterial.
- Los agentes que intervienen en la propia evaluación: interna –realizada por los propios implicados– y externa –llevada a cabo por agentes externos a lo evaluado.

La elección de uno u otro tipo depende, fundamentalmente, de la finalidad que se persiga en cada momento. Si lo que se pretende es obtener información acerca de los progresos que un alumno va obteniendo a fin de poder fundamentar las medidas educativas a adoptar con respecto a él, la evaluación procesual, formativa e interna será la idónea. Si, por el contrario, lo que se busca es comprobar globalmente la calidad de un diseño curricular que está siendo aplicado o el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos sobre los que se aplica, la evaluación sumativa y externa se considera la más aconsejable.

En el caso que nos ocupa, el modelo de evaluación diseñado por el INECSE para la Educación Infantil se acerca claramente a un planteamiento de evaluación externa, criterial, sumativa y final. Es decir, desde un organismo externo al centro se origina y materializa todo el proceso evaluador: se planifica, se coordina, se ejecuta, se analizan y valoran los resultados e, incluso, se difunden los mismos. Con ello se pretende, básicamente, comprobar en qué medida hay separación entre el currículo intencional de dicha etapa escolar y aquel que es practicado y logrado en los centros escolares. Para ello se diseña una evaluación de carácter sumativo, en la que se busca sobre todo averiguar en qué medida los alumnos del tercer nivel de Educación Infantil de las diferentes Comunidades Autónomas se acercan a los objetivos finales de la etapa, clarificados y precisados para ello a través de criterios de evaluación.

Ahora bien, aunque se trata de una evaluación externa proyectada sobre los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos, no olvida a las demás variables que inciden en los mismos. Y es que los resultados escolares únicamente pueden ser analizados y valorados con objetividad si se tienen en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje que los han mediado. Pero, además, no se pueden olvidar tampoco las condiciones en las cuales se materializan (infraestructura, recursos educativos, personal docente...) y aquellas otras que los condicionan desde el exterior (contexto social, cultural, económico...). La finalidad sumativa de esa evaluación externa se ve, de esta forma, enriquecida y complementada por las explicaciones aportadas por todos estos aspectos.

Hay que señalar que, aunque el referente utilizado para el presente plan de evaluación ha sido el marcado por la LOGSE (único planteamiento curricular que ha sido aplicado para la Educación Infantil desde el año 1991), el propio modelo como planteamiento teórico puede ser válido, con pequeños ajustes, para otros diseños curriculares.

¿Es posible plantear la evaluación externa en Educación Infantil?

Enmarcado muy a grandes rasgos lo que supone una evaluación externa, cabe preguntarnos ahora acerca de la viabilidad de la misma en una etapa como es la de Educación Infantil. Vamos a tratar de reflexionar sobre dicha cuestión pormenorizando al respecto los aspectos más significativos que han caracterizado al modelo referido.

La evaluación es ya de por sí una tarea difícil, no exenta de grandes dificultades por la complejidad de finalidades, agentes, medios, instrumentos, técnicas... que conlleva. Todo ello se acentúa en el caso de la educación, especialmente cuando se trata de la centrada en las primeras edades de la vida. Durante el tramo de cero a seis años, el abarcado por la Educación Infantil, las personas están sometidas a un fuerte proceso de desarrollo que afecta tanto a la maduración como al aprendizaje. Podemos decir que el factor "cambio continuo" de los alumnos jalona toda la etapa, constituyéndose así en un elemento que al menos dificulta la aplicación de evaluaciones externas.

Desde otro punto de vista hemos de pensar que las evaluaciones externas, al tener esencialmente un

carácter sumativo, se ven obligadas a recurrir más a mediciones o comprobaciones cuantitativas que cualitativas. Así, las técnicas e instrumentos más propios de la evaluación externa no resultan los más idóneos para la Educación Infantil, habida cuenta de las características de esta etapa. En las evaluaciones externas los instrumentos utilizados tienen una gran carga de medición cuantitativa, predominando por ello el uso de "pruebas" apoyadas en la expresión escrita y numérica. Sin embargo, como todos sabemos, en la Educación Infantil la técnica de la observación continua como mecanismo de evaluación se encuentra varios puntos por arriba en cuanto a su uso, con respecto a la conversación, la entrevista o, en el caso más extremo, al "control" o "examen". Muchos de los resultados de aprendizaje propios de dicha etapa afectan a comportamientos personales que no son susceptibles de comprobación a través de un solo momento ni a través de una única situación contextual: desde momentos de interacción con los materiales o con los espacios creados, hasta conductas personales (afectivas, motrices, sociales...) que requieren de observaciones más continuas que puntuales.

Ante este panorama uno puede pensar en la poca viabilidad de una evaluación externa para los más pequeños integrantes del Sistema Educativo. Podemos decir al respecto que lo que sí existen son mayores dificultades, pero en ningún momento puede hablarse de inviabilidad. El reto radica únicamente en realizar un diseño y una aplicación que salven y corrijan esas dificultades.

Voy a tratar de concretar en los párrafos que siguen las medidas adoptadas desde el modelo diseñado para salvar esas dificultades y que, de alguna manera, recogen una primera aproximación al conocimiento del modelo referido, invitando al lector interesado a la lectura de la propia publicación a fin de obtener un conocimiento exhaustivo del mismo.

La primera precaución radica en la selección y conformación de los "indicadores" que han de conformar cada uno de los criterios de evaluación que van a ser evaluados. En la elaboración de éstos se ha de buscar que recojan todas y cada una de las diferentes manifestaciones que abarca el criterio. Además, se ha de procurar que los mismos sean susceptibles de ser claramente observables, comparables y medibles, única forma de lograr una evaluación con validez técnica.

Precisamente pensando en esas características se han definido para cada indicador uno o varios ítems. La finalidad de éstos es describir con sumo esmero lo que el alumno ha de realizar y cómo ha de hacerlo. De esta forma es posible averiguar desde una perspectiva sumativa y externa (y, por tanto, con una gran capacidad de comparación) los logros de los alumnos ante criterios tan complejos en su definición como los que caracterizan a la enseñanza de estas edades.

La presencia en la etapa de rendimientos escolares centrados más en procesos que en conductas finales, así como de aprendizajes bastante globales, demostrables no a través de momentos puntuales sino de situaciones de interacción diversas y complejas, requiere una tipología singular en las pruebas a aplicar ante una evaluación externa. Por este motivo, en el modelo de evaluación que estamos analizando aparecen, además de las pruebas que aplica el "evaluador externo", otras destinadas al maestro-tutor de los alumnos evaluados. Así, por ejemplo, para averiguar la capacidad que tiene un alumno de *"expresar sus sentimientos y emociones"*, por ejemplo, no resulta adecuado aplicar una prueba puntual, sino que es necesario tener en cuenta las manifestaciones que el alumno adopta al respecto ante situaciones que se presentan en la vida escolar. En este caso, corresponde hacer la valoración a la maestra, no al aplicador externo. En definitiva, que aunque se trate de una evaluación externa, la implicación del tutor es bastante significativa, cosa que no sucede cuando pensamos en ese mismo tipo de evaluación pero para etapas obligatorias.

También en lo referente a las pruebas hay que señalar la singularidad que implica la forma de aplicarlas. Salvo casos excepcionales, las pruebas las aplica el evaluador externo alumno a alumno; es decir, únicamente algunas pruebas pueden aplicarse de manera colectiva –cada alumno realiza su prueba, pero todos lo hacen a la vez–. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de las pruebas requieren de acciones manipulativas sobre diversos materiales y recursos, motóricas, de intervención de los diferentes sentidos, etcétera, que exigen para su aplicación y comprobación la observación continuada del aplicador externo sobre lo que el alumno está llevando a cabo. Esta forma de aplicación tiene al menos tres consecuencias singulares para esta evaluación externa:

- La necesidad de que el evaluador externo que aplique las pruebas sea una persona con conocimientos técnicos en la etapa de Infantil. La valoración de los aprendizajes de los alumnos depende, además de las respuestas de éstos, de lo adecuada que es la observación y el registro correspondiente que el aplicador externo realiza sobre las acciones del evaluado. No olvidemos que la valoración se lleva a cabo de manera paralela a la propia realización de la prueba por parte del alumno. Así, sería impensable evaluar el nivel de calidad obtenido en una prueba de Educación Física haciendo la valoración de la misma en un momento diferente a su realización por el alumno. Pues lo mismo podemos decir de la mayoría de las pruebas que se aplican en este modelo de evaluación. Por ello, el evaluador externo ha de ser un experto en la etapa.

caparra 4 14/6/06 18:27 Página 21

■ Que el diseño de las pruebas proporcione a ese agente una información exhaustiva y precisa acerca de aquellas cuestiones en las que se tiene que fijar para valorar las realizaciones del alumno. Y es que la enorme amplitud de muchos indicadores obliga a la necesidad de orientar al aplicador acerca de lo que es realmente relevante en la prueba. No olvidemos que nos hallamos ante una evaluación externa que va a ser aplicada por agentes diferentes y en contextos muy diversos (geográficos, personales, ambientales...) y que, además, no debe ser olvidada la finalidad comparativa de la misma.

■ Que la duración de la aplicación de esta evaluación sea superior a la que se emplea en cualquier otra etapa escolar. La aplicación que se ha hecho del modelo a través de una prueba piloto ha puesto de manifiesto que, en un centro, el tiempo aproximado de duración de la evaluación puede oscilar entre cuatro y cinco días.

Otro de los aspectos técnicos que requiere cierta singularidad es el referente a la catalogación y valoración de los resultados. En esta etapa no se puede plantear una valoración en términos numéricos, sino que es preciso recurrir a "escalas de valoración" que nos permitan, por un lado, una aproximación lo más objetiva posible a los resultados obtenidos y, por otro, un acercamiento lo más acertado posible a los complejos procesos de aprendizaje que se dan a través de esos resultados. Las expresiones de valoración serán, por ello:

■ Claramente cualitativas: "siempre", "a veces", "con dificultad", "en proceso"...

■ No tendrán un formato uniforme para todas, sino que habrá tantos calificativos como requiera lo que se pretende valorar en cada ítem (no se puede utilizar la misma forma de valoración en un indicador como el de "nivel de autonomía" que con el de "agrupa y compara objetos atendiendo a diversos atributos", por citar dos ejemplos).

Todo este conjunto de precisiones pone de manifiesto que la evaluación externa más o menos estandarizada, si bien es perfectamente viable en la etapa de Educación Infantil, requiere de unos ajustes específicos, de unas precisiones técnicas que la adecuen a la singularidad de la misma. Lo que en ningún momento puede hacer una administración educativa es ampararse en las dificultades que la misma conlleva (que sin duda son mayores que en las restantes etapas, donde los alumnos dominan ya las técnicas básicas de expresión del conocimiento) para no llevarla a la práctica. Únicamente evaluamos lo que consideramos importante, puesto que sólo desde la evaluación de lo que hacemos podremos seguir avanzando en la calidad de ello. Evaluar Infantil desde la vertiente externa es avanzar en la consideración de la misma como una etapa no sólo educativa, sino también escolar.

ANEXO: MODELO DE PRUEBA

CRITERIO Nº 2: DESENVOLVERSE Y ORIENTARSE AUTÓNOMAMENTE EN LOS ESPACIOS HABITUALES					
INDICADOR	ÍTEMS	CONDICIONES E INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN	ESCALA		
			Muy bien	Bien	No conseguido
Sitúa los objetos en las dimensiones espaciaes: delante-detrás, encima-debajo, cerca-lejos.	Tienes que hacer lo siguiente: a)Pon el caballo delante de la caja b)Pon la vaca encima de la caja c)Pon el perro lejos de la caja d)Pon el tigre detrás de la caja e)Pon la cigüeña al lado de la caja	Actividad individual. Material: una caja (que tenga perfectamente definida la parte delantera y la trasera) con 6 animales (caballo, vaca, perro, tigre, cigüeña, delfin). Se pueden sustituir por otros animales equivalentes.	6 respuestas correctas	4 o 5 respuestas correctas	El resto de los casos

caparra 4 14/6/06 18:28 Página 24

El Egipto de los Faraones

Mª Ángeles Fernández González
C.P. Donoso Cortés. Cáceres

Enseñar a leer y escribir de manera funcional y significativa es, sin duda alguna, una de las metas más importantes que persigue la escuela. Por eso, el paso de la Educación Infantil a Primaria no debe significar una ruptura para nadie, sino una continuidad de experiencias y trabajos con los alumnos, padres y docentes.

Desde hace algunos años, en septiembre, acometo las siguientes tareas a fin de planificar el curso: confección de un esquema de proyectos y un calendario de actividades, organización del espacio y del tiempo, determinación de unas estrategias y unos recursos, etcétera. Del mismo modo, he seguido realizándolo en Educación Primaria.

Debo aclarar que comparto con los alumnos una larga trayectoria: comencé con ellos cuando tenían tres años y ahora ya cursan 2º de Primaria.

Si hace unos años me hubieran dicho que se puede enseñar a leer y escribir a estas edades tempranas, me hubiera parecido un disparate. Sin embargo, no es sólo posible, sino que, además, tanto los alumnos como yo lo pasamos estupendamente.

Esta enseñanza/aprendizaje es fruto de una reflexión a fondo y un cambio de actitud en la manera de intervenir con los niños.

Por ello, nuestro trabajo en la escuela consistirá en ayudarles a aprender, entendiendo que aprender es algo más que saber más cosas. Es establecer relaciones entre los conocimientos previos y nuevos del alumno, para así ir construyendo su propio saber.

Paso a explicar a continuación algunas de las situaciones que forman parte del proyecto **El Egipto** de los faraones, que surgió al finalizar la Educación Infantil y que fue realizado con los alumnos de 1º de Primaria en el primer trimestre del curso 2004-2005.

Cómo se inicia la experiencia

Un día del mes de junio, a primera hora de la mañana, después de los saludos y sentados en asamblea, Sandra nos contó muy entusiasmada que su tío Rubén, a quien todos conocemos, había ido de viaje al Sáhara.

Aquello fue la chispa que posibilitó el inicio de un caluroso diálogo entre todos, puesto que la imaginación se disparó y comenzaron a surgir gran cantidad de ideas. Con ellas, empezamos a encauzar muchas propuestas en sucesivos turnos de palabra que, como en otras ocasiones, fui recogiendo en la grabadora.

Los niños se expresaron tal y como se recoge a continuación:
–Mi tío ha llamado por teléfono y nos ha dicho: "¡Ya he puesto los pies en el Sáhara!". (Sandra)
–Ahí viven los Reyes Magos y los camellos. No hay agua, hay mucha tierra, montañas de tierra... (Víctor)
–Viven los zorros y hay pirámides. (Javier)
–¿Y qué son las pirámides? (Yo animo la conversación)
–Son de oro. (Zaira)
–Ahí vivían las momias, en la ciudad de Egipto. (Roberto)
–La momia es una cosa blanca. (Óscar)
–Que tiene una cuerda blanca atada por todo el cuerpo. (Luis)
–Mi tío dice que hay alacranes, que son insectos peligrosos que pican. (Sandra)
–Las momias son esqueletos que están tapados con tiras blancas. (Zaira)
–Las momias se disfrazan. (Francesc)
–Las momias se comen a las personas. (Francisco)
–¡Qué miedo, yo no voy a ir allí! (Intervengo en la conversación haciendo un poco de teatro)
–Andan así... (Alicia se levanta y, como si fuera sonámbula, se mueve por la clase. Algunos la imitan)
–Pero si están muertas, no existen. (Sandra)
–En una película que yo tengo sí existen. (Francesc)
–Mi tío dice que hace mucho calor por el día y mucho frío por la noche. (Sandra)
–Yo tengo una película de momias. (Francesc)
–Mi tío Rubén me va a traer un vídeo de Egipto y fotos. (Sandra)
–Podíamos ir de excursión a Egipto. (Javier)

La propuesta de Javier es interesante aunque poco viable; pero no importa, porque lo que cuenta es el interés despertado en los niños.
–Es una buena idea, Javier, pero yo creo que debe de estar muy lejos para ir de excursión. (Yo)

Respecto a la situación geográfica de Egipto, sus conocimientos previos eran confusos: unos decían que estaba en Badajoz; otros, en Madrid... Sandra se acercó un poco más: "¡Está en el desierto!".
–¿Qué os parece si buscamos en un mapa dónde se encuentra Egipto? (Yo)
–Vale, vale... (Ellos contestaban entusiasmados)

Buscamos en el mapa y empezamos a pensar e imaginar un montón de ideas que yo no podía atender, pues el entusiasmo de los niños me desbordaba. Al día siguiente, Aitana trajo una pirámide en miniatura y su mamá nos dijo que también tenía pergaminos y que, si queríamos, los traía a la clase. Pasaron unos días y, cuando ya parecía olvidado el tema, Sandra nos trajo una moneda egipcia que le había dejado su tío. Esta experiencia nació del intento de satisfacer los intereses reales de los niños, que sentían curiosidad y querían saber y saber...

¿Qué queremos saber?

Comenzaba el nuevo curso, y algunos niños y niñas llegaban a clase muy contentos. Traían noticias, folletos, revistas de las agencias, libros para investigar, etcétera, algo que resulta muy natural que suceda, pues compartimos una larga trayectoria de trabajo juntos y ya conocemos la dinámica.

Yo tenía mis dudas respecto a trabajar este tema u otro, ya que pensaba que quizá el interés mostrado al finalizar el curso hubiese desaparecido. A fin de que pudieran escuchar la conversación que había recogido aquel día, puse la grabadora en marcha y ellos se rieron entusiasmados. De manera que nos pusimos manos a la obra, pues seguían queriendo conocer ese mundo fascinante y atractivo.

Una vez sentados todos en asamblea, yo fui provocando y tirando como siempre del hilo, hilvanando una conversación, tratando de dar respuestas a tantos interrogantes. Por ello, sugerí que fuéramos escribiendo nuestras dudas en papel continuo.

En pequeños grupos, en el Rincón escritor, estudiamos estas cuestiones. Buscamos en los libros las respuestas y todos los niños, a su manera, las escribieron en un folio. Algunos apenas necesitaron ayuda; con otros hubo que ir más lento, a su ritmo de aprendizaje. Los demás niños estaban en los diferentes rincones de trabajo.

Yo pensé en un primer momento trabajar la localización de Egipto y su relación con el mundo, pero poco a poco desistí porque los niños pedían a gritos saber todo lo relacionado con el mundo de las momias, el embalsamamiento, las pirámides, los laberintos, etcétera:
–¿Existe Egipto? (Javier) / ¿Dónde está? (Ana María)
–¿Existen las momias? (Alberto Carlos) / ¿Dónde viven?

caparra 4 14/6/06 18:28 Página 26

(Daniel) / ¿Cómo se hacen? (Andrea) / ¿Qué son las momias? (Alicia)
–¿Dónde escribían los egipcios? (Francisco) / ¿Quiénes eran los que escribían? (Adolfo)
–¿Qué eran las pirámides y por qué las construyeron? (Javier) / ¿Para qué las hacían? ¿Cómo las hacían? (Sandra) / ¿Y de dónde sacaban piedras los egipcios si allí había sólo arena? (Andrea)
–¿Por qué iban a la escuela? ¿Por qué hacían las momias en África y en Europa no? (Andrea)
–¿Por qué era tan importante el río Nilo para los egipcios? (Luis) / ¿Qué animales había? (Aitana) / ¿Qué era la tierra negra y la tierra roja? (Roberto)
–Qué plantas crecían junto al Nilo? (Javier)
–¿Por qué escribían con dibujos? (Adolfo) / ¿Cómo hacían los números los egipcios? (Patricia)
–¿Por qué inventaron el calendario? (Daniel)
–¿Cómo se vestían los egipcios? (Roberto)
–¿Los egipcios de los faraones tenían dinero? (Sandra) / ¿Qué era el trueque? (Andrea)
–¿En México también hacían pirámides? (Ana María)

En el Rincón de la Biblioteca algunos niños buscaban las respuestas en los libros y hacían preguntas interesantes. En otras ocasiones era yo la que intencionadamente sugería trabajar algunos de los contenidos:
–¿Por qué al papel se le llama papel?
–¿Cuánto miden las pirámides o los templos?
–La música en el Antiguo Egipto.
–El arte
–La relación con el Antiguo Testamento, etcétera.

Primera situación: Localización de Egipto en el mundo

Iniciamos la actividad situando a Egipto en el mundo. Emocionados y encantados, buscábamos en la esfera y en el planisferio.
–¡Hay más agua que tierra! (Javier)
–Sí, el color azul son los mares... (Ana)
–Y los ríos. (Roberto)

Los alumnos estuvieron señalando y tocando ambas zonas; a veces se empujaban y se enfadaban porque todos querían verlo y estar en primera fila.

Entonces intervine yo: "Vamos a buscar nuestro país. ¿Cómo se llama?".

Los niños contestaron un poco a lo loco: "¡Madrid!", "¡Cáceres!", "¡España!"...

Este aspecto es difícil de entender para unos niños tan pequeños. Por este motivo insisto en poner ejemplos y empleo diferentes estrategias para que vayan interiorizando la idea de país, región, etcétera.

Pero esta situación que yo había programado no resultó del todo motivadora y, una vez más, comprendí que no siempre se puede transmitir lo que los docentes queremos que en ese momento aprendan, sino aquello que a los niños interesa, gusta y entusiasma.

Segunda situación: Las momias

Al día siguiente modifiqué mis intenciones y, gracias a ello, surgieron en la asamblea nuevas propuestas de aprendizaje. Lo que verdaderamente apasionaba a los niños era el tema de las momias.

Sus conocimientos previos tenían como referente una película que al parecer todos, menos yo, conocían.

Comenzamos a buscar información en los libros de la biblioteca del aula y así, entre todos, fuimos descubriendo la historia de Egipto. Por eso no resulta extraño que al día siguiente Daniel llevara a clase una "Barbi momificada".

A todos nos encantó aquello, por lo que yo les propuse: "Si queréis, podemos intentar jugar a las momias el viernes próximo".

El sí fue unánime y, alborotados, todos querían hablar. Estuvimos mucho tiempo pensando y dándole vueltas a cómo lo íbamos hacer –con vendas de verdad o con rollos de papel higiénico– y quién iba a ser la momia.

Como todos querían serlo, había que decidir qué hacer, y para no desilusionarlos les prometí repetir la experiencia. La simulación del embalsamamiento resultó muy emocionante.

Como siempre, aprovecho estas citaciones para trabajar el lenguaje escrito. Por ello, los niños fueron acudiendo al Rincón escritor en pequeños grupos, para escribir y contestar las primeras curiosidades planteadas acerca de las momias.

Hemos aprendido

Localización, mapa, bandera, música, arte...
–Estudiamos los continentes y los océanos y los señalamos en el mapamundi.
–Localizamos Europa, España, Extremadura.
–Señalamos en el mapa de África dónde está Egipto.
–Unimos España con Egipto.
–Localizaron Extremadura en el mapa de España y la colorearon.

La vida en el antiguo Egipto
–Las costumbres.
–La pintura.
–La música.
–La religión.

–La escritura.
–El comercio.
–El vestido.
–La gastronomía.

Rincón de Plástica

–Investigamos sobre la pintura egipcia y dibujaron algunas escenas de los templos.
–Maqueta con el mapa de África en plastilina de colores.
-Buscamos el río Nilo y el lago Victoria y estudiamos su recorrido.
-Se construyeron montañas, casas, pirámides, esfinge, animales del desierto y de la sabana, camellos, cocodrilos, oasis, palmera, delta, el papiro, etcétera.
-Pirámides escalonadas, pirámides que se abren y se cierren. Laberintos que llegan a las tumbas, etcétera.
–Maqueta con el mapa de España en plastilina de colores: montañas, ríos. Nacimiento del río Tajo y su recorrido.
–Momias dibujadas y recortadas. Los niños disfrutaron jugando a vestirse de momia con papel higiénico.
–El viernes era el día señalado para pasarlo bien: los niños se vistieron de egipcios y representaron la corte del faraón. Yo no tuve que decir nada porque, con mucha naturalidad, adoraban, abanicaban y bailaban haciendo gestos con las manos.
–Los alumnos aprendieron a reciclar papel. Esta actividad, además de ser una práctica divertida, contribuye a crear en ellos la conciencia de la importancia de la conservación de nuestros espacios naturales. Como son muchos los árboles que se talan y la deforestación a escala mundial resulta preocupante, he intentado concienciar a los alumnos en este sentido: no despilfarrar, no malgastar el papel y aprovecharlo para que se tale la menor cantidad de árboles posible.

Rincón de la Biblioteca

–Buscaron en los libros las imágenes, y los más adelantados leyeron a sus otros compañeros las curiosidades. Muy frecuentemente venían a enseñarme lo que habían encontrado muy ilusionados.

Rincón de escritura

–Escritura jeroglífica: el nombre de cada niño representando las figuras o dibujos.
–Cuentos relacionados con el tema.
–Pasatiempos.
–Archivadores con las palabras nuevas: embalsamar, momias, vasos canopes, alabastro, jeroglífico, escriba,

trueque, limo, cedazo, etcétera.
–Los niños aprendieron y escribieron "a su manera" las costumbres egipcias, vestidos, complementos, pinturas, pelucas, pirámides, momias, faraones...
–Cada niño, "a su manera", tiene recogida parte de este trabajo de investigación en un dossier o libro-resumen.

Proceso de lectura y escritura

Los niños y niñas avanzan en el aprendizaje de los diferentes lenguajes a través de estas situaciones didácticas y experiencias vividas.

Criterio de selección
–La situación didáctica se desarrolla por parejas en el Rincón escritor. Yo estoy atenta a todo lo que ocurre, dejando que se produzca la duda. Pero cuando surge debemos resolverla utilizando diferentes estrategias: unas veces les contesto yo y les doy la solución, otras veces los animo a que consulten en los libros, y otras es el compañero o compañera quien la resuelve...
–Los otros alumnos realizan simultáneamente otras actividades en los diferentes rincones, pero de manera que a lo largo de la semana todos escriban. En el Rincón de la Biblioteca algunos escriben cuentos voluntariamente, o buscan palabras desconocidas en el diccionario (*caótico, cedazo, limo, jeroglífico...*)
–En ocasiones, las actividades se han hecho con grupos de cuatro niños. Algunos escriben solos, sin ayuda; otros llevan un ritmo más lento y necesitan más apoyo.

Tipos de textos
–Prescriptivo.- La receta del reciclado del papel.
–Expositivo.- Escriben sobre las momias, las pirámides, los faraones, el río Nilo...
–Informativo.- Notas a los padres pidiendo colaboración. Estudiamos la noticia en el periódico egipcio. Lectura de las noticias que llegaban al aula sobre este tema.
–Epistolar.- Escribimos una carta a María, la tía de Óscar, para pedirle que nos narre su visita a Egipto. Carta al padre de Luis, que trabaja en una agencia de viajes, solicitando presupuesto e información.
–Literario.- Lectura de la historia de Cleopatra. Escritura de cuentos inventados por algunos niños.

Propiedades del tipo de texto
–Función.
–Relación con lo real y lo imaginado.
Producción del texto
–Búsqueda de información.
–Escritura "a su manera".
–Copia.

Interpretación del texto
–Lectura "a su manera".
–Lectura con ayuda.

Propiedades del sistema de escritura
–Direccionalidad.
–Propiedades cualitativas y cuantitativas.
–Separación de palabras.
–Ortografía.

Temporalización
Este proyecto se ha desarrollado durante todo el primer trimestre, aunque alternando con otros temas de trabajo.

Valoración del proyecto

–Los contenidos se han trabajado de maneras diferentes y desde diversos puntos de vista. Los niños hacían preguntas y buscábamos las respuestas. A lo largo de este proceso de investigación, hablábamos, debatíamos, leíamos, escribíamos, calculábamos, hacíamos gráficos, dibujábamos, dramatizábamos, manejábamos mapas, diccionarios, vídeos, ordenadores, etcétera. Los niños han sido los protagonistas por excelencia de su propio aprendizaje.
–Se ha realizado un seguimiento diario de los trabajos orales y escritos, individuales y de grupo, de expresarse en público, de escuchar y retomar.
–Los niños han desarrollado su espíritu crítico, su capacidad de trabajo individual y en equipo y, sobre todo, su afectividad hacia los compañeros.
–Otro de los objetivos pretendidos es modificar la actitud de comportamiento de los alumnos respecto al aprovechamiento del papel, a través de la técnica del reciclado, aprendiendo a tomar decisiones al respecto.
–Como resultado del proyecto los niños han adquirido una serie de conocimientos sobre el tema. Además, han ido tomando gusto por la lectura y la escritura, y, sobre todo, se han divertido aprendiendo, que es uno de los objetivos más importantes que los docentes debemos plantearnos.

caparra 4 14/6/06 18:28 Página 29

"Gymkhana" cultural por Cáceres

Julita Corral Achúcarro
Sonia María García Martínez
Manuel Herrera Herraiz
Mónica Lanero Táboas
José Antonio Santos Pérez
IES Jálama. Moraleja

JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA. Planteamientos iniciales

Durante el pasado curso académico 2004-2005, dentro del contexto de la Semana Cultural del Centro, el Departamento de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) del IES Jálama de Moraleja realizó una actividad extraescolar por la ciudad de Cáceres con alumnos de 4º y 3º de ESO que cursaban la asignatura de Cultura Extremeña.

Se trató de una gymkhana cultural, que constaba de cuatro recorridos por la ciudad de Cáceres: tres por el casco antiguo y uno por la zona del ensanche hasta llegar al R-66. En cada recorrido los alumnos debían fijarse en calles, monumentos, inscripciones y otros elementos del paisaje urbano que configuran e identifican a la ciudad a lo largo de su historia. Con esta actividad se pretendió, además, fomentar la colaboración en grupo, la competitividad, la capacidad de desenvolverse en un entorno urbano utilizando el plano y la información que proporcionan las señales viales y los propios transeúntes (hay que recordar aquí que el alumnado reside en un medio rural).

La actividad está diseñada para unos 50 o 60 alumnos, divididos en grupos de 4-5, y requiere, al menos, la participación de cinco profesores. Entre las recomendaciones que se dan para el buen devenir de la misma figura la de llevar bolígrafos e ir provistos de calzado cómodo para poder movernos con agilidad por la ciudad.

Configurado el grupo y designado un portavoz que será quien hable en nombre del mismo, comienza la actividad propiamente dicha. A cada uno se le proporciona un plano de la ciudad de Cáceres y un itinerario ideado por los profesores que arranca de la plaza Mayor, y a partir del listado de preguntas y con las pistas que se ofrecen, deberá ir identificando los elementos que se piden en las mismas, ya que al final del recorrido un profesor se encarga de corregir las respuestas. En caso de que cometa algún error deberá volver al punto en el que se ha cometido y encontrar el elemento correcto para dar la respuesta por válida.

Finalizado correctamente el primer recorrido, se le entrega un segundo y se repite la misma operación. Igualmente se procede con el tercero y el cuarto recorridos, con la salvedad de que los tres primeros son por la ciudad antigua y el cuarto se desarrolla por el ensanche hasta llegar al Hotel Extremadura, pudiendo apreciarse de este modo la evolución de la morfología urbana de Cáceres.

No todos los grupos arrancan al mismo tiempo sino que, de forma aleatoria y con un intervalo de tres minutos entre grupo y grupo, van saliendo hasta que todos estén recorriendo la ciudad. En todos los recorridos el profesor deberá indicar la hora de salida y la hora a la que finalizó la corrección del itinerario, ya que tendrán mejor calificación aquellos alumnos que en menos tiempo realicen las pruebas debidamente.

El tiempo empleado por cada grupo en realizar un recorrido completo es de hora y media, aproximadamente, aunque varía en función de las habilidades y capacidad de resolución de los integrantes del mismo. La duración total de la actividad ronda las dos horas y media.

Objetivos

Los objetivos que se pretendían conseguir con la realización de esta actividad eran múltiples, justificado ello desde diferentes enfoques.

☐ Desde el punto de vista del Proyecto Educativo de Centro IES Jálama, porque con ello se pretendía conseguir:
■ La puesta en práctica de los derechos y deberes de los alumnos contemplados en la legislación del momento, tales como:
-Derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.
-La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
-La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
■ Todo ello encaminado a concebir la educación como:
-Un proceso integral que atiende a la formación física, intelectual, estética, moral, afectiva, social, etcétera.
-Una atención por el respeto, la tolerancia y la libertad.
-Creatividad.

☐ Desde el punto de vista de los Objetivos Generales de Etapa, con ello se pretendía conseguir:
■ Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales que se relacionen con la realidad inmediata de los alumnos, el entorno cercano, gracias al cual adquirirán una visión más real y ajustada de su Comunidad Autónoma.
■ Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma, valorando el esfuerzo necesario para resolver las dificultades y aprender de los propios errores.
■ 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.
■ Conocer, elaborar y aplicar, individualmente o en colaboración con otros, estrategias de identificación, definición, delimitación y resolución de problemas mediante el uso de procedimientos intuitivos, experimentales, de razonamiento lógico y de revisión en los diferentes campos del conocimiento y de la experiencia.
■ Conocer, usar de forma autónoma y creativa e interpretar los códigos artísticos, valorando su función social y comunicativa y su capacidad para expresar y representar la realidad.
■ Conocer, analizar los rasgos básicos y apreciar el patrimonio natural, cultural, lingüístico e histórico, priorizando las particularidades de la Comunidad Autónoma de Extremadura como referente y punto de partida para mejorar el futuro de la misma. Asimismo, abordar realidades más amplias, contribuyendo a su conservación y mejora y desarrollando actitudes de respeto hacia la diversidad entendida como derecho de los pueblos y de las personas.

☐ Desde el punto de vista de los objetivos de Ciencias Sociales de 3º de ESO, con ello se pretendía conseguir:
■ Aprender a leer un plano urbano y descubrir la evolución de la ciudad a través del trazado vial.

☐ Desde el punto de vista de los objetivos de Cultura Extremeña de 3º de ESO, con ello se pretendía conseguir:
■ Valorar el patrimonio cultural e histórico-artístico de la Comunidad de Extremadura asumiendo el compromiso de su conservación y mejora, apreciarlo como fuente de disfrute así como un recurso que favorece el desarrollo del conocimiento humano y de la región.
■ Identificar y localizar el legado etnológico y antropológico que posee Extremadura así como sus pervivencias actuales.

☐ Desde el punto de vista de los objetivos de Ciencias Sociales de 4º de ESO, con ello se pretendía conseguir:
■ Conocer, valorar y respetar las manifestaciones artísticas como expresión de los hombres y mujeres de los distintos pueblos y épocas.
■ Reconocer y apreciar los profundos cambios científicos, geográficos, religiosos, políticos y artísticos que tienen lugar en Europa y en la Edad Moderna y Contemporánea.

☐ Desde el punto de vista de la actividad diseñada, con ello se pretendía conseguir:
■ Potenciar la dinámica y el trabajo en grupo.
■ Identificar los elementos y señas de identidad de la ciudad de Cáceres.

Contenidos

☐ Conceptuales.
■ Con respecto a 3º de ESO en Ciencias Sociales:
-Estructura y morfología urbana.
-Problemas y oportunidades de las sociedades urbanas.
■ Con respecto a 3º de ESO en Cultura Extremeña:
-Señas de identidad: escritores y pensadores extremeños durante los siglos XIX y XX. Cultura formal y cultura popular.
-Las formas de vida:

-Características de la población extremeña: localización y distribución espacial, etcétera.
-Estructura urbana. Los habitantes de las ciudades.
-El patrimonio cultural e histórico-artístico de Extremadura:
-Principales restos arqueológicos e histórico-artísticos de Extremadura.
-El patrimonio cultural: el legado oral, las pervivencias constructivas y tecnologías de la Extremadura tradicional.
-Construcciones tradicionales de Extremadura: la vivienda.
-Morfología y estructura de las ciudades y pueblos extremeños. Las ciudades-patrimonio.

- Con respecto a 4º de ESO en Ciencias Sociales:
  -El patrimonio histórico-artístico extremeño: las ciudades patrimonio de la humanidad y los conjuntos histórico-artísticos. Otros conjuntos patrimoniales extremeños. La red de museos de Extremadura. Los recintos arqueológicos y los fondos documentales.

☐ Procedimentales.
Los contenidos procedimentales podrán ser abordados de forma conjunta por ambos cursos y pueden resumirse en:

- Tratamiento y procesamiento de la información.
  -Obtención de información a partir de diversas fuentes históricas (artísticas, textuales, gráficas o cartográficas, bibliográficas, etcétera).
  -Análisis y contextualización de los elementos básicos de la expresión plástica y visual de diferentes épocas y artistas.
- Investigación y síntesis.
  -Realización de trabajos y pequeñas investigaciones a fin de potenciar el uso de la escala local y regional.
- Multicausalidad.
  -Análisis e interpretación de obras de arte desde diferentes perspectivas (sociológicas, iconográficas, estéticas, etcétera) y en épocas diferentes.
  -Identificación de las categorías temporales.
  -Análisis de las influencias artísticas que se producen entre las diferentes escuelas y/o periodos culturales o artísticos.
  -Análisis de la variedad y riqueza del patrimonio cultural extremeño como fruto de un lento proceso de asimilación, contacto e influencia cultural.

☐ Actitudinales.
Los contenidos actitudinales, comunes para los cursos de 3º y 4º de ESO, pueden resumirse en:

- Rigor crítico y curiosidad científica.
  -Reconocimiento crítico de los logros y desequilibrios de las sociedades a lo largo del tiempo, con especial atención a la cultura occidental en la actualidad.
- Valoración y conservación del patrimonio.
  -Interés por los principales estilos artísticos que se suceden a lo largo de la modernidad y contemporaneidad, apreciándolos como parte del actual patrimonio colectivo del ser humano así como fuente de disfrute de especial interés para las sociedades actuales (turismo cultural).
  -Desarrollar actitudes de conservación y respeto por los restos arqueológicos, monumentales y paisajísticos.
  -Desarrollar actitudes de aprecio y disfrute ante las formas de expresión artística.
  -Participación activa en la visita a los museos e instituciones, e interés por conocer el legado cultural extremeño.
- Respeto, solidaridad y ayuda mutua.
  -Respeto y valoración crítica a la diversidad histórica y cultural de Europa, España y Extremadura como una realidad distinta y enriquecedora de nuestra sociedad actual.
  -Rechazo de las conductas incívicas, especialmente de las más cercanas en la vida cotidiana, o de insolidaridad social general.
  -Conocimiento de los principales problemas de la sociedad actual, analizando sus causas históricas y sociales. Aportación de soluciones, especialmente de los aspectos relacionados con la juventud de hoy.

Evaluación

Los criterios de evaluación para 3º de Cultura Extremeña y 4º de Ciencias Sociales han sido:

- Conocer las principales señas de identidad de Extremadura.
- Localizar e identificar el legado patrimonial extremeño (etnológico, histórico-artístico) y realizar actividades encaminadas a su conservación.

Conexión con la transversalidad

Dada la temática abordada y la forma en que se ha expuesto la actividad tendría perfecta conexión con los siguientes temas transversales: educación para la ciudadanía, conservación del patrimonio, educación en valores y educación vial.

Propuestas de mejora

Una vez llevada a cabo a la actividad, consideramos que es posible mejorarla atendiendo a los siguientes aspectos:

- La experiencia ha demostrado que, en función del nivel académico de los alumnos, podría ser convenien-

te dedicar una sesión preparatoria a tratar contenidos como, por ejemplo, la lectura y comprensión del plano urbano de Cáceres.

■ Resulta aconsejable realizar posteriormente una sesión de valoración de la actividad, a fin de retomar elementos de la gymkhana que puedan ser objeto de relación con los contenidos de la materia.

■ Se ha constatado que, por lo general, los diferentes grupos constituidos no han respetado las normas de educación vial más significativas, tales como cruzar por los pasos de cebra o respetar los semáforos, por lo que estas faltas se considerarán en un futuro como una penalización en la nota final de la actividad.

■ De igual forma se ha observado la presencia del binomio competitividad versus colaboración, ya que el afán de los alumnos era realizar la actividad en el menor tiempo posible, dado al "pique" existente entre los diferentes grupos. Todo ello llevó a que no reflexionaran suficientemente sobre lo que se les estaba preguntando y a la superficialidad en las respuestas.

■ Los itinerarios confeccionados pueden completarse introduciendo pruebas de localización visual de espacios y elementos haciendo uso de las nuevas tecnologías.

La actividad propiamente dicha

A continuación presentamos la actividad en sí misma con el "Solucionario" correspondiente, el cual sólo obraba en manos del profesor en cuestión. Los alumnos debían responder a las preguntas señaladas en el mismo.

En el presente artículo no es posible ofrecer gráficamente los itinerarios que recibían los alumnos, por lo que reproducimos únicamente el texto de los mismos. Los interesados en conocer los itinerarios en su formato original pueden encontrarlos en la página web del IES Jálama.

Gymkhana cultural por Cáceres

–Los componentes de este equipo son:

–Hora de salida:

☐ Primer itinerario

–El portavoz es:

¡¡Bienvenidos a la antigua Norba Caesarina!! Hoy podréis descubrir la infinidad de lugares maravillosos que tiene Cáceres; lugares que posiblemente en ninguna ocasión habíais visto antes.

Ante todo, bolígrafo en mano, buen calzado, muchas ganas de entretenerse y lo que consideramos más importante: al final de los tres recorridos habréis aprendido un poco más de una ciudad que es Patrimonio de la Humanidad. ¿Lo sabíais?

¡Arriba los ánimos y empezamos el primer recorrido!

Os encontráis en la plaza Mayor; a vuestra derecha está el Ayuntamiento. Aquí se inicia el primer itinerario. ¡No os desaniméis... y mucha fuerza para todo el recorrido!

Subid los primeros peldaños de las escaleras y llegaréis al lugar conocido como Foro de los Balbos. A vuestra izquierda hay una torre: ¿cómo se llama? Torre de la Hierba.

Fijaos bien en la información del cartel que hay aquí, ya que os puede dar pistas para lo que se os pedirá a continuación: ¿entre qué años fue construida dicha torre? 1148-1229. ¡Uff...! ¡Cuánto tiempo hace de ello!

A ver, ¡listillos!, ahora viene la pregunta más difícil de la serie: ¿con que nombre se conocía la ciudad de Cáceres durante la dominación musulmana? Hizn Qazris.

¡Pero qué buenos son cuando quieren estos chicos...! Seguiremos poniendo a prueba vuestra destreza.

Fijaos bien en el lugar donde os encontráis. Hay una estatua de una divinidad latina: ¿a quién representa? Divinidad Ceres.

Como confiamos que os habréis traído unas buenas zapatillas... ¡ánimo, y a subir escaleras! ¡Cuánta piedra! ¡Pobres hombres a los que les tocara traerla!

Habéis llegado al primer emplazamiento y, a vuestra derecha, podéis contemplar otra torre. ¿Con qué nombre se la conoce? Torre del Horno. ¿Y por qué ese nombre? Porque había un horno adosado al lienzo de la Cortina, en la rinconada de la torre.

Abandonad la torre y adentraos en el recinto amurallado. Delante de vosotros se encuentra el palacio de la Generala. ¿Cómo se llamaba la propietaria? María Cayetana Vicenta de Ovando y Calderón. ¿Y cómo se denomina la calle donde se encuentra el palacio? Adarve de Santa Ana. ¡Cuánta riqueza debía de haber hace años en Cáceres! ¡Qué casas tan grandes y bonitas!

Avanzando por la calle, os encontraréis con el palacio de los Condes de Adanero, del siglo XVI. ¿Sabíais que Cáceres ha sido cuna de importantes saeteras? ¿Cómo se llama a la que se rinde homenaje en la placa que hay en el emplazamiento del palacio? Teresa Macías, La Navera.

Seguid vuestro recorrido por este laberíntico lugar y desviaos por la calle Arco de Santa Ana, para al final de la misma girar a la derecha. Aquí os encontraréis con la calle de los Condes –donde podéis contemplar la torre de Sande–, y por ella llegar a la plaza de San Mateo.

Por cierto, ¿qué importante iglesia hay en esa plaza? Iglesia de San Mateo.

Seguid vuestro recorrido, no os detengáis demasiado... Sí, ya sabemos que hay muchos lugares bonitos,

pero el tiempo corre en vuestra contra. Enfrente os vais a encontrar con un convento: ¿de cuál se trata? Convento de San Pablo. ¿Qué orden religiosa lo habita hoy? Orden de Santa Clara.

Avanzad de frente y os encontraréis con el Museo Arqueológico Provincial, donde, si recordáis, ya hemos estado esta mañana. ¿Qué monumento árabe alberga el museo? El aljibe hispano-musulmán.

Podéis contemplar una hermosa fachada, en la cual se encuentran unos escudos de armas: ¿A quiénes corresponden? Si no lo sabéis... ¡qué incultos! Preguntad a la gente del museo... Son los escudos de los Quiñones y Cáceres. Y otra pregunta: ¿de qué localidad toledana es la cerámica que decora la fachada? Talavera de la Reina.

Y una pregunta más: ¿cómo se conoce popularmente a este edificio? Casa de las Veletas. Y otra: ¿desde qué año está aquí el Museo Arqueológico Provincial? 1933.

En este punto os aguarda el primer profesor que corregirá vuestros aciertos... ¡y donde os hayáis confundido, vuelta a empezar!

☐ Segundo itinerario

–El portavoz es:

Chicos, todavía nos queda mucho por recorrer... Dad media vuelta y regresad a la plaza de San Pablo. Aquí, como ya habréis tenido ocasión de ver, hay una casa y una gran torre. ¿De qué edificio histórico se trata? Casa y torre de las Cigüeñas.

¿Sabríais decir qué peculiaridad presenta la torre con respecto al resto de las existentes en la ciudad? Que no está desmochada.

¿Y cuántas almenas tiene la torre? Catorce.

Hoy en día, ¿qué organismo militar alberga la casa de las Cigüeñas? Gobierno militar.

Desandad lo andado y presentaos de nuevo en la plaza de San Mateo; pero antes prestad atención a la figura de Cristo: ¿qué es lo que le falta? La cabeza.

Fijándoos en el indicador del Parador, avanzad por la calle Ancha. Nada más comenzar a recorrerla, a mano izquierda, hay una escuela: ¿de cuál se trata? Escuela de Bellas Artes Eulogio Blasco.

Seguid calle abajo y podréis disfrutar con la contemplación de la casa de Paredes-Saavedra; el palacio de los Marqueses de Torreorgaz, hoy Parador Nacional de Turismo... Si avanzáis hasta el final podréis ver que, haciendo esquina, se encuentra la casa de Sánchez Paredes, donde hay una inscripción en latín bajo el escudo partido de Sánchez y Paredes que dice: "No tenemos aquí ciudad permanente, sino que buscamos la futura".

Habréis llegado así hasta la puerta de Mérida; allí, a la izquierda, en una casa blanca y debajo de una hornacina con una imagen religiosa, hay una piedra con letras. ¿Qué es? Inscripción romana.

Leed con atención el panel que informa sobre la puerta y responded a lo siguiente: ¿por qué se tiró ésta? Porque obstaculizaba el tráfico de coches y afeaba la estética del lugar, y por no haber tenido importancia histórica ni artística.

Desplazaos hacia la plazoleta y coged la calle Hornos hasta enlazar con la calle Gallegos. Al final de la misma, y después de bajar una pequeña cuesta, os encontraréis con una iglesia, la de San Juan. En ese emplazamiento buscad el palacio de los Marqueses de Oquendo –actual hotel Meliá Cáceres– y, en un alarde de vuestras dotes artísticas, dibujad los dos escudos de armas que decoran la fachada principal.

Seguid avanzado hacia la calle Gran Vía y llegaréis de nuevo a la plaza Mayor. Una vez aquí, acercaos hasta la torre de Bujaco, donde según cuenta la leyenda fueron degollados 40 caballeros por las tropas árabes comandadas por Abu Jacob.

Antes de acceder a la torre, veréis una ermita. Por cierto, ¿qué nombre tiene la ermita que se encuentra a su lado? Ermita de la paz.

¿Y qué elemento decora la artística reja de la ermita? El águila bicéfala de los Austrias.

Fin del recorrido... ¡Pero no os detengáis demasiado tiempo, que aún quedan edificios que ver!

☐ Tercer itinerario

–El portavoz es:

Daos prisa y subid las escaleras, que ya tenéis delante la torre de Bujaco. Leed atentamente la información de los carteles y buscad: ¿en qué día, mes y año la ciudad de Cáceres fue declarada Patrimonio de la Humanidad? 28 de noviembre de 1986.

A continuación debéis atravesar un arco. ¿Cómo se le conoce? Arco de la Estrella o puerta Nueva. ¿De qué siglo es? Siglo XVIII.

Seguid avanzando por la calle Arco de la Estrella. Al final de la misma, a la derecha, se ubica el palacio de Mayoralgo. ¿Qué animal aparece representado en el escudo? La mitad de un águila.

Ahora mismo os encontráis en la plaza de Santa Marina. Frente a vosotros se halla la catedral de Santa María, donde se encuentra esculpida, en la esquina, la estatua de San Pedro de Alcántara... Si queréis tener un aprobado en Historia, ¿queé tenéis que hacer para que os dé suerte? Tocarle los pies.

¿Sabríais decir cuántas gárgolas bien conservadas tiene este monumento? Diecisiete.

Muy bien, chicos, el tema de contar se os da fenomenal... Continuad y os presentaréis en la plaza de los Golfines, donde podréis recrearos con el palacio de los de Abajo; pero... ¿qué hay en la parte superior de la torre? Un matacán.

Continuad y llegaréis a la plaza de San Jorge, donde hay una estatua que le representa. ¿Dónde ha clavado la lanza el santo? Sobre el dragón. ¿Y por qué este santo es el patrón de Cáceres? Porque la ciudad fue conquistada por las tropas de Alfonso IX el 23 de abril de 1229, la noche anterior a su festividad.

Vuestro recorrido ha estado muy bien, pero debéis salir de aquí pitando y regresar a la plaza de Santa Marina. Al lado de la catedral, en la calle Amargura, hay un edificio que es el palacio de Carvajal: ¿qué institución alberga ahora? Patronato de Turismo.

Seguid avanzando por la calle Tiendas; a la izquierda hay una torre y a la derecha una puerta: ¿de cuál se trata en esta ocasión? Puerta de Coria. Continuad avanzando hasta la plaza del Socorro, bajad por la calle de la izquierda y veréis el palacio de Francisco de Godoy, ubicado en la calle del mismo nombre y que posee uno de los balcones de esquina más hermosos de Cáceres. Pero... ¿cuál fue el oficio de este personaje? Conquistador.

Ahora debéis continuar por la calle Camberos hasta que os crucéis con la de Muñoz Chaves, para llegar a la plaza de Duque, donde se ubica el palacio de Abrantes. Justo enfrente podéis ver los arcos de la plaza Mayor.

En ese punto encontraréis al profesor que corregirá vuestro tercer itinerario. Por cierto, ¿qué actividad lúdica de fin de semana se ha venido celebrando en la plaza Mayor hasta hace unos años? El botellón.

☐ Tercer itinerario

-El portavoz es:

Daos prisa y subid las escaleras, que ya tenéis delante la torre de Bujaco. Leed atentamente la información de los carteles y buscad: ¿en qué día, mes y año la ciudad de Cáceres fue declarada Patrimonio de la Humanidad? 28 de noviembre de 1986.

A continuación debéis atravesar un arco. ¿Cómo se le conoce? Arco de la Estrella o puerta Nueva. ¿De qué siglo es? Siglo XVIII.

Seguid avanzando por la calle Arco de la Estrella. Al final de la misma, a la derecha, se ubica el palacio de Mayoralgo. ¿Qué animal aparece representado en el escudo? La mitad de un águila.

Ahora mismo os encontráis en la plaza de Santa Marina. Frente a vosotros se halla la catedral de Santa María, donde se encuentra esculpida, en la esquina, la estatua de San Pedro de Alcántara... Si queréis tener un aprobado en Historia, ¿queé tenéis que hacer para que os dé suerte? Tocarle los pies.

¿Sabríais decir cuántas gárgolas bien conservadas tiene este monumento? Diecisiete.

Muy bien, chicos, el tema de contar se os da fenomenal... Continuad y os presentaréis en la plaza de los Golfines, donde podréis recrearos con el palacio de los de Abajo; pero... ¿qué hay en la parte superior de la torre? Un matacán.

Continuad y llegaréis a la plaza de San Jorge, donde hay una estatua que le representa. ¿Dónde ha clavado la lanza el santo? Sobre el dragón. ¿Y por qué este santo es el patrón de Cáceres? Porque la ciudad fue conquistada por las tropas de Alfonso IX el 23 de abril de 1229, la noche anterior a su festividad.

Vuestro recorrido ha estado muy bien, pero debéis salir de aquí pitando y regresar a la plaza de Santa Marina. Al lado de la catedral, en la calle Amargura, hay un edificio que es el palacio de Carvajal: ¿qué institución alberga ahora? Patronato de Turismo.

Seguid avanzando por la calle Tiendas; a la izquierda hay una torre y a la derecha una puerta: ¿de cuál se trata en esta ocasión? Puerta de Coria. Continuad avanzando hasta la plaza del Socorro, bajad por la calle de la izquierda y veréis el palacio de Francisco de Godoy, ubicado en la calle del mismo nombre y que posee uno de los balcones de esquina más hermosos de Cáceres. Pero... ¿cuál fue el oficio de este personaje? Conquistador.

Ahora debéis continuar por la calle Camberos hasta que os crucéis con la de Muñoz Chaves, para llegar a la plaza de Duque, donde se ubica el palacio de Abrantes. Justo enfrente podéis ver los arcos de la plaza Mayor. En ese punto encontraréis al profesor que corregirá vuestro tercer itinerario. Por cierto, ¿qué actividad lúdica de fin de semana se ha venido celebrando en la plaza Mayor hasta hace unos años? El botellón.¿Consideras que es compatible esta actividad con la conservación del patrimonio de tu ciudad? Cada grupo dará la respuesta que considere oportuna.

☐Cuarto itinerario

-El portavoz es:

¡Ánimo, que ya os queda poco para el final! Como habéis sido unos chicos raudos y veloces como el rayo,

aquí va la cuarta entrega y última... ¡Menos mal!, ¿no? Y, por supuesto, no es menos entretenida que las anteriores.

Corretead por la calle Pintores y podréis comprobar que se trata de una de las principales calles comerciales de la ciudad. Debéis llegar hasta la plaza de San Juan, donde os encontraréis con una señora en una calle peatonal. ¿Qué lleva en la mano? Un periódico.

Seguid por la calle San Pedro y avanzad hasta la calle San Antón donde, al comienzo de la misma, veréis el Gran Teatro de Cáceres. Avanzad por ella hasta llegar, en apenas unos metros, a una bonita Alameda. ¿Cómo se llama este paseo? Paseo de Cánovas. Debéis saber que Cánovas del Castillo fue un político español... Pero ¿de qué siglo? Siglo XIX.

Avanzad por la Alameda y dejaréis a vuestro paso el quiosco Colón, veréis una fuente y un paso de cebra y, en breve, os encontraréis con un busto. ¿Quién es el representado? Muñoz Chaves.

Seguid disfrutando de los bonitos árboles y plantas que hay y veréis otra fuente... Ésta no nos interesa, pero sí la siguiente. ¿Qué animales predominan en esta última? Cisnes.

Tenéis tiempo, pero no os podéis entretener demasiado... Al llegar al final del paseo os encontraréis con otra estatua. ¿Quién es el personaje esculpido? José M. Gabriel y Galán.

Comparad las características del trazado urbano de este paseo con el de los recorridos anteriores por la zona antigua. ¿En cuál son las calles más anchas? ¿En cuál son rectilíneas y de mayor longitud? ¿En cuál los edificios son más modernos? ¿En cuál predomina la función residencial? ¿Recordáis cómo se llaman los barrios nuevos trazados en el siglo XIX y principios del XX en las principales ciudades españolas? El ensanche.

Lástima que tengáis que abandonar el lugar... Justo enfrente veréis una gran cruz. ¿De cuál se trata? Cruz de los Caídos. ¿En memoria de quién se erigió este monumento? Las personas fallecidas durante la Guerra Civil española.

Está bien, pero no podemos detenernos a verla, ya que debéis coger la calle Gil Cordero. Al comienzo de la misma os encontraréis con una ferretería que se llama igual que el producto extremeño más típico. ¿Cuál es su nombre? La bellota.

¡Pero qué listos son estos chicos...! Ya sabíamos que podíamos confiar en vosotros. Seguid por esa misma calle y os encontraréis con un hostal cuyo nombre es igual que el que recibía España en la antigüedad. ¿Lo habéis visto? ¿Cómo se llama? Iberia.

¿Estáis cansados? No os preocupéis, que ya os queda menos, que esto es lo último... Seguid por la calle y, enfrente, veréis un gran hotel que tiene el mismo nombre que vuestra Comunidad. ¿Cómo se llama? Extremadura.

Aquí, en las escalerillas de la cafetería, encontraréis al profesor que recogerá y corregirá este último recorrido.

-Hora de finalización.

caparra 4 14/6/06 18:32 Página 36

Fabricación de material alternativo
en el área de Educación Física

Manuel Ángel Atero Fernández (coordinador)
José Manuel Bravo Rodríguez
Juan Rodríguez Rodríguez
María Francisca Serrano Borrezo
CP Batalla de Pavía. Torrejoncillo

El presente trabajo quiere animar a todos los profesionales de Educación Física (EF) a que introduzcan el material alternativo en sus clases.

Vamos a presentar unos recursos de aula en el área de EF realizados con objetos y materiales de desecho que son cercanos al alumno, eminentemente prácticos y de fácil aplicación en el aula. Con ello se pretende incrementar el interés de los alumnos por conocer, controlar y crear todo tipo de materiales que faciliten la actividad, el juego y la propia práctica de la EF. También se trata de ofrecer una solución obligada en aquellos centros que no disponen de recursos específicos en nuestra área.

La necesaria evolución de la educación en todos sus ámbitos afecta al área de la EF y se manifiesta en un abanico cada vez más amplio y rico de contenidos; por ello, es muy interesante –necesario en algunos casos– incluir estos recursos alternativos en nuestras programaciones mediante la realización de actividades novedosas e inusuales que motiven al alumno.

Desde que inicie mi andadura docente, allá por el año 1996, siempre he querido divertir a mis alumnos sin salirme del currículo, a la vez que también yo me divertía. Y uno de los problemas que me he encontrado con el paso de los cursos es la monotonía de hacer siempre lo mismo. Resultan sorprendentes en este sentido las enormes posibilidades de diversión que ofrece para todos (alumnos y profesores) la utilización de este tipo de materiales (globos voladores, zancos, suavicestas, raquetas elásticas, tetrapalas…). Y ello por tratarse de un material distinto y novedoso, que invita a la creatividad y que posibilita que la relación que se crea entre niño-maestro-objeto resulte menos estereotipada.

Este material que se propone abre la puerta al hecho de que los objetivos y contenidos de EF puedan ser adquiridos por niños de cualquier escuela y nivel educativo. La entrada de este tipo de recursos no quiere decir que el aula vaya a ser invadida por la improvisación y por la falta de programación; por el contrario, es necesario un trabajo concreto y de análisis de las posibilidades de cada material, teniendo presentes los objetivos y contenidos del área.

caparra 4 14/6/06 18:32 Página 37

¿Por qué se utiliza el material alternativo?

Los motivos por los que resulta conveniente utilizar el material alternativo en el área de Educación Física son:

- Posibilidad de trabajar todos los contenidos propios de EF gracias a su versatilidad y multifuncionalidad.
- Ofrece enormes posibilidades de diversificación de actividades.
- Invita a la creatividad, al desarrollo de la imaginación.
- Estimula la participación sin temores ni angustias.
- Demuestra que la docencia de la EF no requiere obligatoriamente un material específico.
- Facilita que los contenidos del área puedan ser adquiridos por alumnos de cualquier nivel educativo.
- Elimina el currículo oculto que aparece tras los materiales comercializados.
- Abre un nuevo camino al desarrollo de la EF.
- Escaso o nulo coste económico y fácil de conseguir.
- No discrimina, ya que puede ser utilizado por alumnos de cualquier edad o nivel.
- Es un elemento motivador para los niños, que se encuentran con un material diferente que incita su curiosidad.

Objetivos

Además del conocimiento de materiales de fácil uso y aplicación –fabricados por los mismos alumnos, jugando sin competitividad ni violencia para alcanzar un desarrollo global de éstos–, los objetivos que se pretenden conseguir pueden resumirse en los siguientes:

- Valorar, conocer y practicar diferentes deportes y actividades alternativas.
- Adoptar correctamente trayectorias y velocidades de móviles en situaciones de juego.
- Conocer las estrategias básicas de juegos alternativos adaptados.
- Adaptar la percepción espacio-temporal del alumnado a situaciones más complejas y propiciadas mediante la introducción de elementos nuevos.
- Participar en actividades motrices de carácter lúdico, utilizando materiales alternativos, con independencia de su nivel de desarrollo, y valorando el respeto, la colaboración y la autoestima.
- Fomentar la creatividad y la originalidad a través de diferentes elementos.
- Capacitar al alumnado respecto al trabajo autónomo.
- Valorar la actividad física como medio de divertirse, conocerse y de relación con los demás a través de juegos alternativos.

Desarrollo de actividades

A continuación paso a presentar unas actividades nuevas que entran en la EF con gran fuerza y suponen un enfoque más vivencial.

Las actividades en el aula se han desarrollado en dos partes:

- Se entrega a los alumnos la lista de material que tienen que aportar y, en clase, elaboran el material alternativo ayudados por la explicación y orientación del maestro.
- Utilización didáctica de dichos recursos en el patio/gimnasio y de las características lúdico-motrices de los mismos.

Al comienzo de la sesión cada alumno experimenta libremente con el material elaborado. Pasado un tiempo de 10 o 15 minutos, se les van sugiriendo nuevas tareas y reglas, a la vez que se les aportan soluciones técnicas a través de un descubrimiento guiado.

De este modo las sesiones se convierten en un medio divertido y novedoso de desarrollar actividades y destrezas.

Este taller de fabricación ha creado un material útil, susceptible de ampliación, modificación y adaptación a cualquier realidad educativa.

A continuación expondré algunos ejemplos de material fabricado, detallando los pasos para su elaboración, el material necesario, el ciclo a partir del cual se pueden trabajar y aspectos que desarrollan.

Globo volador

Materiales necesarios: globo, papel pinocho, anilla de plástico, cuerda de cáñamo y sal o arena fina.

Elaboración: se introduce en el globo un poco de sal o arena y se corta el papel pinocho en tiras de seis u ocho centímetros de ancho. A continuación se ata el globo al papel con la cuerda de cáñamo, dejando aproximadamente un metro de cuerda hasta el globo. En el otro extremo de la cuerda se ata la anilla.

Éste es un recurso que ofrece muchas posibilidades para trabajar con alumnos desde 1º hasta 6º. Con él se desarrollan aspectos motrices (habilidades básicas, coordinación óculo-manual...) y sociales. (Ver imagen 1).

Manopla o tetrapala

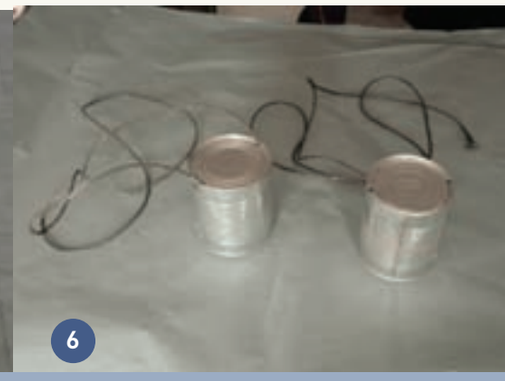
Materiales necesarios: bayeta o goma-espuma y envase tetra brik.

Elaboración: se corta el envase por un extremo y se rellena su interior con goma-espuma (bayeta) dejando espacio para introducir la mano. Para facilitar el agarre se realiza un orificio lateral para el dedo pulgar.

Se trata de un material muy fácil de construir e ideal

2

3


6

para mejorar la coordinación e iniciar el golpeo. Orientado para alumnos a partir de 2º ciclo.
(Ver imagen 2).

Suavicestas

Material necesario: bote de plástico de dos o tres litros de capacidad (suavizante, lejía...).
Elaboración: se corta el bote tal y como se muestra en la fotografía (puede quedar con o sin asa). Si se utiliza para su realización el cúter, es conveniente que lo utilice el maestro a fin de evitar cortes.

Con este material se desarrollan y afianzan habilidades básicas y genéricas, y sirve para iniciar a los alumnos en juegos reglados como el frontenis, cesta-suma, ultimate (adaptado)... Se puede trabajar con alumnos de los tres ciclos. (Ver imagen 3).

Cesta-cola

Material necesario: botella de plástico de dos litros, papel de periódico y cinta.
Elaboración: se corta la botella en forma de cuña y, por la boca, se introduce el papel fuertemente enrollado y se pega a ésta.

Como en el ejemplo anterior, con este material se trabajan las habilidades (lanzamientos, recepciones...) y coordinaciones. Sirve también para iniciar a los alumnos en los juegos reglados (ultimate).

Si a este material se le introduce por la boca una pica de un metro, puede iniciarse a los alumnos en el juego del *lacrosse.*

Se puede trabajar con alumnos a partir de 2º de Primaria. (Ver imagen 4).

Ringo

Material necesario: un trozo de manguera de plástico y cinta aislante.
Elaboración: en función del tamaño del ringo deseado, se corta un trozo de manguera de 30 a 50 centímetros. Se unen los dos extremos o se introduce uno en el interior del otro y se pega con cinta.

Con este material se mejoran habilidades como lanzamientos, recepciones, conducciones aplicables a juegos como el *anillet*... Se puede trabajar con él en todos los niveles de Primaria. (Ver imagen 5).

Zancos

Pueden realizarse de dos tipos: con latas vacías de conservas (de un kilogramo de capacidad como mínimo) y cuerdas, o también con listones de madera y tacos (dos, o cuatro si se quiere dos alturas).
Elaboración de los zancos de madera: en cada listón, se clavan con puntas de acero los tacos a la altura o alturas deseadas (dependiendo de si se emplean uno o dos tacos para cada listón).

Se trata de un material ideal para trabajar con alumnos de 3º ciclo.

Elaboración de los zancos de latas: a cada bote se le hacen dos orificios en la parte superior de forma simétrica y por ellos se introduce la cuerda, haciendo un nudo en su extremo a forma de tope. La longitud de la cuerda dependerá de la altura del niño.

Material apto para trabajar con alumnos a partir de 1º.Con él se alcanzan aspectos tan importantes como el equilibrio corporal con elevación del centro de gravedad, la estructuración espacial y la coordinación dinámica general. (Ver imagenes 6 y 7).

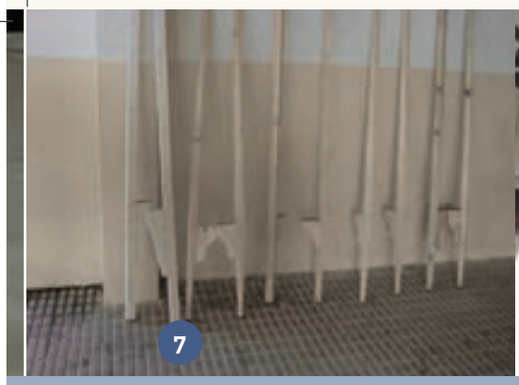
Yogurcesta o precibol

Material necesario: envase de yogur, un trozo de cuerda y una bolita o piedra pequeña.
Elaboración: en el centro de la parte inferior del envase se realiza un orificio y se introduce la cuerda por él. Se hace un nudo a modo de tope; al otro extremo se le une la bola o piedra pequeña.

Material inmejorable para perfeccionar la coordinación óculo-manual y la lateralidad, tan importante en el 1º ciclo de Primaria. (Ver imagen 8).

Raqueta elástica

Material necesario: una media, una percha metálica, papel de periódico y cinta aislante.
Elaboración: estirar la percha y darle forma de rombo. Se


7

9

1

introduce la media por la parte superior; en el extremo contrario, se une la media con el papel mediante la cinta, quedando el mango de la raqueta.
A la vez que se fabrica la raqueta se pueden realizar pompones, para lo que es necesario lana y cartón. Para elaborarlos, primero se hacen dos coronas circulares de cartón cuyo diámetro exterior sea de cinco o seis centímetros y el interior de dos o tres, aunque la longitud dependerá del tamaño que se les quiere dar. Se colocan juntos los círculos y se van forrando con hebras de lana hasta que por el orificio del centro ya no pueda pasar la hebra. Posteriormente se descubren los círculos por la mitad cortando la lana y se atan para darles la forma esférica. Finalmente, con la tijera se recortan las puntas para darles la forma y el tamaño deseados.
Este material, que se puede utilizar a partir de 2º ciclo, sirve para mejorar los lanzamientos, las recepciones, la coordinación dinámica segmentaria y general, e inicia a los alumnos en el golpeo y los juegos de raqueta (bádminton). (Ver imagenes 9 y 10).

Metodología y evaluación

Con estos nuevos recursos introducimos en la escuela una estrategia de enseñanza-aprendizaje diferente, más global y nueva.

El aspecto lúdico de los aprendizajes ha sido siempre un referente y una guía clave para plantear una gran variedad de experiencias motrices a través de los diferentes materiales creados. Ha primado la diversidad de movimientos por encima de la estereotipación de los mismos. La intervención del maestro se ha limitado a sugerir actividades y aportar soluciones técnicas.

Durante las sesiones se ha seguido el progreso del alumnado –cómo se inicia, cuál es su progreso y cómo finaliza su aprendizaje– a través de una serie de anotaciones en el cuaderno de control y en la ficha de evaluación que nos permite analizar los resultados a fin de modificar, si es necesario, el método de enseñanza.

El mecanismo de evaluación utilizado ha sido la observación directa y sistemática durante la elaboración del material y su puesta en práctica.

Todos estos datos nos permiten reflexionar sobre la labor educativa del docente y analizar la idoneidad de los trabajos y actividades propuestas.

Valoración final

Desde que comencé a desarrollar estas actividades en el aula, me planteé unos objetivos que se han alcanzado plenamente por varios motivos:

- El trabajo que realizo cada curso me proporciona diferentes puntos de vista, ya que me amplia el abanico de posibilidades en la realización y creación de diferentes recursos materiales y didácticos. Todo ello me aporta nuevas ideas y me enriquece.
- La motivación e interés mostrado por el alumnado ha sido un claro referente y una guía en el desarrollo de nuestra práctica en el aula.

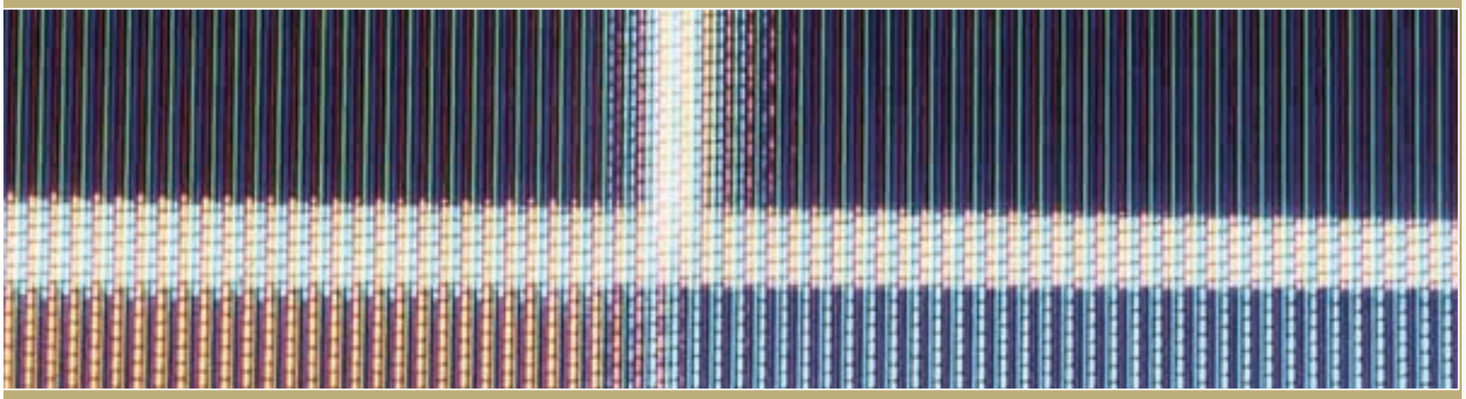
Con todo esto se pretende desarrollar en el alumnado las capacidades y habilidades motrices, cognitivas, afectivo-sociales y personales, con la finalidad de alcanzar el pleno desarrollo íntegro.

Y para concluir quiero mencionar que todo ello no hubiese sido posible sin la colaboración de las familias, que en todo momento han valorado dicho proyecto como un proceso de formación innovador y bueno para el desarrollo educativo de los alumnos.

10

5

caparra 4 14/6/06 18:53 Página 40



La educación
en el IESO de Torrejoncillo

José Javier García Alonso
Jefe de estudios. IESO de Torrejoncillo

Han transcurrido dos años ya desde que inauguramos el IESO de Torrejoncillo, y como ocurre en todos los centros de nueva creación, hemos tenido que sortear multitud de problemas. Dedicamos mucho trabajo y esfuerzo para que el centro desarrollara todas sus posibilidades y hoy podemos decir que se encuentra funcionando plenamente.

Tanto Victoria Rodrigo (directora) como yo mismo (jefe de estudios) tenemos una idea de la educación plenamente coincidente, algo que quedó plasmado en el Proyecto de Dirección que se presentó a la Dirección Provincial. La filosofía de dicho proyecto era la de implicar en la educación a toda la comunidad educativa. Y fruto de esta filosofía surgió el Proyecto Educativo de Centro, que se ha creado con las aportaciones de profesores, padres y alumnos y que se constituye en el documento básico de funcionamiento del propio centro.a

En este documento queda perfectamente definido lo que es el centro, dónde está situado, el nivel socio-cultural, el modelo de comunidad educativa, los objetivos generales que se persiguen, etcétera. Uno de sus apartados más importantes es el Reglamento de Régimen Interior por el que se rige el funcionamiento del centro y donde las aportaciones de padres y alumnos son más evidentes. En este reglamento se han de reflejar las normas de convivencia que afectan a toda la comunidad educativa así como el régimen disciplinario que sanciona el incumplimiento de esas normas de convivencia.

Como es lógico, para favorecer el proceso de aprendizaje tiene que existir un buen clima de convivencia y, por tanto, garantizar ese clima resulta fundamental. Como jefe de estudios me corresponde velar por que las normas de convivencia se cumplan y sancionar a quien no lo haga. Por ello, la disciplina en un centro es tan básica que sin ella sería imposible desarrollar la labor docente. Vamos a analizarla con detenimiento.

Si estudiamos los grupos integrantes del centro, observamos que los más indisciplinados son los correspondientes a 1º y 2º cursos, lo que antes era el ciclo 1º. Al cambiar la ley y permitir la repetición en 1º, cosa que antes no ocurría, lo que hemos logrado es rebajar en un año la conflictividad, pues antes eran 2º y 3º los cursos más indisciplinados, mientras que, ahora, en 3º no existen grandes problemas.

Tampoco podemos decir que la indisciplina sea generalizada, pues el estudio realizado nos indica que hay dos o tres casos conflictivos por curso, pero que consiguen crear un ambiente muy negativo para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Molestan a los profesores y a otros alumnos que, a priori, no deberían plantear problemas, y que rápidamente se unen a los juegos y enredos de esos dos o tres cabecillas. Además, los grupos más conflictivos son los de un menor rendimiento académico, lo cual es lógico si pensamos en las seis horas de clase que pasan estos alumnos sin querer hacer absolutamente nada.

Para controlar, o tratar de controlar, la disciplina, hay que trabajar en dos direcciones: el alumno y los padres del mismo, especialmente en estos casos tan conflictivos. Para ello, las faltas de disciplina que sean detectadas por los profesores deben quedar reflejadas por escrito en lo que se conoce como "parte disciplinario", los cuales deben archivarse para que quede constancia de las actitudes del alumno y de las actuaciones de los profesores. Igualmente, debe mandarse por correo una copia del parte a los padres, para que tengan puntual información acerca de las actividades de su hijo y que, cuando se les cite, conozcan ya el alcance del problema.

Hemos constatado que por mucho que se impliquen los profesores y el equipo directivo en la disciplina del centro, como no exista un control desde la familia, los alumnos no van a corregir su conducta. Sin embargo, si los padres reaccionan rápidamente al recibir la primera amonestación por escrito y toman las medidas que estimen oportunas –sanciones, entrevistas con el tutor o con el jefe de estudios–, la conducta puede ser modificada.

Como vemos, para que el proceso educativo funcione es imprescindible la comunicación directa entre el instituto y la familia, y no sólo por los cauces habituales como el correo o el teléfono. También se pueden utilizar otros métodos, como los que hemos ideado en el IESO de Torrejoncillo, que no son más que ejemplo de los muchos que se pueden poner en práctica, y que exponemos a continuación:

–La realización de un "cuaderno de seguimiento", una especie de agenda en la que, al finalizar la clase, el alumno que ha sido seleccionado para llevarla (bien porque sea conflictivo o bien porque tenga problemas de aprendizaje) deberá pedir a cada profesor que estampe una firma y una valoración del comportamiento y del rendimiento en esa hora.

También existe un apartado para que se anoten todos los deberes que han de hacer en casa ese día. De este modo, los padres saben con sólo mirar el cuadernillo si su hijo se ha portado bien o no, y si tiene tareas o no. Este apartado se ha incluido tras constatar las quejas de algunos padres en relación a que nunca saben cuándo tienen deberes sus hijos, pues cuando les preguntan éstos suelen contestar que no los tienen.

Una vez revisado el cuaderno, el padre o la madre deberá firmar para que el profesor sepa que lo están o no controlando y pueda pasar a actuar de otra manera si fuera el caso (por ejemplo, citándolos a una entrevista personal).

–Otro modo de facilitar el contacto entre el instituto y la familia es hacer "reuniones globales", bien con los padres de todos los alumnos o bien, únicamente, con los de los grupos especialmente conflictivos.

En el primer caso serán los tutores los encargados de realizar la entrevista, mientras que en el segundo serán todos los profesores afectados, el equipo directivo y el departamento de orientación los que se encargarán de la reunión, para así explicar directamente a los padres las distintas opiniones que se tienen de los alumnos o del grupo en cuestión.

–Otro formato que se ha utilizado es el de la "encuesta" dirigida a los padres, por medio de la cual los tutores recaban información sobre los alumnos. En ella deberán contestarse diferentes preguntas sobre los hábitos de sus hijos, sobre las actividades que desarrollan por las tardes, sobre la distribución temporal de esas actividades, etcétera. Con esto se consiguen dos cosas: que el tutor se haga una idea de las condiciones en las que estudian los alumnos y que los padres reflexionen acerca de si favorecen esas condiciones o no, y acerca de su grado de implicación en el desarrollo educativo de su hijo.

–Existe otra encuesta que no trata de aportar información al tutor, sino que tiene por objetivo obligar a los padres a la reflexión, pues en ella se les hace una serie de preguntas no sobre su hijo, sino sobre ellos mismos y sobre su idea de la educación. Se divide en distintos apartados: si se controlan los tiempos, si se premia o se castiga en determinadas circunstancias y, sobre

caparra 4 14/6/06 18:53 Página 42

todo, si caen en conductas claramente erróneas. Muchas de estas conductas son detectadas por los tutores en las entrevistas que mantienen con los padres, por lo que pensamos que pueden estar bastante extendidas. (Este apartado ha sido el más conflictivo, pues algunos padres han considerado la encuesta como una intromisión en la relación con su hijo e incluso se han negado a realizarla.)

Los profesores debemos reflexionar (al igual que todos los miembros de la sociedad) sobre nuestra actitud y sobre la concepción que tenemos de la educación: si se acerca o se aleja de la realidad en que vivimos y trabajamos. Para facilitar esta reflexión, proponemos otra encuesta dirigida a los propios docentes a fin de detectar los problemas que pudieran tener con los alumnos y así poder encontrar las posibles soluciones.

Como vemos, son muchas las actuaciones que podemos desarrollar: con los alumnos, con los padres, con los profesores, etcétera. Aquí mostramos las que nosotros hemos puesto en práctica en nuestro centro. Si con ellas ayudamos a algún miembro de la comunidad educativa a resolver algún problema, nos daremos por satisfechos.

Por último, adjuntamos imágenes de los cuadernos y de las encuestas realizadas.

CUADERNO DE SEGUIMIENTO INDIVIDUALIZADO

Estimados padres y madres:

Les presentamos un cuadernillo con hojas de seguimiento individuales –hasta final de curso– que ha sido pensado para mejorar el rendimiento escolar de sus hijos, nuestros alumnos, así como para lograr una mayor comunicación entre los profesores y las familias. Sus hijos lo llevarán a casa próximamente.

Todos los días este cuadernillo les será presentado a ustedes para que conozcan el comportamiento y el rendimiento de sus hijos, así como las tareas que los profesores les mandan para hacer en casa.

Su responsabilidad como padres es hacer este seguimiento con ellos, día a día, comprobando qué tareas tienen, qué tiempo de estudio les dedican, que comportamiento han tenido en clase ese día y por qué... El objetivo de firmar estas hojas cada día no es otro que el de conseguir que los alumnos se den cuenta de la importancia del estudio diario.

Este cuaderno individual debe llevarse a clase todos los días, mantenerlo en buen estado y no perderlo.

El tutor hará un seguimiento semanal de cada alumno y anotará el comportamiento, el rendimiento, las horas de estudio, el seguimiento de los padres, etcétera, y se lo hará saber por medio de dicho cuadernillo.

Esperamos que sea útil para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto:

–Despertar el interés y dedicación por el estudio de nuestros alumnos.

–Conseguir una mayor comunicación entre padres e hijos acerca del trabajo en el instituto.

–Lograr una comunicación directa entre padres y profesores.

Un cordial saludo.

Torrejoncillo, 11 de febrero de 2005

La directora

caparra 4 14/6/06 18:53 Página 43

HOJA DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL

Alumn@: Grupo:

Semana:

	LUNES DÍA	MARTES DÍA	MIÉRCOLES DÍA	JUEVES DÍA	VIERNES DÍA
1ª	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:
2ª	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:
R	E	C	R	E	O
3ª	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:
4ª	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:
R	E	C	R	E	O
5ª	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:
6ª	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:	Comportamiento: ☐ M ☐ R ☐ B Rendimiento: ☐ M ☐ R ☐ B Firma:

LUNES	Tareas para casa 1. 2. 3.				Seguimiento diario del *padre* o de la *madre* Hoy estudió en casa durante ..... minutos Firma:
MARTES	Tareas para casa 1. 2. 3.				Seguimiento diario del *padre* o de la *madre* Hoy estudió en casa durante ..... minutos Firma:
MIÉRCOLES	Tareas para casa 1. 2. 3.				Seguimiento diario del *padre* o de la *madre* Hoy estudió en casa durante ..... minutos Firma:
JUEVES	Tareas para casa 1. 2. 3.				Seguimiento diario del *padre* o de la *madre* Hoy estudió en casa durante ..... minutos Firma:
VIERNES	Tareas para casa 1. 2. 3.				Seguimiento diario del *padre* o de la *madre* Hoy estudió en casa durante ..... minutos Firma:

OBSERVACIONES DE LOS PADRES

OBSERVACIONES DEL PROFESOR

CONTROL SEMANAL: TOTAL "M": ....., TOTAL "R": ....., TOTAL "B": .....

(SIGNIFICADO: M: mal, R: regular y B: bien)

ENCUESTA PARA LOS PADRES

PADRE.....**MADRE**.....

ALUMNO.....**CURSO**.....

		Menos de 1 hora/día	Entre 1 y 3 horas/día	Más de 3 horas/día
Comportamientos que interfieren con el estudio	1.- Ver la televisión			
	2.- Jugar con la consola			
	3.- Escuchar música			
	4.- Conectarse a internet (Messenger)			
	5.- Jugar con amigos			
	6.- Hacer deporte			
		Nada	**Poco**	**Mucho**
Falta de responsabilidad familiar	7.- Ayuda en las tareas del hogar			
	8.- Cuida sus pertenencias			
	9.- Cuida las pertenencias familiares			
	10.- Respeta a los padres			
	11.- Respeta a los hermanos			
	12.- Colabora cuando se le requiere			
	13.- Tiene hábitos de higiene			
Comportamientos que perjudican las relaciones familiares	14.- Se aísla			
	15.- No habla			
	16.- No asume responsabilidades			
	17.- Culpabiliza a los demás			
	18.- Impone sus criterios			
	19.- Provoca conflictos			
	20.- Miente			
	21.- Utiliza lenguaje grosero			
	22.- No es amable			
Comportamiento ante el estudio	23.- Estudia			
	24.- Realiza los deberes			
	25.- Estudia además de hacer deberes			
	26.- Comenta los deberes que tiene			
	27.- Comenta las notas que va sacando			
	28.- Estudia con música			
	29.- Estudia con el móvil			
			SI	**NO**
¿Me ocupo de mi hijo/a lo suficiente?	30.- Tiene un lugar destinado exclusivamente al estudio			
	31.- Tiene material escolar suficiente (bolígrafos, reglas, etc.)			
	32.- Tiene todos los libros de texto			
	33.- Compra el material que se le va pidiendo en clase			
	34.- Tiene otros libros de consulta (diccionarios, enciclopedias, etc.)			
	35.- Me interesa por sus trabajos en clase			
	36.- La pregunto diariamente por sus deberes y estudios			
			SI	**NO**
Control del tiempo	37.- Controlo diariamente el tiempo real de estudio			
	38.- Controlo el tiempo dedicado a otras actividades (juegos, deportes, internet, amistades, novioxas, etc.)			
	39.- Controlo el tiempo que dedica a ver la televisión			
	40.- Le estimulo para que lea todas las noches			
Sanciones	41.- Le sanciono cuando me responde de malas maneras			
	42.- Le sanciono cuando no obedece			
	43.- Le sanciono cuando no hace las tareas de casa			
	44.- Le sanciono cuando no hace las tareas del colegio			
	45.- Le sanciono cuando las notas no son buenas			
	46.- Le sanciono si no escribe las notas de los exámenes			
Premios	47.- Le premio cuando las notas son buenas			
	48.- Le animo cuando hace las tareas del colegio			
	49.- Le ayudo en caso de necesidad			
	50.- Le presto atención cuando quiere comentar algo del colegio			
	51.- Le agradezco su ayuda cuando me la presta			
Comportamientos erróneos por parte de los padres	52.- Le premio cuando las notas son malas			
	53.- No le castigo cuando se comporta mal			
	54.- Le ignoro cuando me contesta mal			
	55.- Le consiento que me grite			
	56.- Le creo siempre, nunca me miente			
	57.- Los resultados académicos me son indiferentes			
	58.- Prefiero que trabaje a que estudie			
	59.- Mientras no moleste que haga lo que quiera			
	60.- Se pasa la tarde fuera de casa y yo no puedo ir detrás de ella			
	61.- No se con quién sale (no conozco a sus amigos)			
	62.- Llega siempre muy tarde a casa			
	63.- Los fines de semana sale hasta las tantas de la madrugada			
	64.- Fuma pero se lo consiento porque es normal a su edad			
	65.- Bebe los fines de semana pero nunca se emborracha			

En ..... a .... de ..... de 2006

Fdo: .....

Padre/madre/tutor

caparra 4 14/6/06 18:53 Página 44

Encuesta para que los profesores y/o tutores detecten problemas de comportamiento dentro del grupo

Fecha / / Clase	Comportamientos que interfieren con el estudio									Falta de responsab. social				Comportamientos que perturban las relaciones sociales							Trastornos aprendizaje			Actitud en clase (ir contra las normas)										Otras		
NOMBRES	1.- Levantarse sin permiso	2.- Jugar en clase	3.- Hablar, interrumpir gritar	4.- Posturas inadecuadas	5.- Peleas, insultos, amenazas	6.- Rebeldía	7.- Llamar la atención	8.- Rabietas impropias	9.- Molestar a los compañeros	10.- Destruir el material	11.- Robo	12.- Absentismo	13.- Palabras y gestos obscenos	14.- Huida	15.- Aislamiento	16.- Culpabilizar a los demás	17.- Actitudes de "MANDÓN"	18.- Actitudes de "CHIVATO"	19.- Ignorar a algún compañero	20.- Mentir al profesor	21.- Hiperactividad	22.- Problemas d concentración	23.- Dificultades de comprensión	24.- Hacer el payaso	25.- Distracción	26.- Pereza	27.- Llegar tarde a clase	28.- Lentitud en el trabajo	29.- Pasividad	30.- Trabajo descuidado	31.- Desordenado	32.- No seguir las instrucciones	33.- Comer o beber en clase			
TOTAL																																				

caparra 4 14/6/06 18:53 Página 45

1

El cómic
en el aula de Educación Infantil

María del Pilar Bermejo Corchado
CP José Pavón. Casatejada

Ante la inquietud de buscar nuevas formas y fórmulas de trabajar y hacer dicho trabajo atractivo, surge la idea de utilizar el cómic como recurso didáctico en torno al cual han de girar diversas actividades, a través de las cuales se puedan conseguir diferentes objetivos educativos.

Por otro lado, desde el enfoque constructivista de la educación se establece que ésta debe partir de la realidad que rodea al niño y aprovechar precisamente esa realidad como base para trabajar aquellos conceptos, conocimientos, actitudes, valores, comportamientos... que creemos positivos para él.

Por ello, utilizar los diferentes textos que nos rodean, llevarlos a la escuela, analizarlos y sacarles un rendimiento pedagógico es una forma óptima de hacer que el aprendizaje sea todo lo significativo que pueda ser.

Este trabajo se realiza con un grupo de niños de cinco años, pertenecientes a la segunda etapa de Educación Infantil en un colegio público.

Las actividades van siendo intercaladas en sucesivos días junto a las que son propias del quehacer diario de estos niños en el colegio. De este modo, la rutina diaria, donde se trabajan de forma planificada los diversos contenidos de la etapa, no se altera en ningún momento.

caparra 4 14/6/06 18:53 Página 46

Algo de teoría

Para trabajar con el cómic como recurso educativo, es necesario conocer y analizar cuáles son sus elementos. En este sentido, destacamos:

■ Viñetas: la historia se organiza distribuyéndola en una serie de espacios o recuadros que son las viñetas.

■ El texto va encerrado en globos o bocadillos cuya forma depende de la intencionalidad del contenido. Entre éstos destacan:

-Un personaje está hablando.
-Un personaje piensa.
-Escribe el narrador.

■ Entre los planos –encuadres tomados del cine desde los que se enfoca a los distintos personajes y acontecimientos– destacan:

-Plano general: información sobre el contexto donde transcurre la acción.
-Plano americano: encuadra la figura humana.
-Primer plano: selecciona desde la cabeza a los hombros.
-Plano medio: recorta el espacio a la altura de la cintura del personaje.
-Plano de detalle: selecciona una parte de la figura o algún detalle.

■ Gestos: expresiones, especialmente faciales, que expresan diferentes sentimientos, emociones, estados de ánimo... de los personajes. Entre éstos destacan:

-Ojos y boca muy abiertos: indican sorpresa.
-Comisura de la boca hacia arriba: indica alegría.
-Comisura de la boca hacia abajo: indica tristeza.
-Cabello erizado: indica terror.
–Líneas cinéticas/movimientos. Las imágenes de las historietas son estáticas. Para contar el movimiento se utilizan numerosos recursos: nubes de polvo, rayitas en los pies para indicar que se desplazan, etcétera.

■ Onomatopeyas. Con ellas se imitan los sonidos, y pueden estar dentro o fuera del globo o bocadillo. Numeramos a continuación algunas onomatopeyas así como su significado:

-¡Boom! - explosión.
-¡Miauu! - aullido de gato.
-¡Cras! - impacto de algún objeto.
-¡Piiiii! - tren en marcha.
-¡Dang, dang, dang...! - campanadas de un reloj.
-¡Ja, ja, ja...! - alguien riéndose.
-¡Buaaaa...! - alguien llorando.

Actividades

Para empezar a trabajar el cómic en la clase, seguiremos una secuencia de actividades. La clave es iniciar a los niños de una forma más consciente en el uso de algunos de los elementos más destacados que aparecen en este nuevo material. Una vez dicho esto iniciamos la actividad:

■ Cualquier historieta o cuento narrado sigue una secuencia lineal de acontecimientos, y cada una de estas secuencias se enmarca dentro de una viñeta. Por ello, contamos en asamblea la fábula *La cigarra y la hormiga* y mostramos las secuencias de esta historia en cuatro viñetas –cuatro cuadrados perfectos–. A continuación explicamos a los niños el porqué de esta división y que en cada una de estas viñetas se cuenta una parte importante de la historia, siempre respetando la secuencia lineal de acontecimientos que se narra en la misma.

Exponemos en un lugar visible de la clase el cartel elaborado, con las diferentes viñetas del cuento, para que los niños lo tengan presente y pueda servirles de modelo, ya que seguiremos trabajando sobre ello.

Dividimos la clase en varios grupos y repartimos las diferentes escenas del cuento entre los mismos, pues son ellos quienes, utilizando diferentes materiales, se encargan de dibujar la secuencia correspondiente. Cuando cada grupo ha terminado, hacemos el montaje entre todos, es decir, ordenamos la historia en viñetas.

Una vez hecho el montaje del cuento y con nuestra ayuda, escribimos debajo de cada viñeta, a modo de acompañamiento del dibujo, un pequeño resumen o diálogo donde se exprese lo que se cuenta en cada secuencia. (Ver Foto 1)

■ El siguiente paso se centra en el globo o bocadillo que, básicamente, puede adoptar dos formas:

-Bocadillo clásico: personajes que hablan.
-Bocadillo que indica que los personajes piensan.

Recortamos de diferentes revistas personajes que colocamos en diversas situaciones. Estos personajes mantienen conversaciones o diálogos que los niños tienen que imaginar y contar para entre todos elegir aquellos que más nos gusten. Posteriormente los escribimos dentro de los globos o bocadillos. Sirvan como ejemplo dos situaciones que dan pie a crear estos diálogos imaginarios:

-Dos señoritas sentadas en una mesa tomando café.
-Dos personajes totalmente diferentes que miran a un tercero en actitud pensante. (Ver Foto 2)

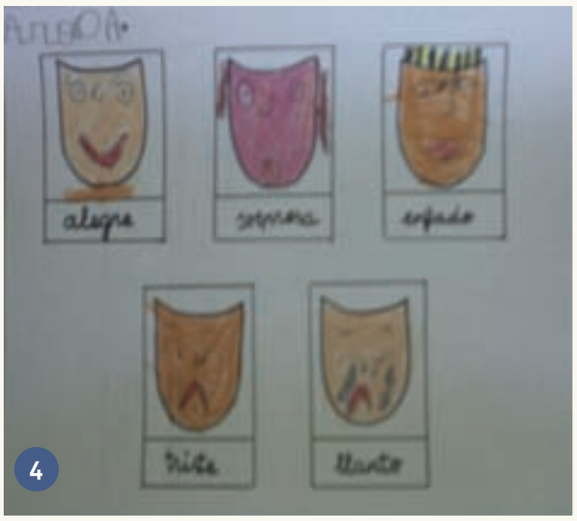
■ La siguiente fase del trabajo se centra en los gestos faciales. En este sentido, presentamos en un mural diferentes caras que reflejan sentimientos –alegría, tristeza, sorpresa, enfado, etcétera–, resaltando en cada una de ellas la posición de los ojos, la boca, las cejas, el gesto...

Jugamos a "poner caras" y a imitar dichos gestos. Asimismo, jugamos a realizar una orden señalada en

caparra 4 14/6/06 18:53 Página 47

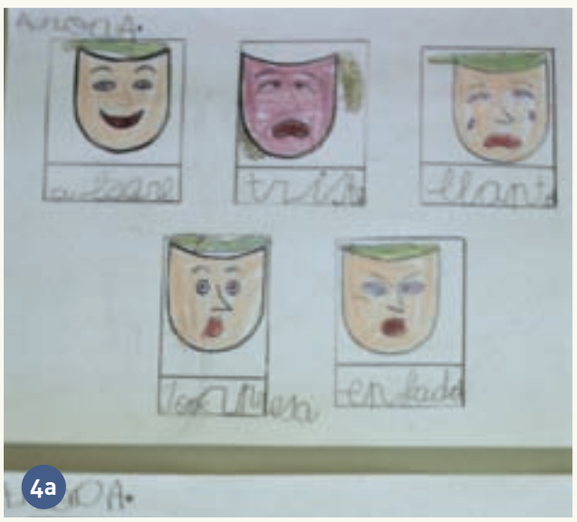
2

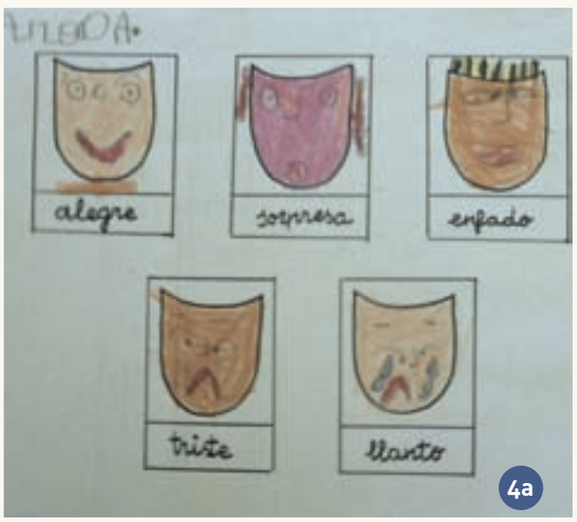
5



4

3


4a



4a

caparra 4 14/6/06 18:53 Página 48

función del gesto indiciado. Así, por ejemplo, cuando mostramos un gesto de alegría, los niños se levantan y andan por la clase; cuando el gesto es de tristeza, se sientan y apoyan la cabeza entre sus brazos; cuando el gesto es de sorpresa, se suben a la silla y se llevan las manos a la cara, y si es de enfado, se levantan y después se vuelven a sentar.

Fijándose en el cartel de los gestos, expuesto en algún lugar visible de la clase, completan gestos en diferentes caras teniendo en cuenta la orden dada. A continuación, concluimos el trabajo escribiendo debajo de cada cara el sentimiento que éstas transmiten. (Ver Fotos 3 y 4)

- Por último, trabajamos las onomatopeyas. Presentamos algunas y hablamos sobre lo que son y lo que significan. Después, plastificamos algunas de ellas con sus correspondientes dibujos y las pegamos con velcro en un panel que colocamos en la clase. Así los niños pueden manipularlas, hacer clasificaciones y jugar con ellas.

Posteriormente, los alumnos hacen un dibujo donde reflejan lo aprendido. (Ver Foto 5)

Éstas son sólo algunas actividades encaminadas a mostrar a los niños los elementos que aparecen en el cómic y hacerle pensar sobre ellos. De este modo, los alumnos se percatan de que estos elementos contribuyen a contar una historia de una forma diferente y que son recursos que pueden utilizar en sus propias creaciones, en sus dibujos, en sus trabajos plásticos... En definitiva, es una forma de aumentar y enriquecer a la vez las posibilidades y necesidades creativas de los niños.

Objetivos

El cómic es un texto narrativo que cuenta una historia a través de una sucesión de ilustraciones. A través del cómic se pueden trabajar los siguientes objetivos:

- Ordenar secuencialmente una historia y, a través de esta ordenación, trabajar conceptos como: antes-durante-después, primero-segundo-tercero...
- Utilizar diferentes formas de comunicación y expresión.
- Diferenciar entre lenguaje icónico y lenguaje escrito.
- Aumentar y enriquecer el vocabulario.
- Familiarizarse con algunos de los elementos utilizados en la narración cómica de una historia.

Metodología

La manera de abordar esta experiencia tiene mucho que ver con la forma en que se trabaja en la etapa de Educación Infantil.

Hay una serie de principios metodológicos que han de ser siempre respetados. En este sentido, destacamos el juego como principal medio de aprendizaje que posee el niño de estas edades. Cuando un pequeño juega está realizando una actividad que le resulta placentera, que le gusta y que le divierte, pero inconscientemente está aprendiendo. Por todo ello, una parte importante de nuestro trabajo es la planificación de aquellas actividades –de naturaleza lúdica– que vamos a realizar, ya que nosotros sí tenemos que ser plenamente consciente de los objetivos que perseguimos y queremos conseguir con ellas.

Por otro lado, partimos siempre de los intereses del niño, lo que nos asegura que el trabajo va a tener éxito. Es importante que al alumno le interese lo que hace, pues pondrá más empeño y entusiasmo en la tarea. Si a esto unimos la necesidad que siente el pequeño de manipular, de actuar sobre aquello que le rodea para llegar por sí mismo a realizar sus propios descubrimientos, conseguiremos que el aprendizaje sea todo lo significativo posible; es decir, que aquello que el niño aprenda le sirva para evolucionar en sus pensamientos y conocimientos, y que pueda utilizar éstos como base sólida para seguir aprendiendo.

De este modo, nos situamos en la línea del aprendizaje constructivista, en la medida que es el propio niño el protagonista de su aprendizaje.

Para terminar...

La intención perseguida con este trabajo ha sido la de introducir en el aula un material nuevo que tiene como base el dibujo y el lenguaje, y con él proponer, mediante un texto narrativo, la posibilidad de adquirir de una forma amena objetivos diferentes: descubrir que las cosas suceden en un orden lógico, que hay un vocabulario nuevo que antes no conocían (palabras como *viñeta, onomatopeya, globo o bocadillo*...), que los dibujos también se pueden leer, que éstos pueden tener o simular movimientos, que podemos reflejar por escrito un sonido, que se puede hablar sin necesidad de mover la boca, que los gestos nos indican muchas cosas, que se pueden combinar en un texto dibujos y palabras...

Por último, este trabajo pretende ser una iniciación al uso del cómic como recurso educativo en el aula y, por tanto, es susceptible de ser ampliado en sucesivos proyectos en los que se profundice de forma progresiva en el tema.

caparra 4 14/6/06 18:54 Página 49

Nuestras amigas las hormigas

Rosa Ledo Calvo
María José Ledo Calvo
María Adela Sánchez Pardo
María del Carmen Martín Fernández
María Águeda del Campo Cabrera
CP Fernando el Católico. Madrigalejo
CRA La Encina. Manchita

Ante la llegada del otoño y la aparición de las hormigas de la sementera, los niños comenzaron a sentir curiosidad por este insecto tan presente en nuestras vidas y que, a la vez, pasa tan inadvertido.

Este interés nos llevó a desarrollar un proyecto de investigación que nos permitiera ahondar en su conocimiento, en el respeto que han de mostrar los niños y en el hábitat en el que viven.

- Este método científico se desarrolla en diversas fases:
  - Observación de la realidad.
  - Descripción de una situación.
  - Predicción de la situación.
  - Exploración perceptiva y sensitiva.
  - Formulación de una hipótesis.
  - Experimentación.
  - Interpretación de resultados.
  - Representación artística.
  - Formulación de teorías.
  - Comprobación de los resultados.
- Y con dicho método científico pretendemos:
  - Ampliar el número de esquemas mentales que posee el niño para poder resolver problemas.
  - Aumentar la eficacia en la resolución de los conflictos que surgen en la vida cotidiana.
  - Desarrollar la capacidad de observación y atención.
  - Estimularles para que describan situaciones con un amplio vocabulario y mantengan conversaciones fluidas.
  - Crear un hábito de curiosidad espontánea hacia todos los fenómenos que surgen en el medio que los rodea.
  - Ayudarles a desarrollar la capacidad de construir el pensamiento, el razonamiento lógico-matemático, el razonamiento verbal, la memoria y la capacidad crítica; en definitiva, la inteligencia.
- Los objetivos que se pretenden conseguir con este proyecto son:
  - Identificar una hormiga diferenciándola del resto de los insectos.
  - Conocer las partes principales del cuerpo de la hormiga (cabeza, tórax y abdomen) y los elementos existentes dentro de cada una de esas partes.
  - Conocer el funcionamiento de las partes internas y externas.
  - Identificar la organización social de las hormigas existentes dentro de un hormiguero: obrera, soldado, zángano y reina.
  - Diferenciar la labor que desarrolla cada hormiga dentro del hormiguero.
  - Valorar la importancia del trabajo en equipo que realizan las hormigas.
  - Conocer el ciclo vital de la hormiga.
  - Identificar las fases en el proceso reproductivo: huevo, larva, pupa y hormiga adulta.

caparra 4 14/6/06 19:02 Página 50

Proyecto de investigación

Motivación

Nuestro proyecto de investigación se inició con una asamblea en la que conversamos con los niños para saber qué ideas previas tenían en torno a las hormigas. Estas conversaciones fueron grabadas a fin de poder recoger todas las ideas por escrito e ir analizando, a lo largo del proyecto, los avances que los niños iban consiguiendo. Se les formularon tres preguntas: ¿Qué es una hormiga? ¿Cómo es una hormiga? ¿Cómo es un hormiguero?

Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

–"Un bicho que anda así" (se arrastra el niño por el suelo).

–"Un eso que se mete en un agujero".

–"Un animalito".

–"Un bicho que se mete en un agujero".

–"Una hormiga que entra a su casa a comer".

–"Pequeña y corre mucho".

–"Está en el patio, es negra y pica a veces".

–"Está en la cocina de mi mami y le echa flis porque se come las galletas y hace agujeritos en la bolsa".

A continuación quisimos que los niños contrastaran la idea que tenían con la realidad. Para ello salimos al patio a buscar hormigueros y acotamos con palitos y lanas la zona que ocupaban los mismos, para que los niños pudieran observar a las hormigas pero sin pisarlas, fomentando así su respeto y cuidado.

Para captar más su atención, convertimos las aulas y pasillos en verdaderos hormigueros y, tras debatirlo con ellos, colocamos todo lo que veíamos en la superficie –las "montañitas", hierbas, piedrecitas...–, dejando mucho espacio en la parte inferior para posteriores descubrimientos. La decoración se realizó con papel continuo y cartulina que los niños se encargaron de colocar y distribuir según habían observado.

Otra forma de motivación fue la visualización de la película Bichos con el objeto de que se fijaran en sus partes, su organización social, su alimentación, sus enemigos...

Construcción de los primeros hormigueros

Una vez captado todo el interés de los alumnos, iniciamos la construcción de hormigueros. Pala en mano, salimos a los alrededores del colegio, y con un cubo y malla de plástico, cogimos tierra y atrapamos hormigas. Una vez en el aula, las colocamos en dos hormigueros –uno de cristal y otro de plástico– que previamente teníamos preparados.

Llenamos los hormigueros con la tierra que habíamos traído y las hormigas hasta la mitad, aproximadamente, y los tapamos con una malla pegada al cristal con velcro. Los cubrimos de la mitad hacia abajo con cartulinas negras a fin de simular el interior del hormiguero y aportar la oscuridad suficiente para que las hormigas hicieran los túneles y cámaras.

Al mismo tiempo iniciamos la elaboración de un diario de aula donde semanalmente recogimos las observaciones de los hormigueros de forma escrita y gráfica.

Colocación de los hormigueros

Las primeras investigaciones giraron en torno a la situación de los hormigueros. En este sentido, y tras mucho experimentar con distintos tipos de luces –zonas más o menos sombrías–, comprobamos que debíamos colocarlos en un lugar con mucha luz natural y una temperatura templada, pues con el frío y la oscuridad los insectos se recogían y permanecían en el interior.

Durante las primeras semanas no se tocaron las cartulinas para dejar que las hormigas construyeran sus túneles y no cesara su actividad. Además, tal y como pudimos comprobar posteriormente, al sentirse observadas se ocultaban en otras zonas de la parte inferior, lo que dificultaba su visión. También comprobamos que la utilización del envase de plástico no había sido muy acertada, pues dificultaba la observación directa.

Alimentación y riego

Otro punto básico fue la alimentación. Tras una puesta en común con los niños, decidimos proporcionar diariamente a los insectos distintos alimentos –muchos de ellos procedentes de sus bocadillos– y registrarlos en un cuadro de doble entrada para controlar cuáles de ellos recogían.

Durante casi un mes comprobamos que los alimentos dulces eran sus preferidos y que no debíamos darles alimentos perecederos (por problemas de moho y malos olores) ni semillas, que con la humedad del hormiguero germinaban, tal y como nos ocurrió con el trigo. Como no lo recogían, dejamos de darles alimento a diario y pasamos a proporcionárselo dos o tres veces por semana.

Asimismo, con la germinación del trigo nos dimos cuenta de que el hormiguero no necesitaba ser regado todos los días porque se embarraba; con un par de veces por semana era suficiente.

caparra 4 14/6/06 19:02 Página 51

Cementerio

A los niños les llamó la atención el hecho de que entre las hierbas hubiera hormigas muertas que sus compañeras se afanaban en mover de un sitio a otro haciendo montañitas con ellas y procurando que su colocación no bloqueara la entrada al interior del hormiguero. Entre todos, decidimos llamar a estas montañitas "el cementerio-hormiga".

Hormigueros de aula

Con el objeto de mejorar la observación de las hormigas y que los niños pudieran cogerlas fácilmente, decidimos hacer hormigueros más pequeños, pero de la misma forma que los anteriores. Después, con lupas, observamos las características externas de las hormigas, sus partes y los elementos dentro de éstas.

Esta observación se complementó con una presentación power-point en la que se mostró a los niños las tres partes de la hormiga –cabeza (ojos, antenas, mandíbulas y boca), tórax (desde donde arrancan las patas) y abdomen– así como la elaboración de *Panchi*, una hormiga de plastilina que se abría y mostraba su interior.

☐ Y fue precisamente al conocer el interior de la hormiga cuando surgieron muchas dudas:

–¿Por dónde respira la hormiga si no tiene pulmones?
–¿Cómo dan de comer las hormigas a las hormigas pequeñas y a la reina?
–¿Para qué quieren dos estómagos?
–¿Por qué tienen aguijón?

☐ Algunas de las hipótesis que formularon los niños fueron las siguientes:

–"Por la boca, yo cuando estoy constipado respiro por la boca".
–"Porque el tubo llega hasta la boca y sale el aire".
–"Porque comen mucho y no les cabe".
–"Están gordas de tanto coger pan".
–"Se lo llevan y ellas comen solas".

A continuación, decidimos iniciar un proceso de búsqueda en Internet, tras el cual pudimos aclarar y modificar nuestras hipótesis y elaborar nuevas teorías. Supimos que las hormigas respiran por unos agujeritos que tienen en el abdomen; que tienen un estomago particular para su alimentación y uno social más grande para alimentar a la reina y a las crías, porque comen y guardan la comida que luego regurgitan en forma de pasta; que en el aguijón guardan ácido fórmico que expulsan cuando se sienten atacadas por sus enemigos, entre ellos el hombre...

Finalizamos esta fase con la elaboración de una hormiga gigante en grupo utilizando para ello bolsas de plástico negro que llenamos con bolitas de periódico, haciendo tres divisiones y utilizando gomet y cartulinas para añadir las diferentes partes.

Todas nuestras investigaciones fueron introduciéndose en las distintas áreas de la Educación Infantil y complementaron nuestras actividades de lectoescritura, lógico-matemáticas, de expresión oral y corporal...

Distintos tipos de hormigas

Llegados a este punto, decidimos hacer hormigueros más planos y estrechos (con esta reducción del espacio pretendíamos poder observar con más facilidad la actividad de las hormigas). También construimos un hormiguero para las reina a fin de aislarla del grupo y comprobar su reacción.

Con rodillos y pinceles, pintamos en los pasillos los túneles y cámaras que durante este tiempo habíamos observado. Al mismo tiempo, empezamos a darnos cuenta de que las hormigas no eran iguales. Por ello, durante una asamblea, nos surgieron las siguientes preguntas:

- ¿Son todas las hormigas iguales?
- ¿Cuál es la conducta de los distintos tipos de hormigas? ¿Qué labor y trabajo desarrollan dentro del hormiguero? ¿Qué pasaría si no existiese algún tipo de hormiga? ¿Por qué no podemos ver hormigas zánganos?
- ¿Por qué se comportan de forma diferente cuando están en grupos pequeños que en gran grupo? ¿Cuál es la reacción de las hormigas ante la lluvia?
- ¿Qué sucede si aparecen otros bichos en el hormiguero?
- ¿Por qué todas las hormigas van siempre en fila? ¿Trabajan a todas horas las hormigas?
- ¿Qué hace la hormiga reina

Experimentos

A fin de responder a estas preguntas utilizamos las lupas para observar las diferencias y semejanzas de unas hormigas y otras; nos documentamos en Internet y recopilamos fotografías con las que hicimos tarjetas de memoria; seguimos viendo la presentación power-point, y realizamos experimentos diversos.

Algunos de ellos fueron los siguientes:

- Aislamos a un grupo de 10-15 hormigas y constatamos que cesaban en su actividad y se sentían desorientadas, mientras que en gran grupo son muy organizadas.
- También pudimos observar cómo las hormigas reinas morían en sus hormigueros, autolesionándose a sí

mismas, al encontrarse en un entorno extraño: soltaban un líquido de color blanco y se les inflamaba el abdomen considerablemente. Durante estos periodos de tiempo la reina permanecía aislada, sin realizar ninguna actividad y sin comer, y se introducía en el interior de la tierra y taponaba con tierra o con comida el orificio de entrada a su cámara.

■ Ante situaciones peligrosas (se acerca una mano a una hormiga, vibra por el movimiento el hormiguero...) las hormigas-soldado salen a morder con las mandíbulas y avisan a las demás dando con las antenas en el suelo o rozándolas con las de otras hormigas. Esto se debe a que en las antenas poseen receptores químicos y mecánicos. Si el ruido es muy intenso, en un momento salen todas las hormigas juntas y se sitúan en la zona donde se produjo el sonido.

■ Comprobamos cómo las hormigas emiten feromonas que, al ser detectadas por las demás, indica a éstas el camino que han de seguir, un camino seguro, que siguen todas en fila. Si se les pone un obstáculo en ese camino (piedra, pajita...), observamos cómo las primeras se desorientan y vuelven hacia atrás, pero rápidamente exploran el objeto y lo sortean para proseguir en su fila. Para explicar a los niños este hecho utilizamos el experimento de la tinta mágica.

■ En otra ocasión quisimos comprobar la reacción de las hormigas con la lluvia, que les proporcionamos pulverizando el hormiguero con agua. Pudimos comprobar entonces que, ante la lluvia, huyen y se meten inmediatamente en el interior.

■ Finalmente constatamos que las hormigas son muy sociales y pueden convivir y compartir espacios con otros animales sin invadirse unos a otros.

Una vez elaboradas y contrastadas todas nuestras teorías, utilizamos los nuevos conocimientos para hacer hormigas de cartulina y seguir colocándolas en nuestros pasillos y aulas, completando así los hormigueros. Comprobamos que había cuatro tipos de hormigas, con morfología distinta:

■ Las reinas eran de mayor tamaño, su cabeza era más pequeña, su tórax más abultado y su abdomen mucho mayor. En otoño se apareaban, se quitaban las alas y entraban en el hormiguero y se dedicaban exclusivamente a poner huevos.

■ Los zánganos (machos) eran un poco más pequeños que las reinas y con el abdomen mucho más reducido. Tras el apareamiento morían.

■ Las hormigas-soldados tenían la cabeza más grande y se dedicaban a defender el hormiguero y dirigir a las obreras.

■ Las obreras eran las más pequeñas y proporcionadas de todas, y las más trabajadoras: cuidaban las crías, recopilaban el alimento, limpiaban el hormiguero...

Asimismo, aplicamos nuestros conocimientos al Carnaval y reproducimos las distintas hormigas existentes en el hormiguero. También inventamos una canción relativa al mismo, realizamos actividades diversas de psicomotricidad, bailes, etcétera.

Proceso reproductivo

Para observar con mayor claridad el proceso reproductivo, experimentamos construyendo un hormiguero de escayola que colocamos sobre una caja de cartón ■ con respiraderos en los laterales cubiertos con un cristal– y el hormiguero-ciudad, formado por tres botes conectados entre sí mediante tubos, en el interior de los cuales había materiales diversos (piedras, corcho y tierra).

En una asamblea surgieron diversos interrogantes en torno al proceso reproductivo de las hormigas:

–¿Cómo pasaban de una fase a otra?

–¿Donde situaban a las crías?

–¿Cuál es la actitud de las demás hormigas con respecto a la reina?

–¿Aceptarían las hormigas a reinas de otros hormigueros? ¿Y si no tuvieran reina en el hormiguero?

Recabamos información en Internet sobre el proceso reproductivo y el aspecto de las crías en cada una de las fases, vimos la presentación power-point para ir fijando los distintos momentos y obtuvimos imágenes con las que hicimos tarjetas.

Observamos con lupas y con una cámara de vídeo, para verlos con mayor claridad, huevos, larvas, pupas y hormigas pequeñas, centrando nuestra atención en las diferencias existentes entre unas y otras. Partiendo de esta observación, pasamos a explicar a los niños el proceso de reproducción.

Algunos de los comentarios curiosos que obtuvimos de los niños durante todo este proceso fueron los siguientes:

■ Manuel dice que las larvas se parecen a judías blancas pero menos blancas.

■ José Manuel dice que en la pupa la hormiga está arrugada y dormidita.

■ Guadalupe dice que los huevitos son trocitos de azuquina, como los que mi papi echa al café del desayuno.

■ Sergio dice que los huevos, las larvas y las pupas no comen comida, comen calor y luz como las hierbas y los árboles.

Conocido el aspecto de la hormiga en las distintas fases de reproducción, quisimos recoger por escrito algunas de las explicaciones que los niños dieron de dicho proceso tales como:

■ Kevin: "La hormiga y el zángano salen del hormiguero, se juntan, se muere el macho, se baja la reina, se

caparra 4 14/6/06 19:03 Página 54

quita las alas, se mete a poner más huevos y ya está".

■ María: "Salen volando las hormigas del hormiguero todas, la reina y el macho se juntan, se muere el macho, la reina se quita las alas, se entra en el agujero, se le hincha el culo y pone huevos".

Partiendo de nuestras hipótesis y contrastando la información, elaboramos distintas teorías:

■ Una hormiga reina de una colonia no puede entrar en otra colonia aunque ésta última no tenga reina. Tal y como pudimos comprobar en el hormiguero de escayola, cuando la reina entró toda la colonia la atacó de inmediato porque la veían como un peligro y no la acogieron como reina, aun cuando ellas no la tenían dentro de su colonia.

■ Sin reina, una colonia de hormigas se siente desorganizada y muere. Así ocurrió con la colonia del hormiguero de escayola.

■ La reina siempre está en la zona más protegida y calentita, junto a los huevos, las larvas y las pupas. Comprobamos durante varias semanas que si colocábamos el hormiguero cerca de una fuente de calor (calefacción) y lo girábamos cada media hora, la reina cambiaba de lugar, junto a huevos, larvas y pupas, colocándose siempre en la zona más cercana a la fuente de calor.

■ Todas las hormigas defienden a la reina. Para comprobarlo, creamos distintas situaciones de peligro para el hormiguero (vibraciones, movimientos, sonidos fuertes...) y vimos que rápidamente todas las hormigas rodeaban a la reina formando una pelota que hacía imposible la visión de la misma, a la vez que escondían a las crías a gran velocidad en el interior.

■ El cuidado de las crías corre a cargo de las obreras, al igual que la alimentación de la reina.

Túneles y cámaras

Nuestras investigaciones concluyeron con el conocimiento de los túneles y cámaras así como la forma en la que éstos estaban dispuestos dentro del hormiguero. Para ello, observamos con lupas y cámaras de vídeo qué había en cada túnel y comprobamos que existían cámaras diferentes.

A continuación, hicimos una puesta en común en la que planteamos a los niños diferentes preguntas:

–¿Por qué hay distintas cámaras?

–¿Cómo hacen los túneles?

–¿Por qué las cámaras están en la parte inferior?

Tras un periodo de observación, los alumnos pudieron comprobar fácilmente que las hormigas hacen enseguida sus túneles y cámaras (van moviendo la tierra de un lado a otro y sólo necesitan tres o cuatro días para ello). Las cámaras, bien organizadas como si fueran una casa, pueden ser de varios tipos: de alimentos, donde van acumulando la comida; cámara real, donde está la reina; cámara de crías variadas (en unas ponen las larvas, en otras las pupas y en otras los huevos), y cámara de basura, donde van acumulando los desperdicios.

Asimismo, pudimos comprobar que las obreras se encargaban de la alimentación de crías y reina, hacían los túneles, acumulaban el alimento... Cuando éste era muy pesado, las hormigas-soldado prestaban su ayuda a la vez que organizaban el trabajo y defendían el hormiguero.

Estas actividades se complementaron con las siguientes tareas: visualización de la presentación power-point y vídeos grabados en los propios hormigueros; elaboración de un hormiguero de cartulina plegable que mostraba el interior y el exterior del mismo, en el cual los niños fueron colocando hormigas y crías; realización de fichas diversas sobre las mismas; interpretación de la canción Jugando en el hormiguero; narración del cuento *La cigarra y la hormiga*; visualización de láminas de laberintos; utilización de un programa de comportamiento que reproducía, etcétera.

VALORACIÓN DEL PROYECTO

Esta forma de trabajo ha sido muy positiva y enriquecedora tanto para las maestras como para los alumnos, puesto que nos ha permitido aprender y disfrutar experimentando y en contacto directo con la realidad. Factores estos que aportan a los niños una mayor autonomía en la realización de las diversas tareas, la resolución de problemas y la formulación de teorías.

También ha permitido que los propios niños, al contar con distintos medios para su comprobación (Internet, vídeos caseros, fotografías...), evaluaran sus propias hipótesis y se esforzaran en buscar nuevas soluciones a los problemas e interrogantes que les iban surgiendo.

Del mismo modo, el proyecto nos ha permitido extrapolar los conocimientos que los niños iban adquiriendo a las distintas áreas de la Educación Infantil. En este sentido, también se han trabajado normas de comportamiento, exteriorización de sentimientos, contacto y relación con los demás, a la vez que se han favorecido aprendizajes diversos de una forma más amena.

caparra 4 14/6/06 19:03 Página 56

El ordenador
como instrumento de aprendizaje en Educación Infantil

Puerto Blázquez Carballo
CP Miralvalle. Plasencia

Con esta experiencia, llevada a cabo durante un curso escolar con alumnos de Educación Infantil, hemos pretendido abordar el empleo de diferentes programas del entorno LinEx como medio de aprendizaje. Hemos utilizado el procesador de textos Espronceda para leer, escribir e insertar las imágenes que previamente hemos buscado en Internet. Zurbarán ha sido el programa que nos ha permitido retocar las fotos de nuestro pueblo -Valdestillas-, y con Audacity hemos conseguido que personas que estaban muy lejos pudieran oír lo que decíamos.

caparra 4 14/6/06 19:03 Página 57

Hasta el curso 2004-2005, el uso del ordenador de aula o la asistencia al aula de Informática con nuestros alumnos no se producía de forma habitual. El objetivo perseguido era el aprendizaje de habilidades de carácter motriz, principalmente a través de los juegos que incluye el sistema operativo LinEx.

Durante dicho curso fuimos invitadas a participar, en el CPR de Plasencia, en un seminario sobre *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la enseñanza del lenguaje desde un enfoque comunicativo*. En dicho seminario contamos con el apoyo de investigadores de la UCM y la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE).

La propuesta del equipo de investigación era que nuestros alumnos colaboraran en el portal digital www.dioperico.com. En este sentido, y una vez concluida la experiencia, es necesario reseñar que sin la iniciativa y colaboración de Javier Cabañero y David Viadero –investigadores– y Lourdes Martí –asesora del CPR de Plasencia–, el presente trabajo no se hubiera llevado a cabo.

Los centros en los que hemos llevado a cabo la experiencia muestran diferencias tanto en el entorno como en la dotación de material del propio colegio.

El primero de los ellos, el CP Miralvalle, está ubicado en la ciudad de Plasencia –entorno urbano–, muestra una ratio muy elevada y su dotación informática puede considerarse buena, pues además de contar con algunos ordenadores en las clases, el centro también dispone de tres aulas dedicadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (a partir de ahora TICs).

Los otros dos centros que han participado en la experiencia pertenecen a dos pueblos enmarcados en un entorno rural y que están incluidos en la demarcación del Centro Rural Agrupado Riscos de Villavieja: el CP de Valdastillas y el colegio de Barrado. En ellos, cada aula dispone de un ordenador y los periféricos correspondientes. Además, la baja ratio que muestran –cinco niños y niñas de cuatro, cinco y seis años en Valdestillas, y diez de las mismas edades en Barrado– facilita la integración del ordenador como un recurso más del aula y el uso recurrente por parte del alumnado.

Podríamos definir el trabajo habitual que llevamos a cabo en el aula como "trabajo por proyectos", deseando que este entrecomillado no encasille nuestra metodología en un "enfoque constructivista", que en poco tiempo ha derivado en un cajón de sastre en el que han caído todo tipo de experiencias innovadoras o de difícil clasificación.

Nosotras concebimos el aula como un lugar de comunicación dinámico e interactivo donde se produce una participación real del alumnado en el proceso de construcción del conocimiento: el que va desde el planteamiento de sus intereses de aprendizaje hasta la concreción de las actividades de aula.

Las actividades realizadas durante el curso escolar en torno a las TICs siempre estuvieron encuadradas dentro de las actividades del proyecto de trabajo que estábamos llevando a cabo en ese momento.

Aunque pueda parecer que comenzamos la casa por la ventana, fue en la evaluación del seminario cuando nos dimos cuenta que las diferentes actividades informáticas que habíamos realizado en las aulas, dentro de los diferentes proyectos –los dinosaurios, el espacio, los cuentos de H.C. Andersen, los Carnavales–, tenían su marco curricular perfectamente definido. Y así es como hemos decidido presentarlo aunque no corresponda en el tiempo, el orden y la estructura que hemos adoptado.

Área de identidad y autonomía personal

En relación con la primera área que nos muestra el currículo, vamos a presentar las experiencias llevadas a cabo en el CP Miralvalle de Plasencia.

El grupo está formado por 25 niños y niñas de cinco años, cuya relación con la tutora se inició al comienzo del segundo ciclo de Educación Infantil.

La asistencia al aula de Informática se produce una vez por semana. Al inicio del curso, la tutora es la encargada del encendido y apagado de los ordenadores así como de la selección de los juegos.

La elección de los juegos educativos de LinEx está basada en la adquisición de determinadas habilidades, comenzando por las motrices.

Nos asignan los jueves como día de visita de David, justo después de la piscina. Aunque llegamos cansados, reponemos fuerzas enseguida y subimos al aula de Informática. No importa que ese día no haya recreo. Una de las primeras propuestas de David es que sea cada alumno quien lleve a cabo el proceso de encendido y tecleo del nombre de usuario (linex) y la clave (linex). Aunque la mayoría de ellos controlaba alguna letra que otra, tan sólo una niña era capaz de codificar de una manera legible, por lo que optamos por poner en el encerado las claves a fin de que ellos hicieran una búsqueda en el teclado.

Es entonces cuando surge el primer conflicto que ahora vemos como anécdota: cuando los alumnos escriben "linex" por segunda vez (contraseña), lo que ven en la pantalla es bien distinto (*****). Para solucionarlo, argumentamos que es una clave secreta y que por eso sale así, para que nadie la vea.

Hasta ese momento el trabajo realizado en el aula de Informática había sido muy dirigido. A partir de las

caparra 4 14/6/06 19:03 Página 58

sugerencias de "no intervención" por parte de David y ante la imposibilidad real de atender las demandas de los 25 alumnos a la vez, el objetivo perseguido fue que los niños avanzaran en su autonomía personal y establecieran una red de colaboración entre ellos.

En poco tiempo, sólo cuatro alumnos necesitaban ayuda para teclear "linex-intro-linex", ayuda que les era prestada por cualquier compañero. Aprendimos a cambiar la tipografía, los colores, los fondos... Al principio eran letras sueltas, con muchos espacios; documentos de 43 páginas que se guardaban y se revisaban.

Un día llegó la propuesta de buscar imágenes en Internet para incluirlas en un texto. Y aquí nos encontramos con el reto de la codificación: era necesario escribir bien el nombre de lo que queríamos porque, de lo contrario, Google no lo encontraba; alguien no podía dar con una imagen de Spiderman porque debía teclear correctamente el nombre... Pues bien, en el mes de junio éramos capaces de insertar imágenes en Espronceda para después crear nuestras propias historias.

A los alumnos les llamaban mucho la atención nuestros lápices de memoria, en los que recogíamos los trabajos que elaboraban. Un día, David les regaló un disquete a cada uno. Aprendimos para qué servía y cómo era por fuera y por dentro.

Al finalizar el curso, guardamos los trabajos realizados en el disquete a fin de llevarlo a casa. El problema que surgió entonces es que casi ninguno disponía de LinEx en casa. La solución adoptada fue que las familias, con el disquete, nos visitaran en el horario de tutoría. Sólo era cuestión de ofrecer las posibilidades del centro a las familias.

Conocimiento del medio físico y social

La clase de Infantil y Primaria de Valdastillas cuenta con un PC situado en un rincón del aula. Al principio del curso, la idea inicial fue plantearlo como un taller de ordenador, pero poco a poco lo hemos ido usando como apoyo a nuestros proyectos o para participar en la página de *Dioperico*.

Lo primero que destacaremos es que el grupo propuso una serie de puntos que quedarían como normas de participación:

- Que el trabajo fuera más personal (aunque el proceso se hiciera en parejas o grupos), para que cada alumno pudiera utilizar su nombre de usuario y la "contraseña secreta".
- Que cada uno decidiera en qué apartado de *Dioperico* le gustaría participar.
- Dar a conocer el entorno donde vivimos, principalmente a Javier, el investigador de la UCM que nos visi-

caparra 4 14/6/06 19:03 Página 59

taba una vez al mes.

Comenzamos haciendo fotografías por nuestro pueblo con una cámara digital, lo cual nos sirvió de excusa para hacer un ameno recorrido todos juntos: los alumnos explicaban el lugar donde vivían, dando pie a algunas anécdotas interesantes.

Una vez descargadas las fotografías en el ordenador, utilizamos la numeración de archivo original para que cada niño nombrara su foto preferida. De este modo, aprovechamos para trabajar la lectura numérica.

Posteriormente pasamos a decidir qué hacer con las imágenes, y surgieron propuestas de dos tipos: adornarlas y usarlas de punto de partida para crear un texto.

Para hacer los marcos y los pies de foto que cada uno ideó, utilizamos Zurbarán. Así, las fotografías de las calles del pueblo fueron "retocadas" con toboganes, casas, zapatillas y unos textos en los que se explicaba el recorrido y los efectos que se habían realizado en la imagen.

Finalmente, elegimos una fotografía en la que aparecían todos los alumnos y que se convirtió en el nexo de los cinco trabajos. En dicha foto, el único niño que no estaba sombreado era el que dirigía el recorrido por la sección. La idea era que cuando alguien entrara en una sección de Dioperico para verla, apareciera también dicha foto, con un texto en el que se remite a otro trabajo nuestro inserto en otra sección del periódico digital. Era como hacer un recorrido circular que posibilitaría que se realizara una visita completa por todas las secciones.

Comunicación y representación

Seguimos en el valle del Jerte, en el mismo CRA, ahora en Barrado.

La propuesta de trabajo surgió en Carnavales. Como nos disfrazábamos de tunos, decidimos cantar sus canciones. Fue entonces cuando decidimos elegir una a fin de conocerla más en profundidad. En principio, la escribimos; más adelante, intentamos grabarla con Audacity, cuyo manejo es similar al de una grabadora convencional.

Los objetivos perseguidos con el desarrollo de esta actividad eran:

- Trabajar la socialización y las habilidades de interacción (decidir y negociar los turnos para grabar, manejar el ratón, sostener el micrófono, etcétera).
- Progresar en la escritura y la lectura.
- Aprender que el ordenador puede ser un instrumento para el goce y disfrute.

El texto final fue publicado en el periódico digital *Dioperico*.

caparra 4 14/6/06 19:09 Página 60

Audacity es un programa de muy sencillo manejo y que ofrece muy buenos resultados. Además, resulta fácil motivar a los niños para grabar, pues oyen sus propias voces y eso les gusta desde el principio.

Sirva de ejemplo de las actividades realizadas usando este programa la grabación de *Cumpleaños feliz* que enviamos a un amigo por correo electrónico. El tema *Clavelitos* se convirtió en el número uno de nuestra lista de peticiones.

Aprovechando los conocimientos de Javier, decidimos hacer adivinanzas usando una plantilla del programa Alcántara, el indicado para hacer presentaciones. El proceso seguido fue el siguiente: los alumnos escribían por parejas las características de un animal, y añadían una foto buscada en Google y el sonido que emite dicho animal (sonorizado por ellos) grabado con Audacity. En total, surgieron cuatro diapositivas en las que habíamos trabajado textos, imágenes y audio.

A modo de conclusión

Es necesario destacar que las TICs pueden ser un elemento globalizador del currículo, que nos facilitan la adquisición de hábitos investigadores tanto por parte de los alumnos como de los maestros.

La fácil disponibilidad de medios informáticos en los centros educativos favorece la igualdad, pues ofrece la oportunidad de acceder a dichos medios a alumnos que no podrían hacerlo de no ser por el colegio. Aunque, como ya hemos comentado, desearíamos que las producciones de nuestros alumnos pudieran ser compartidas por las familias no sólo en las aulas del centro.

Un aspecto que queremos resaltar es la tranquilidad con la que en la actualidad permitimos a los niños que se acerquen al ordenador. Hemos perdido el miedo a que estropeen algo; un miedo que estaba presente al comienzo de curso. Sin embargo, ellos son capaces de hacer un uso consciente y respetuoso de los materiales; simplemente hay que explicarles el funcionamiento y las formas de uso.

El deseo de nuevos conocimientos por parte de nuestros alumnos nos sirve de acicate para mantenernos al día en un mundo que está en continua evolución. Además, gracias a esta experiencia nuestros conocimientos de LinEx han aumentado.

Podemos considerarnos afortunadas de haber contado con la ayuda y asesoramiento de los expertos en informática del CPR de Plasencia, así como con los conocimientos en otras áreas educativas de David, Javier, Lourdes y la directora del equipo de investigación, Estela D'Angelo Menéndez (presidenta de AELE).

caparra 4 14/6/06 19:09 Página 61

Hurdes
trabajamos en "Equipo"

Silvia Petisco Medina
Esther Jiménez Prieto
Mercedes Martín Llanos

Equipo de Atención Temprana de Coria
EOEP sector Hurdes

En la Comunidad Autónoma de Extremadura, y dentro de los denominados Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se engloban tres tipos de equipos cuya labor es, y debe ser, complementaria: Equipos Generales que atienden a sectores educativos, Equipos de Atención Temprana distribuidos en distritos y Equipos Específicos de ámbito provincial.

Es obligación de estos equipos trabajar de forma coordinada y global, colaborando en aquellas acciones de carácter educativo que mejoren la calidad de la enseñanza en nuestros centros y la información, orientación y asesoramiento a las familias, entre otras funciones. Partiendo de esta premisa, durante el curso 2005-2006 organizamos un grupo de trabajo a través del CPR de Caminomorisco entre el EOEP del sector Hurdes y el Equipo de Atención Temprana de Coria.

A través de este grupo de trabajo planteamos la necesidad de llevar a cabo acciones coordinadas entre ambos equipos que favorecieran la formación de los padres de la zona de Hurdes.

A través de un grupo de trabajo realizado en el CPR de Caminomorisco surge esta experiencia que pretende mejorar la intervención y la coordinación entre Equipos de Orientación Generales y Equipos de Atención Temprana; favorecer el acceso a la información de los padres de alumnos de las Hurdes; facilitar el paso de alumnado de guarderías y CEIs a los colegios, y fomentar la participación de madres y padres en el proceso educativo del alumnado de Infantil. Todo ello a través de charlas-debate sobre temas demandados por los propios padres, y dípticos informativos en un lenguaje claro y comprensible.

Planteamiento general
(justificación del proyecto)

Nuestro planteamiento de trabajo y justificación del mismo fue el siguiente:

Los Equipos de Orientación, en nuestro trabajo diario, acostumbramos a dar a los padres orientaciones respecto al desarrollo y la educación de los hijos. Muchas veces esta labor se multiplica de forma innecesaria al carecer de unos materiales apropiados de divulgación que favorezcan esta transmisión de conocimientos y pautas de actuación. La labor se complica en zonas donde geográficamente es difícil acceder a los padres. Por este motivo, consideramos importante elaborar una serie de material divulgativo y orientativo para padres de niños en Educación Infantil.

Este grupo de trabajo está compuesto por docentes del EOEP sector Hurdes y por docentes del EAT de Coria. Ambos equipos trabajamos en la misma zona geográfica y tenemos los mismos intereses e inquietudes.

Al mismo tiempo, hemos llevado a cabo una segunda fase de este proyecto en la zona Hurdes, en aquellas localidades que comparten centros de Educación Infantil o guarderías y colegios públicos. Estas localidades han sido: Caminomorisco, Pinofranqueado, La Fragosa y Aceitunilla. En ellas no sólo nos hemos limitado a distribuir el material divulgativo y de información dirigido a los padres y madres del alumnado de Educación Infantil, sino que se han impartido una serie de charlas-debate sobre temas de interés para nuestras familias relacionados con la crianza y educación de los hijos. Las charlas se han dirigido a madres, padres y TEIs de alumnos de Educación Infantil matriculados en los colegios y de alumnos de guarderías y CEIs (centros de Educación Infantil de la Consejería de Bienestar). De este modo, pretendíamos crear un vínculo entre la guardería y la escuela, a través de la formación de madres y padres de la misma zona geográfica.

Objetivos

Los objetivos de nuestra intervención han sido los siguientes:

- Dinamizar la zona de Hurdes implicando a los padres en el proceso educativo de sus hijos.
- Elaborar material divulgativo que atienda las necesidades formativas de los padres de niños de Educación Infantil.
- Mejorar el sistema de comunicación y trabajo en común de los dos equipos implicados.
- Colaborar en el desarrollo de Escuelas de Padres en el sector Hurdes.
- Dar a conocer las funciones y el acceso a los Equipos de Orientación Psicopedagógica y Educativa tanto de Atención Temprana como Generales.
- Facilitar el paso del alumnado de los CEIs y guarderías a la escuela

Desarrollo de la intervención

Pensamos desde el primer momento que los padres debían ser parte activa en este proceso de formación, y por este motivo se realizó una pequeña encuesta a través de la cual pretendíamos conocer cuáles eran las cuestiones y necesidades de información más enriquecedoras para nuestras madres y padres. Se plantearon una serie de temas desde los equipos, para que los padres y madres seleccionaran los más interesantes, y se les presentó la posibilidad de añadir otros que pudieran resultar necesarios. Los temas propuestos fueron los siguientes:

–Alimentación y nutrición.
–Descanso e higiene.
–Prevención de accidentes infantiles.
–Enfermedades infantiles.
–Desarrollo afectivo y social.
–Desarrollo sensorial y motor.
–Desarrollo cognitivo: estimulación y pautas educativas en el hogar.
–La conducta: rabietas, celos.
–Adquisición y desarrollo del lenguaje.
–El juego y el juguete: su importancia educativa.
–Autoestima: padres e hijos.

Los temas seleccionados fueron: "El juego y el juguete: su importancia educativa", "La conducta: rabietas, celos" y "Adquisición y desarrollo del lenguaje". Aunque nos hubiera gustado realizar más charlas, lo cierto es que no disponíamos de tiempo. Por ello, decidimos realizar durante este curso estas tres y añadir una más, propuesta por los padres y madres, relacionada con el paso de la guardería al colegio y que realizaremos durante el mes de junio: "Ya soy mayor, voy a ir al cole".

Una vez seleccionados los temas a tratar, nos coordinamos de la siguiente manera:

En primer lugar elaboramos en común tanto las charlas como los dípticos informativos y relativos a las mismas. Hemos procurado en todo momento que tanto la estructura como el lenguaje de charlas y dípticos fueran accesibles y sencillos para cualquier persona. Nuestros padres y madres comparten un espacio geográfico, pero su formación puede ser muy variada; algunos tienen estudios superiores y otros ni siquiera terminaron los elementales. Hemos intentado buscar un equilibrio en la comunicación para que ésta fuera sencilla. Hemos recurrido a ejemplos y consejos prácticos para facilitar la comprensión de las explicaciones y hemos evitado utilizar un lenguaje técnico de difícil comprensión para parte de los padres y madres.

Al mismo tiempo, hemos procurado no restar importancia a los verdaderos "protagonistas" de esta actividad: las madres y los padres. Para ello, hemos procurado plantear actividades que fomentaran la participación y colaboración de los padres en el debate, y resolver, entre todos, dudas, conflictos o problemas que se les presentan en el día a día. Toda opinión es importante, y no debemos olvidar que la finalidad de las Escuelas de Padres es la formación y también el intercambio de experiencias entre los mismos.

Se ha utilizado un soporte informático para facilitar la exposición de los temas y para captar la atención de los padres de un modo más atractivo, evitando la monotonía y el "monólogo" del ponente.

La temporalización de las charlas ha sido la siguiente:

- En el primer trimestre seleccionamos "El juego y el juguete. Cómo elegir los mejores" teniendo en cuenta la proximidad de las fiestas navideñas y el exceso de juguetes que los niños reciben en esas fechas. Se habló de la calidad de los juguetes, de cuáles eran los más apropiados para cada edad, de la importancia del juego en el desarrollo del niño, del juguete y la discapacidad, etcétera.
- En el segundo trimestre seleccionamos "La conducta: rabietas, celos". Hablamos de las técnicas de modificación de conductas, de los estilos educativos, de las rabietas y de cómo actuar ante ellas, del respeto a los hijos, etcétera.
- Entre el segundo y el tercer trimestre continuamos con "Adquisición y desarrollo del lenguaje": cómo favorecer el lenguaje, problemas más frecuentes y posibles soluciones, importancia del lenguaje en el desarrollo, funciones de los padres con respecto al lenguaje, etcétera.
- Durante el mes de junio ofreceremos la charla-debate "Ya soy mayor, voy a ir al cole". Tendremos en cuenta los miedos al cambio y cómo afrontarlos, la organización escolar, el periodo de adaptación, la matrícula, el cambio de hábitos y rutinas, el desarrollo evolutivo, etcétera.

En todas las charlas se distribuye el material impreso para mejorar la adquisición de conocimientos y para despertar el interés de madres y padres por el tema tratado. Del mismo modo, este material se entrega también a todos los padres y madres que no han acudido a la charla, creando así un fondo documental de consulta para las familias.

Por su proximidad geográfica, el Equipo General se encarga de la búsqueda de espacios y tiempos, mientras que el Equipo de Atención Temprana se dedica a la exposición de las charlas.

Evaluación del Proyecto

- **Qué evaluar:** la coordinación entre los dos equipos, la funcionalidad del material elaborado, la utilización del material, su sencillez y su adaptación a las necesidades de niños, padres y maestros.
- **Cómo evaluar:** se efectúa un pequeño sondeo entre padres, profesores y TEIs para conocer la idoneidad del material elaborado después de cada intervención. También se realiza una evaluación interna de forma continua a fin de poder ir mejorando el proceso de trabajo.
- **Cuándo evaluar:** al principio del proceso, para detectar necesidades y demandas y saber de qué punto partimos; durante el proceso, para ir mejorando la calidad de los materiales realizados, y al final, durante la puesta en práctica, para detectar el ajuste entre la necesidad y la respuesta que planteamos a esa necesidad.

Consideramos que tanto la coordinación y colaboración conjunta entre el EOEP Hurdes y el EAT de Coria así como la participación de madres, padres, TEIs y maestros han resultado cruciales y han contribuido, en parte, a la mejora de la calidad del proceso educativo. Todo ello a través de la gran diversidad de ideas, planteamientos, reflexiones y experiencias vividas, las cuales se proyectan en un proceso enriquecedor que esperamos que se prolongue y sea de gran ayuda en el trabajo diario de nuestros centros y en ambos equipos.

Esperamos que, a partir de ahora, surjan nuevos procesos de colaboración entre ambos equipos que no se limiten a la evaluación psicopedagógica del alumnado, sino que se planteen intervenciones globales que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando directamente a toda la comunidad educativa y, en especial, a las madres, padres y tutores del alumnado.

caparra 4 14/6/06 19:09 Página 64

'International Extremadura
L'Estremadure Internationale'

Rosa María Díaz López. CRA Vera-Tiétar. Tejeda del Tiétar
Salobrar Hernández Serradilla. CP Ejido. Jaraíz de la Vera
María Jaraíz Rodríguez. CP San Martín. Garganta la Olla
Sonia Barroso Manzano. CP Nuestra Señora del Rosario. Viandar de la Vera
Gloria Fernández Sánchez. CP Conquistador Loaysa. Jarandilla de la Vera
Raquel Fernández Hornero. CP Santa Ana. Villanueva de la Vera.

Este proyecto surgió en el grupo de trabajo de monitores de actividades formativas complementarias –especialidad idiomas (inglés y francés)–, perteneciente al CPR de Jaraíz de la Vera. El objetivo de dicho proyecto es el de relacionar la cultura extremeña con los idiomas extranjeros que imparten los monitores. Como queríamos hacerlo de forma lúdica, pensamos en crear un tablero de juego sobre el que pudiéramos hacer preguntas sobre Extremadura redactadas tanto en inglés como en francés.

Introducción

Ante la percepción del desconocimiento de los alumnos respecto a nuestra región y el deseo de los docentes de poner en práctica nuevas experiencias lúdicas en la clase de idiomas, las cuales siempre tienen que ver con la cultura anglosajona, decidimos unificar y ampliar tanto el conocimiento del idioma como el relativo a Extremadura. Para ello, nos basamos en los objetivos del currículum de Primaria y Secundaria relacionados con el fomento del interés de los aspectos culturales de nuestra tierra.

Cómo surge

Decidimos que un juego de tablero sería lo ideal porque, según nuestra experiencia, es un tipo de juego muy motivador para los alumnos y fomenta actitudes básicas como el trabajo en grupo, el respeto del turno y, sobre todo, el deseo de comunicación oral en el idioma extranjero. Además, este tipo de juego puede ser llevado al interior del aula –con un tablero de dimensiones normales como el que hemos elaborado– o al exterior –dibujando en el suelo un tablero gigante y utilizando un dado de las mismas proporciones–. También se puede incluir en la actividad la visita a una de las poblaciones que aparecerán en el tablero.

Conocimiento previos

Antes de decidir cómo hacer el tablero, evaluamos el conocimiento que nuestros alumnos tenían sobre Extremadura y llegamos a la conclusión de que algunos no sabían ni en qué comarca vivían. Esto nos llevó a decidir que el tablero sería un mapa de Extremadura dividido en las respectivas comarcas que la forman (identificadas éstas en colores llamativos para atraer la atención). También se confeccionarían las tarjetas (en los mismos colores que las comarcas), cuyos textos estarían redactados en el idioma extranjero correspondiente.

De esta manera, los alumnos ampliarán el conocimiento cultural, gastronómico y geográfico de su tierra, a la vez que aprenderán nuevo vocabulario y expresiones en ambos idiomas.

Proyecto de trabajo

- **Grupo:** 12 alumnos de tercer ciclo de Primaria asistentes a la actividad formativa de inglés.
- **Duración:** dos sesiones de 60 minutos cada una.

Objetivos

- Ampliar el conocimiento de nuestra Comunidad Autónoma.
- Potenciar el sentimiento de pertenencia a la Comunidad.
- Valorar los productos regionales de calidad reconocidos internacionalmente.
- Fomentar los temas transversales tales como el compañerismo y el respeto del turno en el juego.
- Apoyar el estudio de la geografía extremeña.
- Trabajar de forma práctica el idioma estudiado.

Contenidos

- Mapa de Extremadura y sus comarcas.
- Lenguaje oral y escrito.
- Revisión de los números.
- Expresiones hechas como "Patrimonio de la Humanidad" o "Conjunto Histórico-Artístico".
- Estructura de la oración interrogativa (estilo directo e indirecto).
- Pronombres interrogativos.
- Vocabulario relacionado con los productos típicos, fiestas, monumentos, etcétera.
- Revisión de tiempos verbales.
- Meses y fechas.
- Puntos cardinales.

Normas del juego

Los jugadores se dividen en grupos (en nuestro caso, como había 12 alumnos se hicieron cuatro equipos de tres). Empieza el equipo que saque el número más alto al tirar el dado. Colocan su ficha en la casilla de salida *"start/sortie"*. Vuelven a tirar y avanzan tantas casillas como el número que ha salido. El profesor hará la pregunta correspondiente a dicha casilla y ellos tendrán que contestar en un límite de tiempo (en nuestro caso, un minuto). Si la respuesta es incorrecta, se quedarán un turno sin tirar. Ganará el equipo que primero llegue a la casilla *"finish/arrivée"*.

Las conversaciones relativas al juego serán en el idioma correspondiente, penalizando a aquel equipo que no cumpla dicha norma con el fin de que predomine el idioma extranjero en el aula.

Ejemplos de preguntas y foto del tablero original

Los Ibores

1.- What kind of tree can we see in this area?
2.- Name two food /culinary products we can buy here.
3.- Where can you visit a cave under the ground?

Los Ibores

1.- Quel est l'arbre que l'on trouve le plus dans cette contrée?
2.- Nomme trois des produits qu'on y peut achèter.
3.- Où est-ce que l'on peut visiter une cave souterraine?

Sierra de Jerez

1.- Where is the livestock village market celebrated?
2.- Where was Zurbarán born?

'International Extremadura / L'Estremadure Internationale'

3.- Which is the most interesting time of the year to visit Jerez de los Caballeros?
4.- Which famous monastery gives its name to an Extremadurian wine?

Sierra de Jerez
1.- Où est-ce qu'on célébre la Fête du Bétail?
2.- Où est né le peintre Zurbarán?
3.- Quelle est l'époque de l'an la plus intéresant pout visiter Jérez de los Caballeros?
4.- Quel est le Monastère réputé qui donne son nom à un vin de l'Estrémadure?

Aprendiendo a jugar / aprendiendo Extremadura

■ **Primera sesión** (60 minutos).

Antes de explicar a los alumnos las normas del juego, fue necesario dedicar una sesión a ampliar los conocimientos que éstos tenían sobre Extremadura. Empezamos por la zona donde vivimos haciendo las típicas preguntas, en el correspondiente idioma: "¿En qué parte de Extremadura vives?", "¿Donde está La Vera?", "¿Que más comarcas hay en el norte de Extremadura?", "¿Conoces a alguien que viva en el sur de Extremadura?"... De este modo se hizo un repaso de los puntos cardinales y de las preposiciones.

Luego procedimos a repasar y ampliar el vocabulario de comida, y se explicó cuáles son los productos típicos gastronómicos de cada zona. Si se considera necesario, se puede hacer un repaso de los otros temas que abarca el juego, tales como la naturaleza, el arte, etcétera. Además, y a fin de no hacer la clase monótona, se optó por visionar un vídeo sobre Extremadura, recursos naturales, fiestas típicas...

Esta sesión fue necesaria para que los alumnos pudieran contestar correctamente el mayor número de preguntas en el juego.

Jugando

■ **Segunda sesión** (60 minutos).

Sé comenzó con un breve repaso de lo aprendido en la sesión anterior y se procedió a explicar las normas del juego, advirtiendo que a partir de ese momento se penalizaría al que no utilizara el idioma extranjero, incluido el profesor. Durante el juego fue difícil mantener el uso del lenguaje extranjero, puesto que cuando nos emocionamos surge más el idioma materno, y esto ocurre tanto a los españoles como a los marroquíes. Al principio, las preguntas y respuestas las efectuamos nosotros, los profesores, pero según iba avanzando el juego se las cedimos al quipo contrario. Entonces se despertó un mayor interés por el juego, al ser éste más participativo y darles a ellos más protagonismo.

Valoración final

Resulto sorprendente lo bien acogido que fue el juego por los alumnos. Éstos se dieron cuenta de lo fácil que es aprender jugando una vez más y de la cantidad de riquezas culturales, naturales, gastronómicas, etcétera, con que cuenta Extremadura, lo cual desconocían. Por tanto, ahora valorarán más su tierra y podrán darla a conocer a otra gente. Además de que habrán superado otro día más el miedo a expresarse en otro idioma, y valorarán lo formativo y lúdico de las actividades formativas complementarias y el esfuerzo que hacen los monitores en los grupos de trabajo, para que todos los objetivos se lleven a cabo y para poner a su disposición y a la de otros profesionales de la enseñanza más variedad de recursos didácticos.

Sugerencias para enriquecer la actividad

■ Visita guiada por un lugar que figure en el mapa y que hayamos mencionado durante el juego, durante la cual uno de los alumnos haga el rol de guía turístico y el resto el de turistas extranjeros.

■ Dibujar un mapa gigante en el suelo del patio del colegio para poder hacer el juego al aire libre, con dado y fichas gigantes elaborados por ellos.

■ Trabajo de investigación por parte de los alumnos previo al juego, sobre un lugar de Extremadura o una personalidad extremeña.

caparra 4 14/6/06 19:10 Página 68

La música clásica
en el aula de Primaria

Jesús Miguel Barbero Barbero
CRA El Olivar. Torrecilla de los Ángeles

Cuando mi compañera Silvia, asesora del CPR de Caminomorisco, me comentó que si quería escribir sobre alguna experiencia o actividad didáctica, no tuve ninguna duda de lo que quería contar: "La música clásica en el aula de Primaria". En mi opinión, es una magnífica oportunidad para poner en práctica, desde el área de Educación Musical, diversas experiencias que contribuyan, además de al logro de los objetivos propiamente musicales, a sacar la creatividad que cada uno lleva dentro y a desarrollar la improvisación.

Aunque los especialistas en Educación Musical nos encontramos en principio con algunos obstáculos en el desarrollo de nuestras clases –una hora semanal, ausencia de aula propia en muchos casos, disposición del mobiliario y alumnado dentro del aula a gusto de sus tutores–, podemos trabajar estos aspectos (¡tan importantes y a veces tan olvidados!) con nuestros alumnos de muchas maneras distintas.

Yo me voy a centrar en una experiencia que me está dando muchos resultados en este sentido; siempre haciendo malabares con la hora (sesión) semanal.

Suelo trabajar el momento clásico durante las sesiones correspondientes al segundo y tercer trimestres; trabajo que, en líneas generales, consiste en dar a conocer obras y compositores de música clásica.

caparra 4 14/6/06 19:10 Página 69

Por qué la realización de esta actividad

Porque creo que tiene un planteamiento fácil y que se puede llevar a cabo con cualquier grupo de niños, independientemente del curso en el que se encuentren. Porque, además, no necesitamos ningún material específico, a parte de un CD, una cadena musical y, si acaso, algún motivo o detalle que proporcione a la representación ese puntito de color. Porque es una actividad motivadora, atractiva y con una gran aceptación. Porque me parece importante el hecho de que los alumnos conozcan autores y obras clásicas. Porque me parece muy positivo que dejen de pensar que la música clásica es un rollo.

Qué podemos conseguir con esta actividad

Cada maestro puede enfocarla desde su propia perspectiva, aunque fundamentalmente podemos centrarnos en cuatro objetivos:

- Conocer autores clásicos.
- Conocer obras clásicas.
- Fomentar el gusto por la música clásica, disfrutar y divertirse con ella.
- Inventar e improvisar movimientos y escenas para desarrollar una idea a partir de un fragmento clásico.

Cómo podemos ponerla en práctica

En mi caso, y para empezar, selecciono al inicio de cada curso escolar una serie de fragmentos y autores clásicos que tengan un argumento atractivo para los alumnos (tan importante es que lo sea como hacérselo ver así). A partir de ahí sólo hay que investigar un poco (obras, argumentos y autores), echarle imaginación y distribuir obras y autores en las sesiones correspondientes al curso académico.

Descripción de la experiencia

De las muchas y variadas obras clásicas que hemos trabajado (me incluyo ya que en algunos casos participo activamente) a lo largo de los últimos años, me voy a centrar en Rossini. Y en concreto en las óperas *El barbero de Sevilla* y *Guillermo Tell.*

A quién va dirigida

Ha de quedar claro que puede realizarse con cualquier grupo de alumnos. Personalmente, suelo utilizar la misma obra para todos los niños de Primaria. En el presente artículo detallaré cómo lo he llevado a cabo en una clase de 4º, 5º y 6º (puesto que en mi centro así están agrupados los niños).

Qué pretendo conseguir

He concretado los objetivos citados anteriormente en los siguientes:

- Conocer un poco sobre la biografía de G.A. Rossini.
- Reconocer auditivamente las oberturas de las óperas *El barbero de Sevilla y Guillermo Tell.*
- Disfrutar y divertirnos con la música clásica.
- Disfrutar creando escenas y adaptando gesto y movimiento a la música.

Cuánto tiempo necesito para ponerla en práctica y justificación

Para la realización de esta experiencia concreta, he utilizado parte de dos sesiones programadas en semanas consecutivas; aproximadamente, la segunda media hora de cada una de dichas sesiones. Mi planteamiento no es muy complejo y, por tanto, no requiere de mucho tiempo para su desarrollo. Ello es debido a que necesito parte de cada sesión para llevar a cabo otras actividades que responden a otros objetivos de la Educación Musical. Utilizar una sesión completa para ésta (que sería tal vez lo ideal) conllevaría desatender y distanciar en el tiempo muchos otros aspectos que se trabajan en el aula.

Cómo se ha puesto en práctica la experiencia

- En una primera sesión, he contado un pequeño cuento sobre G.A. Rossini en el cual he detallado brevemente lo más reseñable de su vida. En algunas de las aulas del CRA hay algunos carteles con compositores en blanco y negro que decoran la pared y hacen compañía a los alumnos ("¿Cuál es Rossini?". Y todos responden: "El gordo"). En las clases donde se han caído o despegado, aprovecho la presencia de los ordenadores y, en un momento, buscamos varias imágenes en Internet y los vemos (enseguida surgen comentarios: "¡Qué feo! ¡Mira qué gordo está! ¡Ja,ja já...").

El porqué de inventar un cuento y transmitirlo así tiene su justificación en que, tras años realizando el "momento clásico", he llegado a la conclusión de que a los niños les encanta escuchar historias, cuentos, relatos... Por este motivo, hemos de jugar con el arte de

caparra 4 14/6/06 19:13 Página 70

contar cosas y darle la proporción justa de realismo e invención, de manera que los cautive y les guste. Esto es importantísimo, ya que supone una gran base de cara a la audición, a su representación y al gusto por la música clásica.

A continuación, procedemos a trabajar la ópera *El barbero de Sevilla*. En este caso concreto no he explicado nada sobre el argumento, ya que he decidido plantearla de un modo lúdico a fin de poder disfrutar la obra también un poco al estilo del propio Rossini (en relación a la ópera *buffa*).

Tras escucharla unos instantes para ver si alguien la reconocía, hemos sabido que aparece en una película de dibujos animados de Bugs Bunny. ¿Y qué hace el personaje en cuestión mientras suena este fragmento musical? Todos los que la han visto coinciden en que está afeitando a otro personaje.

Acto seguido, escogemos a un par de alumnos (como todos querían participar, lo hicimos por sorteo). Uno de ellos será el barbero y el otro hará de cliente que va a ser afeitado. Ambos se sitúan en una parte despejada de la clase (si no hay una buena disposición del espacio, deberá hacerse sitio en un momento) y, en una mesa, se colocan la espuma, la brocha, la toalla, la loción... (material que he llevado yo).

Ponemos la música y empieza la representación: el cliente llega y da los buenos días (todo por mímica para no interrumpir la audición). Y es justo a partir de este momento cuando entra en juego la calidad interpretativa, creativa y de improvisación de los alumnos, a quienes les hace mucha gracia esta obra, con la que disfrutan y se ríen muchísimo.

■ En una segunda sesión recordamos entre todos quién era Rossini (si los alumnos han olvidado algo, contarán con la ayuda del profesor).

En esta ocasión sí he decidido narrar un pequeño cuento sobre el argumento de la ópera *Guillermo Tell*, y ellos lo escuchan atentísimamente. Durante la narración, algunos niños no pueden evitar anticiparse al argumento (los más mayores conocen la historia, la han leído o la recuerdan de alguna otra vez que la hemos abordado años atrás).

Acto seguido, escuchamos un pequeño fragmento del inicio de la obra musical y yo les planteo la siguiente pregunta: "¿Alguno de vosotros la ha oído antes?". Enseguida surgen todo tipo de respuestas:

–"La hicimos cuando éramos pequeños".
–"Antes salía en un anuncio".
–"La tiene mi hermano en el móvil".
–"Ésta la tiene mi padre en el coche". (¿Será verdad?)
– ...

Después, y en gran grupo, elegimos los personajes, procurando que los protagonistas no coincidan con los de la sesión anterior. Así, tendremos un Guillermo Tell, un hijo de éste y un Gessler, mientras que el resto de los niños interpretará a los soldados y las gentes del lugar (en función del número de alumnos de los distintos pueblos). Para dar un toque de realismo a la representación, he aportado un arco (en vez de la ballesta que proponen la mayoría de los textos consultados) y un sombrero.

Finalmente, procedemos a representar la obra.

Conclusión

Ignoro si al resto de compañeros y lectores en general este artículo les resultará demasiado simple, carente de interés o importancia. En este sentido, me ha parecido importante dar cuenta de esta experiencia el hecho de que, en mi opinión, resulta muy positiva. Y no sólo por lo que los alumnos aprenden, sino también por lo que se relacionan, por lo que se esfuerzan (si bien es cierto que a veces no pueden evitar enredar un poco), por lo que inventan y, sobre todo, por lo que disfrutan con este tipo de actividades.

Tanto el argumento de la obra *Guillermo Tell* como el de la representación de *El barbero de Sevilla* (nada que ver con el argumento de la ópera), me han parecido muy apropiados. De hecho, ambas representaciones han tenido muy buena aceptación y han salido bastante bien en todos los pueblos del CRA, independientemente de la calidad interpretativa de este o aquel alumno.

¿Se puede sacar mucho más jugo a esta actividad? Es evidente que sí. Para empezar, podría ser planteada con más dedicación, ser utilizada en festivales escolares, ser mejorada con la propia creatividad de cada maestro...

Para finalizar, quiero resumir en dos líneas todo lo anterior: para que se entienda mejor todo lo expuesto, os propongo que lo pongáis en práctica (si aún no lo habéis hecho), seguro que disfrutaréis tanto como yo.

caparra 4 14/6/06 19:13 Página 71

Didáctica en el entorno
sociedad, educación y patrimonio cultural

José Ramón González Cortés. IESO Tiétar. Tiétar.
Carolina Molina Fernández. IES Augustóbriga. Navalmoral de la Mata.

Participantes en el proyecto:
José Luis Bejarano Hernández, Mª Eva Blázquez Paz, Juan Antonio Conde Gómez, María del Carmen Corchado Álvarez, José Luis Fuentes Dávila, José Ramón González Cortés, José Antonio Jiménez Cano, Carolina Molina Fernández, Rosa María Oca García, Mercedes Oliva Gil, Olga Paredes Astillero, Ana María Pérez Lechuga, María José Rodríguez Ruiz, Pablo Román González.

En el presente trabajo exponemos una de las iniciativas desarrolladas en el IESO Tiétar (Tiétar) que pretendían profundizar en la mejora del funcionamiento del centro, avivar la implicación del alumnado y del profesorado, y avanzar en la integración del mismo en su entorno. A su vez, se ha procurado atender a las necesidades socioculturales de la zona, incorporar al currículo contenidos de cultura extremeña y fomentar el empleo de las nuevas tecnologías, sin perder de vista la educación en valores.

caparra 4 14/6/06 19:13 Página 72

Introducción

El IESO Tiétar se encuentra en la entidad local menor de Tiétar. Este centro comenzó su andadura en el curso 2003-2004, y en la actualidad cuenta con una población escolar que oscila entre los 209 y los 220 alumnos. Entre las singularidades del mismo, destaca la diversa procedencia de los alumnos.

Desde su creación, el IESO Tiétar ha recibido alumnos de las poblaciones de Barquilla, Pueblonuevo de Miramontes, Rosalejo, Tiétar, finca de Barquilla y de numerosas explotaciones agroganaderas de la zona. La mayoría de estos núcleos, salvo Rosalejo, pertenecen actualmente al municipio de Talayuela. Del mismo modo, es significativo el porcentaje de alumnos marroquíes, que ronda el 25%, mientras que el de los alumnos con necesidades educativas especiales alcanza el 3% de la población escolar. También hay algún alumno cuya matriculación es dependiente de la dedicación trashumante de sus padres.

Todas estas localidades a las que sirve el centro son de reciente creación, y reciben el nombre de los Pueblos Nuevos del Campo Arañuelo. Desde la década de los cincuenta del pasado siglo, las autoridades franquistas desarrollaron un proceso de colonización de tierras y de creación de nuevos pueblos, que en esta zona se vinculó a la construcción del pantano de Rosarito. La llegada de los primeros colonos se produjo a comienzos de los sesenta y su procedencia fue muy diversa.

El grupo más numeroso procedía de la cercana población de Talavera la Vieja, cubierta a su vez por las aguas del pantano de Valdecañas. También llegaron colonos desde Los Ibores, La Vera y ciertas poblaciones de las provincias de Toledo y Ávila. Algunos de estos últimos se hallaban vinculados a la trashumancia de ganados entre las dos mesetas, de ahí que la escolarización de los hijos en ocasiones resultara complicada. A todos ellos se unieron, a finales de los ochenta y comienzos de los noventa, nuevos emigrantes, esta vez de origen marroquí. Dada su naturaleza y la diversidad de sus pobladores, estos pueblos de emigrantes –colonos, trashumantes, marroquíes– tienen problemas de identidad, de cohesión social y están faltos de referentes comunitarios.

En este sentido, todo ello determina la importancia del instituto como centro de relación de los estudiantes de la zona. En esta situación, hemos empezado a desarrollar experiencias que contribuyan a la mejora de la actividad educativa y que conviertan al centro en un punto de referencia sociocultural de la comarca más allá de las aulas.

Varios son los pilares de este proyecto. Por un lado, pretendemos implicar a los alumnos y a sus familias en la recopilación de fotografías relacionadas con su pasado común, es decir, su vida en los Pueblos Nuevos. Pero también queremos que ahonden en la historia de sus lugares de origen, para evitar así la pérdida de su patrimonio cultural. Con esta iniciativa contribuimos a reforzar el sentimiento de identidad comunitario, pero sin desdeñar los orígenes de cada uno de sus pobladores. La identidad y la cohesión social deben construirse desde la diversidad, no desde la uniformidad.

Así, somos conscientes de que el centro puede contribuir, mediante la socialización escolar, a la conformación de una sociedad multicultural basada en el respeto y la tolerancia. De ahí la trascendencia que para nosotros posee la participación de los alumnos marroquíes en nuestra actividad. Sus recuerdos e imágenes son las imágenes de unos emigrantes, iguales que los del resto de los habitantes de los Pueblos Nuevos del Campo Arañuelo.

Objetivos

- Crear un archivo visual de sus gentes y costumbres.
- Preservar las tradiciones y formas de vida de los Pueblos Nuevos.
- Estimular la recuperación de tradiciones de los pueblos y zonas de origen de sus pobladores.
- Estimular la comunicación intergeneracional entre los alumnos y sus familiares.
- Divulgar la información recabada en la página web del centro (http://iesodetietar.juntaextremadura.net/).
- Integrar al IESO Tiétar en el entorno.

Desarrollo de la actividad

Tal y como se aprecia en el esquema previo, la iniciativa "Didáctica en el entorno: sociedad, educación y patrimonio cultural" consiste en la recogida de fotografías y fichas fotográficas por parte de los estudiantes.

caparra 4 14/6/06 19:13 Página 73

Con esta documentación, pretendemos en primer lugar recrear la historia, tradiciones y formas de vida de los habitantes de los Pueblos Nuevos. En segundo término, volcaremos los materiales elaborados para su difusión y consulta pública.

Para ello, hemos organizado esta actividad en varias fases. Hubo una etapa previa de documentación y de contacto con el entorno y el alumnado que se desarrolló durante el curso 2004-2005. A lo largo del presente ejercicio, se ha recopilado bibliografía e información mediante visitas a las diferentes poblaciones y a través de trabajos realizados con los alumnos. Todo ello permitió, durante el periodo vacacional, la elaboración teórica de la actividad y el desarrollo de los materiales empleados (fichas, cuestionarios).

La fase inicial (1) se ha desarrollado en los primeros meses del curso y ha consistido en explicar a los alumnos la iniciativa. La participación en este proyecto es voluntaria, de ahí que los docentes hayamos actuado como dinamizadores, a fin de favorecer la implicación de los alumnos en el mismo.

A partir de aquí, aquellos alumnos que decidieron colaborar pusieron en funcionamiento la siguiente etapa (2), consistente en difundir entre sus familiares la actividad. De esta forma, los estudiantes y sus familias se han convertido en agentes activos del proyecto mediante la divulgación, la selección de las fotografías y la cumplimentación de las fichas fotográficas (3) como la que adjuntamos a continuación.

ACTIVIDAD
Didáctica en el entorno: sociedad educación y patrimonio cultural.

Nombre y apellidos del propietario:

Número de fotografías entregadas: | Fotografía número:

DATOS TÉCNICOS

Tamaño de la imagen: Blanco / Negro ☐ Color ☐

Otros datos:

HISTORIA DE LA IMAGEN

Descripción de la fotografía

Fecha de elaboración:

Lugar de realización:

Lugar de revelado:

¿Qué título pondrías a esta foto?

Otros datos:

El titular de la fotografía autoriza su empleo y difusión para usos científicos, didácticos y divulgativos.

Nombre, apellidos y Firma del titular:

A rellenar por el profesor

Nombre y apellidos del docente:

Fecha de Recogida: | Fecha de Devolución:

Temática: Valoración:

Otros comentarios:

La recepción de los materiales (4) abre nuevas vías en el desarrollo del trabajo. En la actualidad, y en lo que resta de curso, nos encontramos en pleno proceso de recepción de materiales; intentamos devolver con la mayor rapidez posible las fotografías, ya que así reforzamos la confianza que alumnos y familiares han puesto en nosotros a la hora de cedernos imágenes privadas. De forma paralela a la recepción del material, se procede a la clasificación y la selección de aquel que nos permita confeccionar un discurso visual de la historia de los Pueblos Nuevos, y a elaborar los textos que acompañen a las imágenes. A medida que sea posible, volcaremos el trabajo en la página web del centro (5).

A partir de ese momento, la página se convertirá en un espacio de difusión y consulta sobre los Pueblos Nuevos, y en una zona de encuentro en la que los diferentes interesados –alumnado (6), población del entorno, docentes y sociedad en general (8)– puedan participar. Es decir, pretendemos que la página sea una zona de acceso público en la que los interesados muestren su opinión, dejen sugerencias, propongan correcciones o incrementen la información allí presente. De esta manera, la página será una vía más para recopilar más y mejor información sobre el patrimonio material e inmaterial de la zona: fotografías, historias de vida, costumbres, fiestas, ciclo vital, hablas, leyendas, cuentos, juegos, utensilios y herramientas, construcciones...

De este entramado derivan tres consecuencias que ya estamos empezando a percibir. Por un lado, se está produciendo un proceso de retroalimentación con los alumnos, pues nos aportan ideas sobre la actividad (7). Por otro lado, hay un mayor contacto con las familias, que observan nuestro interés por sus historias y las de su pueblo. De esta manera, contribuimos a integrar al centro en la zona y a convertirlo en espacio de referencia más allá de las aulas, sobre todo en el plano cultural y social (9).

Por último, también observamos que de esta actividad pueden surgir nuevas aplicaciones vinculadas a asignaturas como Cultura Extremeña, Historia, Sociedad, Cultura y Religión, o incluso Lengua y Literatura. Todo ello nos permite a los docentes aportar ideas y materiales al resto de la comunidad educativa, que a su vez puede ajustarlos a su entorno (9).

Metodología de la actividad

La metodología de este proyecto viene determinada por la comunicación y colaboración constante de todos los miembros que en él participan, que aportarán sus conocimientos y formación específica a una necesaria puesta en común.

La actividad se ha iniciado con un análisis de la bibliografía existente. Después se ha procedido a esta-

caparra 4 14/6/06 19:13 Página 74

blecer unos criterios didácticos que faciliten la participación del alumnado. Para facilitar esta comunicación con los alumnos, principales agentes de recopilación de imágenes, se ha desarrollado una ficha fotográfica. Con ella se establece un vínculo de confianza con los donantes y se estructura la información adicional que presenten las fotografías.

En la actualidad estamos procediendo al escaneado de las fotografías cuando se produce su recepción. A continuación, se realizará la selección de imágenes que se volcará en la página web del centro y se elaborarán colectivamente los textos que acompañarán a las imágenes. Este proceso está siendo examinado en las reuniones periódicas que el grupo realiza.

Evaluación de la actividad

Respecto a los aspectos evaluables, nos hemos centrado en cuatro elementos. En primer término, valoramos el desarrollo actual del proyecto y las posibles modificaciones que habría que introducir para perfeccionarlo. Asimismo, analizamos con detenimiento la consecución de los objetivos y el grado de participación de los diferentes integrantes del grupo. Por último, contemplamos las futuras aplicaciones didácticas de los materiales que estamos elaborando.

En lo referente a los dispositivos de evaluación, hemos establecido tres mecanismos. Por un lado, se acuerdan reuniones de seguimiento del proyecto. Por otro, se pasarán cuestionarios a los diversos integrantes con vistas a mejorar la actividad, y en último lugar habrá una valoración colectiva de los resultados finales. De este modo, el proceso continuado de evaluación nos permite ajustar la actividad a la realidad.

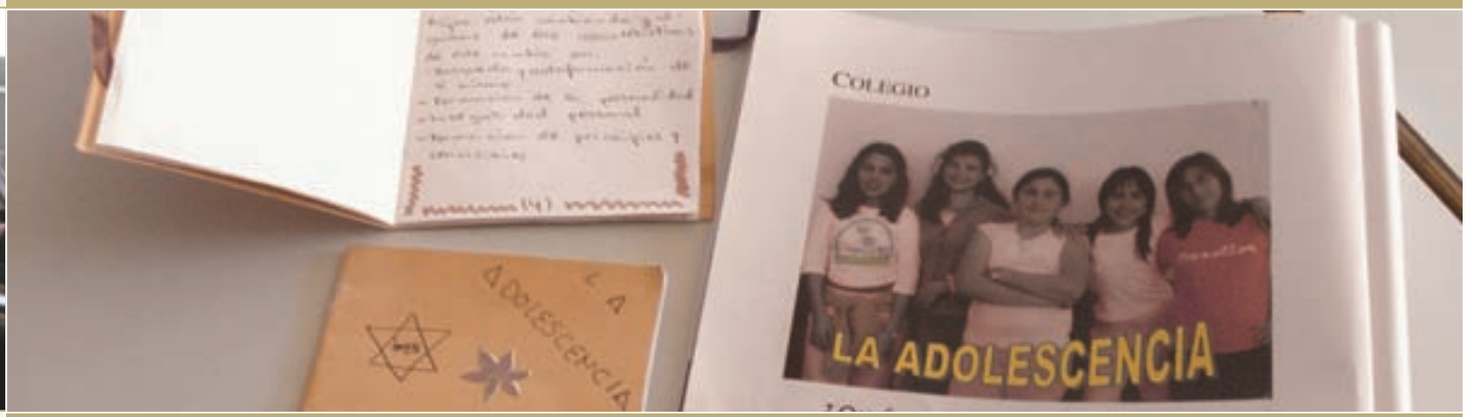
Hemos considerado, además, otras dos vías de evaluación ajenas a los miembros del grupo. Así, cuando el proyecto llegue a su fin y se vuelquen los materiales en la página web, nuestra labor podrá ser "sancionada" públicamente. Y si de esta actividad finalmente se derivan aplicaciones didácticas, también los alumnos tendrán la oportunidad de evaluar el trabajo.

Conclusiones

Aunque la valoración es parcial puesto que la actividad sigue en curso, creemos positivo el desarrollo de la misma puesto que está contribuyendo a los objetivos planteados. Se ha conseguido la participación del profesorado, pero también la del alumnado y la de sus familias. La propia naturaleza de la actividad, voluntaria y a medio camino entre lo lúdico y lo formativo, lo favorece.

A su vez, los estudiantes y sus familias perciben en el profesorado curiosidad por sus formas y condiciones de vida más allá del espacio de las aulas. Ello, unido a futuras iniciativas, consolidará al centro como espacio de integración social y referencia cultural de la zona. Esperamos, además, que con la puesta en funcionamiento del enlace a la página web se genere un debate acerca del pasado, pero también del presente de los habitantes de los Pueblos Nuevos del Campo Arañuelo.

caparra 4 14/6/06 19:13 Página 75



Proyecto para la actividad de Estudio Dirigido

María Jesús Simón Acosta
CP San José de Calasanz. Riolobos.

La idea de realizar este proyecto surge del seminario de actividades extraescolares que organiza el CPR de Plasencia para los monitores de actividades complementarias. En el mismo, yo planteaba la necesidad que sentía de dar un toque de creatividad a la actividad de Estudio Dirigido que estoy llevando a cabo, con niños de Primaria y Secundaria, en el colegio San José de Calasanz (Riolobos).

La propuesta –a grandes rasgos– fue la siguiente: "Plantéales a los chicos que propongan un tema que les atraiga (elegido democráticamente), y trabajad alrededor de él sobre un mapa de ideas o puntos de vista, aplicando las técnicas de estudio trabajadas hasta el momento –recogida de información, lectura, subrayado, resumen, etcétera–. Utiliza recursos materiales atractivos para ellos (como son los medios audiovisuales, por ejemplo). Es importante que el resultado de este trabajo tenga una proyección exterior, es decir, que lo conozcan sus compañeros, sus padres, etcétera". Para mí, todo esto fue como si se encendiera una bombilla y de esta manera me puse a trabajar, ya que la idea me resultó atractiva.

A continuación voy a presentar dos de los proyectos llevados a cabo por chicos y chicas de 5º y 6º curso de Educación Primaria, en los que hemos utilizado los recursos que anteriormente he citado.

Proyecto para 5º de Educación Primaria

El grupo estaba formado por 10 chicos (ocho chicas y dos chicos). Les expliqué que íbamos a realizar un trabajo de investigación sobre un tema que a ellos les interesara, para lo cual era necesario hacer una lista con todos los temas que eligieran individualmente. De forma democrática, decidieron que el tema sobre el que trabajarían sería "La televisión", puesto que dentro de él se encuentra el de "Las series de televisión" (como Los Serrano, Las rebeldes Ways...), que realmente es lo que les atraía. Aprovechando este interés puntual, intenté que conocieran otras facetas del mundo de la televisión, para lo cual elaboraron un mapa de ideas.

Para realizar el mapa de ideas, tomaron como punto central o idea principal "La televisión", y a partir de ahí ellos fueron apuntando ideas secundarias para tratar, como por ejemplo:

–Breve historia de la televisión.
–La programación infantil.
–La programación juvenil.
–Análisis comparativo: cómo veían nuestros padres la televisión y cómo la vemos nosotros.
–La televisión en Riolobos.
–Cómo me imagino la televisión del futuro.

El paso siguiente fue recoger la información (en Internet y también la que han solicitado a sus padres y personas mayores). Después, organizaron el material y trabajaron con él aplicando la técnica de estudio que habían aprendido (una primera lectura para saber de qué va el texto, una segunda lectura en la que ya subrayamos, elaboración de un esquema y resumen).

Hasta aquí abarcaría la primera parte del trabajo o parte teórica.

La segunda parte consistió en la elaboración de una encuesta. Cada alumno debería hacer una a cinco personas diferentes, por lo que el total de encuestas realizadas fue de cincuenta. Las preguntas de la misma hacían referencia al tiempo que se ve la televisión, los programas que más gustan, los que se eliminarían, etcétera. La valoración final del total de las encuestas les llevaría a elaborar un criterio sobre la actitud que tienen diferentes personas respecto a la televisión.

Por último, y como tercera parte del trabajo (quizá para ellos la más atractiva), procedimos a la visualización de un capítulo de la serie Los Serrano y a la posterior elaboración de una serie creada por ellos mismos: Los veratos (la visualización de la serie les ayudó a diferenciar las partes que componen la historia que nos cuentan –presentación, lío y desenlace–, lo cual les sirvió a la hora de preparar el capítulo de la suya).

La historia que utilizaron para la serie Los veratos fue creada por ellos mismos, partiendo de un esquema conductor; los diálogos y movimientos fueron fruto de la improvisación, consiguiendo con ello un toque de frescura y naturalidad.

Con todo este material (parte teórica, encuestas y material audiovisual), han elaborado un dossier que pasará de forma rotatoria por cada una de las casas de los chicos (ellos han decidido tenerlo una semana cada uno). De esta forma, sus padres, familiares y amigos podrán ver el trabajo que ellos han realizado en la actividad de Estudio Dirigido.

Proyecto para 6º de Educación Primaria

El grupo de 6º de Educación Primaria está formado por 14 chicos y chicas.

La propuesta para realizar un trabajo de investigación fue planteada de la misma manera que para el grupo de 5º. Eligieron como tema para trabajar: "La adolescencia, ¿qué nos está pasando?".

Los alumnos elaboraron un mapa de ideas, y los puntos que decidieron tratar fueron los siguientes:

–Qué es la adolescencia.
–Cambios en la adolescencia.
–¿Cómo son los adolescentes?
–¿Cómo educar a los adolescentes?
–Problemas en la adolescencia.
–Los padres (autoridad).
–Actividades que hay en Riolobos para los adolescentes.
–¿Qué me gustaría que se hiciera en Riolobos para los adolescentes?
–Opinión de las autoras.

La documentación necesaria para tratar estos puntos fue sacada principalmente de Internet. Trabajaron con ella del mismo modo que el grupo de 5º (aplicando las técnicas de estudio aprendidas: lectura para saber de qué va el tema, segunda lectura para subrayar, realización de esquema y resumen).

Una vez concluida toda esta parte teórica, pasaron a estudiar la proyección que podrían darle al trabajo.

Surgieron dos buenas ideas: realizar un librito de bolsillo y publicarlo en la revista del pueblo.

Para la realización del libro, utilizaron cartulina para las pastas y papel de folio cortado a medida. Se encuadernó como cualquier libro y cada uno decoró las cubiertas a su gusto.

La publicación del artículo en la revista del pueblo no ha supuesto ninguna dificultad, ya que lo han aceptado con agrado (desde aquí, gracias a Santiago). Además, el artículo irá acompañado de una fotografía de los autores, lo cual ha acrecentado el protagonismo de éstos en el trabajo (esperamos ver el resultado antes de Semana Santa, que es cuando saldrá la revista).

Como conclusión, únicamente decir que la forma de realización de estos trabajos ha abierto otra perspectiva para los alumnos: la creatividad, la originalidad, el tener en cuenta que los recursos que se pueden utilizar son muchos, la colaboración personal y la preocupación por obtener un buen resultado... Elementos estos que podrán utilizar para mejorar la calidad de su estudio y de su persona.

caparra 4 14/6/06 19:14 Página 78

Quiero volar

Evangelina Aguado González
CRA Riscos de Villavieja. Cáceres.

Con este relato que hace referencia a un proyecto sobre aviones, me gustaría resaltar la importancia que merecen las diferentes experiencias que van desde el aprovechamiento de las asambleas hasta la creación de espacios, la convivencia, las sesiones de psicomotricidad, las dramatizaciones, los experimentos de ciencias, el pleno disfrute de los trabajos plásticos... Todo lo que signifique manipular e idear no sólo ya es suficiente sino que, me atrevería a decir, es el único medio que aporta vivencias y conocimientos. Elaborar posteriormente un trabajo impreso tiene sentido si lo hacemos por recopilar lo vivido y que, así, nos ayude a evocar lo sentido.

Introducción, fundamentación teórica y objetivos programados

Nuestro colegio se llama CRA Riscos de Villavieja. En Educación Infantil contamos con cuatro clases, cada una ubicada en un pueblo. Esta experiencia en concreto se desarrolla en Valdastillas, en un aula con seis niños: tres de tres años, uno de cinco y dos de primero. Llevamos trabajando juntos y sin libro de texto tres cursos. En nuestra aula, contamos con un ordenador conectado a Internet que se ha convertido en el apoyo indispensable para nuestras investigaciones.

Aunque hemos trabajado temas apasionantes que surgían del interés y de las conversaciones en las asambleas, yo seguía dudando respecto al tipo de actividades que luego desarrollábamos. Me parece justo que éstas vengan cargadas de sus iniciativas más que de mis propuestas. Sin embargo, considero que hay una serie de experiencias que necesitan de una guía, e intentar equilibrar mi intervención con las suyas siempre me resulta autocuestionable. A pesar de ello, algo de lo que no me cabe la menor duda es que lo intelectual no es más importante que lo manual o lo artístico; de ahí que nuestro trabajo suela ir encaminado a la combinación de la psicomotricidad con la plástica y con el trabajo escrito.

Es decir, cómo atender al movimiento, al simbolismo, a la creación, a la coordinación con los compañeros, al hecho de enfrentarlos a sus propias limitaciones y a sus miedos, a indagar en sus posibilidades, a poder ofrecerles un espacio para el desquite y también para la calma, etcétera, teniendo presente la demanda social que todos conocemos. Una demanda que enseña al niño que quien destaca gana y que lo importante es lo eficiente, práctico y productivo. Una demanda que intentamos contrarrestar en nuestra aula.

Los maestros estamos convencidos de que un proyecto puede llegar a responder al currículo, pero también podemos caer en el error de acabar elaborando otro libro de texto. Dos preguntas solemos formularnos al inicio de una experiencia: qué quieren aprender y cómo quieren hacerlo. Nosotros, como profesionales, sabemos realmente lo que quieren, sabemos lo que les gusta y, sin embargo, pocas veces nos centramos en ello: jugar, bailar, creerse que se es..., pintar, mancharse, crear de la nada un "invento", lo inaccesible, que lo irreal se haga real, usar cosas de adultos, hacer cercano lo lejano, manejar palabrejas, la ilusión de encontrar respuestas desde la autonomía... Cuando se está convencido de que todo es conocimiento –intelectual o artístico o humano–, el día a día se hace más interesante.

Actividades

Una mañana de finales de noviembre, mientras nos estábamos acomodando todos en la alfombra, escuché: "Quiero saber por qué los aviones no se caen".

En lo que llevábamos de curso no habíamos delimitado todavía un tema "a estudiar", pues en esos momentos contábamos con un aula nueva y estábamos aún decidiendo cómo organizarnos. Además, teníamos tres compañeros nuevos de tres años y estábamos sumidos en un verdadero periodo de adaptación mutua.

La pregunta sonó tan clara como si fuera cuestión de primera necesidad conocer la respuesta. Y lo divertido es que ninguno supimos contestarla. Sí, sabíamos que "tienen alas, pero los aviones de papel también las tienen y no aguantan. Además, un avión debe pesar tanto que... ¿cómo sólo con las alas pueden aguantar?".

Un compañero de cinco años volvió a contarnos algo que, emocionado, ya nos había relatado al principio de curso: que estas vacaciones había ido a Palma en avión... Entonces no sabía que se iba a convertir en el "espía" de nuestra investigación, en el encargado de llevar a clase su experiencia y dar cuenta de todo lo que vio dentro y fuera del aparato. Pero, aun así, la pregunta principal seguía, nunca mejor dicho, en el aire.

Los cuatro de siempre se percataron de que estábamos iniciando un proyecto y empezaron a entusiasmarse. Para mí, la ilusión no era la misma: me parecía el típico tema sobre medios de transporte y, lo peor, realmente no sabía cómo hace un avión para aguantar en el aire. A medida que desarrollábamos el proyecto, esta sensación se fue difuminando, pues la emoción contagia a todos.

Concretamos nuestras dudas

Aunque fueron muchas las actividades que surgieron a raíz del tema, a continuación vamos a relatar las más significativas y con las que más disfrutamos dentro de cada apartado.

Lo primero que hicimos fue pensar en todo aquello que nos gustaría investigar, y fuimos determinando de qué temas se trataba. Anotamos dichos temas en un papel continuo. Las preguntas, en un folio, las recortábamos y las íbamos pegando en el tema correspondiente. El resultado obtenido fue el siguiente:

2.PARTES DEL AVIÓN	3. EL AVIÓN POR DENTRO	4.HISTORIA DE LOS AVIONES
¿los helicópteros son iguales a los aviones?	**¿quién lo lleva? ¿hay water? ¿hay cocina? ¿los asientos se pueden echar para atrás? ¿te puedes dormir?**	**¿cómo son tan grandes? ¿los hay pequeños?**
5.CÚANTO VALE VOLAR	**1.CÓMO VUELAN**	**NOS GUSTARÍA HACER...**
(según a dónde se vuela) ¿para qué sitio vuela? Si es muy cara la entrada	**¿cómo bajan sin caerse? ¿por qué no se caen?**	Aviones de plastelina Dibujos de aviones Un avión gigante Ver libros Hacer un libro Hacer un juguete Un juego de velcro

Este cuadro no se muestra así de completo desde el principio, ya que no todas las preguntas surgen tan claras y rápidas desde el primer momento. Asimismo, está abierto a la incorporación de nuevas dudas o a la eliminación de las que ya averiguamos Las que aparecen en negrita fueron las primeras curiosidades. La numeración es el orden en el que ellos decidieron que fuéramos investigando. Tampoco confeccionamos ya la lista de conocimientos previos, pues es cuando comenzamos a investigar sobre una pregunta concreta cuando los alumnos cuentan lo que saben al respecto. Por ejemplo, en "Cómo vuelan" sabían que tienen motores y que éstos tienen "hélices", que son "cosas que dan mucho viento porque se mueven dando vueltas".

A continuación, cada uno escribió en un papel dirigido a sus padres lo que deseábamos empezar a averiguar, para que nos ayudaran en lo que pudieran: aportando libros, fotos, vídeos, textos de Internet, juguetes, juegos, dibujos... Ya se sabe que todo, absolutamente todo, nos vale.

Al día siguiente ya contábamos con un tomo de aeronáutica de la Enciclopedia de nuevas tecnologías informáticas, el cuento de Teo, el de la editorial SM de Mundo maravilloso, recortes de Internet, otro tomo de la Enciclopedia del saber de Castell, aviones de juguete, un recorte de la revista Hola! donde se veía el interior de un avión privado, fotos de viajes hechos por los padres en su luna de miel... Nos pasamos todo el día manipulándolo todo este material.

Partes de un avión

Debemos admitir que iniciar un proyecto es algo que nos cuesta. Para hacer este camino más llevadero, solemos arrancar con una actividad que a los alumnos les gusta bastante y que acaba resultando ser fuente de motivación para todos: el montaje del rincón de juego. Lo que pretendemos con ello es "acondicionar" o adaptar este espacio a nuestros nuevos descubrimientos. En él metemos todo lo que se nos va ocurriendo y que tenga que ver con el tema.

Esta vez se les ocurrió crear un avión en el que "nos pudiéramos meter para hacer que volábamos". Lo principal –y lo más desconocido– era montar la cabina. Gracias a todas aquellas fotos y libros y a la valiosa información de "nuestro espía", pudimos elaborar una lista de las cosas que debería tener.

Al lado de nuestra aula hay un almacén donde tenemos guardado desde el material nuevo hasta cualquier pieza que podría ir al desguace... Nos desplazamos allí para ver qué podía servirnos, y encontramos: un miniordenador de la Junta de Extremadura (ahora, la televisión de los pasajeros), una antigua máquina de escribir (los botones que llevan los pilotos al lado de los volantes), unos cascos rotos con "una cosa para hablar", la cocinita, un carrito, teléfonos viejos y los de juguete... Las cosas que no encontramos, las hicimos nosotros: unos volantes que "no son redondos, son como palancas" de cartón; las ventanillas (donde dibujamos lo que imaginábamos que podría verse desde tan alto), las alas y la cola con papel continuo y, lo más divertido, el panel de los botones frontal y superior.

Y fue aquí cuando se produjo una anécdota bastante curiosa: mientras dibujaban estos paneles, tirados los seis en el suelo sobre un papel continuo negro, yo iba colocando las mesas para ir formando la estructura de lo que iba a ser el avión. Las dejé puestas mirando hacia una pared con la intención de pegar en ella ese panel frontal de múltiples botones y un gran dibujo gigante que simularía lo que los pilotos ven a través del cristal de la cabina. Sin embargo, esta decisión no había sido consensuada; simplemente, yo me adelanté. Pasado un rato, dos compañeros prefirieron ir al rincón de juego –que estaba aún sin montar, tan sólo cuatro mesas juntas–. Para mi sorpresa, ellos en ningún momento habían pensado que la cabina iba a ser esa pared e, inesperadamente, me los encontré subidos sobre las mesas pero mirando hacia la ventana. ¡CLARO! ¿Cómo podría ser la cabina una pared realmente aburrida? Para eso tenían a su alcance la mismísima ventana; desde ella se podía divisar la impresionante vista que se obtiene desde el colegio de Valdastillas: las montañas, el río, las nubes, el cielo... Eso sí que era una cabina en toda regla. De nuevo, me habían dado una gran lección.

Otra actividad que siempre piden los alumnos es la elaboración de un juego de velcro. Con todos los textos traídos a clase, cada uno fue evaluando dónde creía que se haría referencia a las partes del avión. Si encontraban algo, lo leían, y si nos servía, lo escribíamos en la pizarra. De este modo, surgieron: fuselaje, alas, flaps, timón de cola, tren de aterrizaje y motores. Por parejas, fueron copiándolo en el ordenador. Lo imprimimos, recortamos las palabras y pegamos un trozo de velcro en ellas por detrás. Los otros trozos de velcro los pusi-

caparra 4 14/6/06 19:14 Página 81

mos en el dibujo de un avión, en los lugares que correspondían a cada parte en cuestión.

La construcción de un avión gigante de cartón fue también algo que sugirieron los alumnos. Al hacerlo, recortamos la parte de la cabina. De este modo, ellos podían colocarse por detrás de tal manera que, desde fuera, parecían los pilotos. Lo pintamos con pintura de dedos, y cada uno se encargó de hacer a su manera una de las partes del avión que habíamos aprendido.

Cómo vuelan

Estaba claro que necesitábamos un especialista que nos resolviera esta gran incógnita. Incógnita que, además, era el centro de la investigación y el motivo por el que realmente ésta había surgido.

En todos los proyectos nos ponemos en contacto con un profesional en la materia. Éstos no siempre responden a nuestra invitación, pero nosotros lo intentamos... Esta vez le tocaba a ¡UN PILOTO! Así que redactamos un correo electrónico (nos llamamos rexsaurio@wanadoo.es) donde exponíamos todas nuestras dudas y le invitábamos a venir.

Desde aquí queremos agradecer al comandante Jesús García ya no sólo que se desplazara hasta nuestro pueblo, sino el interés mostrado por adaptar todo su conocimiento a las expectativas de los niños. Consiguió hacer cercana toda una teoría aeronáutica, y puso al alcance de nuestras manos un aparato que para los niños estaba cargado de misterio y admiración. Y nunca mejor dicho lo de ponerlo a nuestro alcance, porque cuando les preguntamos qué fue lo que más les gustó, responden:

- "Todo lo que trajo: un cacho de pared, dos trozos de alas, una ventana entera con el cristal y la persiana, dos hélices, maquetas de aviones hechas por él, un tapón gigante, un póster de todos los botones, libros de aeropuertos, diapositivas y fotos de lo que se ve desde el cielo y desde la cabina...".
- "Nos dejó ponernos su gorra y su chaqueta, se veían los galones".
- "Nos regaló un mapa de 'carreteras de cielo', un billete de avión, una bolsa para vomitar, bolis de Iberia...".

Y lo que aprendieron:

- "Que un avión se sujeta por el motor, las alas, los flaps y por lo que está hecho".
- "La hélice chupa el aire, lo mete para adentro y lo quema; por eso por detrás sale luego una estela de humo".

■ "El motor consigue echar el aire que se encuentra en el cielo para atrás y así el avión puede ir para delante, como el experimento que nos hizo Jesús pegando un globo inflado en un coche de juguete".
■ "Las alas hacen un pulso con el aire y así el avión se va sujetando".
■ "Los flaps son como los frenos de un coche; es como cuando sacas la mano por la ventanilla del coche cuando se está moviendo".
■ "El avión no se cae porque hay muchas cosas que están hechas de un material que no pesa, como el cacho de pared, que era como una colmena de abejas".

Además, Jesús García respondió a otras preguntas:
–"¿Por dónde echan la gasolina?".
–"¿Qué es el punto negro que hay en el morro?".
–"¿Por dónde sale el pis de los servicios?".
–"¿Quién trabaja en los aeropuertos?".
–"¿Cómo son los botones para dar que funcione?"...

Fue una experiencia única... Y lo que nos queda por aprender, porque todavía tenemos pendiente ir a verle al aeropuerto de Madrid.

Aparte de todo lo aprendido respecto al proyecto, la visita del comandante Jesús García resultó muy interesante porque se pusieron en juego muchos más aspectos, como el de relacionarse con una persona ajena al centro o el de adaptar el vocabulario para hacerse entender con un "profesional". Sin embargo, lo más importante es que los alumnos vieron cumplido un sueño.

El avión por dentro

El libro de Teo y el de SM nos vinieron estupendamente para averiguar el nombre de las personas que trabajan en un aeropuerto: piloto o comandante, copiloto, azafata, maletero, señaleros, controladores...

Gracias al traje de azafata que nos dejó el piloto, pudimos hacer varias dramatizaciones de lo que es la vida de un aeropuerto.

Historia de los aviones

La idea de trabajar este apartado vino motivada por una pregunta que hicieron al principio: "¿Por qué son tan grandes los aviones?".

El hecho de ver algunas fotos –como la de los hermanos Wright, en la que puede verse que el avión no tiene ni siquiera cabina y que, además, ellos han de llevar casco y gafas para protegerse– provocó el diálogo: "Bueno, los aviones no siempre han sido tan grandes".

Tengo que decir que indagar sobre el origen y la historia de las cosas es algo que nos apasiona. Y la oportunidad de hacerlo surgió cuando nos dimos cuenta de que en la enciclopedia de aeronáutica se hacía referencia a una de las historias más antiguas sobre el hecho "volar": el mito de Ícaro y Dédalo.

Como no teníamos ni idea sobre este mito, recurrimos a Google. Normalmente, cuando queremos encontrar algo que no conocemos, ellos solos o por parejas saben entrar en Grulla y diferenciarlo perfectamente de cualquier otro programa. Fue así como encontramos algo interesantísimo: "Mitología para niños", en www.elhuevodechocolate.com. Aquí no sólo aparecía el mito relatado de forma sencilla; también podían verse ilustraciones de cuadros de época que nos llamaron mucho la atención. Estuvimos trabajando en ello casi dos semanas...

■ Hicimos unos títeres que representaban a Ícaro, Dédalo y el Minotauro con botes de Actimel. En una caja de zapatos, preparamos también una especie de laberinto pegando dentro de la misma fichas gastadas de un dominó antiguo.
■ Surgió entonces una pregunta: "¿Se pueden hacer unas alas a base de cera y plumas?". ¡Pues vamos a probarlo! Cada alumno trajo una vela y unas plumas de pato y gallina, y llevamos a cabo el experimento: troceamos las plumas y las pusimos todas juntas sobre un papel; después, dejamos caer la cera de las velas, con cuidado, y... ¡resultó! Prueba de ello es que todavía tenemos guardado cada uno un trozo de aquello.
■ Según el mito, el lugar donde Dédalo entierra a su hijo es una isla que desde entonces lleva su nombre: Ikaria. Recurrimos a Google para saber dónde está ese "pueblo". Escribieron el nombre, seleccionaron "imagen" y apareció un mapa de las islas griegas. Eso sí que fue bueno: ese "pueblo", que ahora sabemos que es una isla, ¡existía realmente!
■ Después de todo lo aprendido sobre el mito, la experiencia que resultó más atractiva consistió en llevarlo a una sesión de psicomotricidad que, a grandes rasgos, se desarrolló así:
■ Encuadre: sentados en círculo, nos vamos convirtiendo en Ícaro a medida que va empezando la música. Los alumnos se van levantando paulatinamente a coger el material que cada uno quiera para construir el laberinto (palos, ladrillos de plástico, aros, pelotas, cuerdas...).
■ Núcleo: cuando comienza de nuevo la música, todos se meten dentro de él y bailan. El espacio tan reducido los agobia. Quieren salir. La música cesa: "¿Qué harían Dédalo e Ícaro?".
■ Cada uno transforma, a su manera, pliegos de papel de seda en unas alas. En cuanto la música surge, ellos saltan. Saltan hacia afuera con verdadera fuerza y se mueven por todo el espacio libremente.

■ Jugamos un poco con las alas dando consignas: con la música alta, vuelan muy alto por toda la clase; a la inversa si suena baja, y si suena normal es que se están acercando al Sol... En stop, se caen porque sus alas se han quemado y comienza el momento de relajación alternando con música más lenta.

■ El suelo se convierte en el mar, nadan por él hasta que cesa la música y se quedan quietos. Voy llevando uno a uno a una colchoneta grande: es Ikaria.

■ Final: una vez allí, nos sentamos de nuevo y comentamos lo que más nos ha gustado, lo que menos...

Siguiendo con la historia de los aviones, y esta vez intentando encontrar una reproducción del boceto que hizo Leonardo da Vinci de su máquina voladora, descubrimos la página www.divulgamat.net. En ella se relatan hechos matemáticos en forma de cuentos que pueden adaptarse perfectamente a nuestra etapa. De hecho, fue allí donde encontramos "Érase una vez un cuento": El avión de Leonardo.

Acto seguido, convertimos el texto en guión de teatro y lo dramatizamos. Incluso nos hicimos una barba como la de Leonardo e intentamos reproducir la invención del genio con diferentes materiales que teníamos en clase.

Cuánto vale volar

El material que nos proporcionó el piloto en su visita nos sirvió para:

■ El billete de avión: ver qué partes tenía y si aparecía el precio. El número de asiento posibilitó que trabajáramos números de dos cifras.

■ El mapa de "las carreteras del cielo": cuanto más larga es la línea de vuelo, más cara es "la entrada". También nos permitió trabajar los puntos cardinales, lo que son y lo que significan sus siglas. Hicimos una brújula con una aguja y un tapón de corcho que, al ponerlo sobre un envase con agua, giraba y nos orientaba hacia el norte.

■ Comparando los mapas, vimos que en el de España que tenemos colgado en la pared aparecía en algunos sitios algo de lo que hasta ahora no nos habíamos percatado: el dibujo de un avión. Se trataba de los aeropuertos.

■ Finalmente, elegimos un lugar que tuviera aeropuerto –Lanzarote–, y utilizando el ordenador, hicimos un simulacro de reserva. Entonces pudimos comprobar que ¡nuestro viaje costaba 357 euros! La lectura ■ cada uno a su manera– resultó muy divertida y fue la excusa perfecta para empezar a trabajar los números de tres cifras con los alumnos de primero.

Evaluación y valoración personal del proceso

Pensamos que el profesorado está sometido de forma constante al juicio de valor de los expertos y de la sociedad. No dejamos de asistir a congresos y debates en los que hablan por nosotros aquellos que dicen que idean, pero que no viven, ni palpan, ni sienten la visión diaria. Me gustaría poder evitar esto mismo de cara a nuestros alumnos. La grandeza de trabajar por proyectos es que cada niño aporta a la investigación lo que él es. Y esto no puede ser evaluable. El saber es muy personal, cada uno prioriza lo que quiere aprender y busca sus estrategias para conseguirlo. ¿Quién se atreve a decir qué tipo de conocimiento y qué camino para alcanzarlo son los mejores? Por ello, no valoramos lo que ha sido más eficiente, ni más práctico, ni más productivo, sino lo que más nos ha hecho sentir y disfrutar.

Finalmente, quiero decir que el proyecto no es el centro de la actividad diaria ni semanal, pues hacemos muchos más talleres que no tienen nada que ver con él: el de juegos, el de padres, madres y abuelos, el de teatro, el de experimentos (iniciación a las ciencias), el "mercadillo"...

Entre medias, surgen también experiencias que podríamos llamar microproyectos, como el de averiguar cosas sobre nuestra nueva mascota: un hámster. Gracias a esta forma de trabajar, no nos saturamos tanto; pero, a cambio, los proyectos se prolongan a veces más de un trimestre.

Con todo ello, las asambleas se convierten en un centro real de diálogo y propuestas. En ellas podemos llegar a escuchar comentarios como: "Ayer por la tarde encontré una cueva con huellas en el techo; creo que son de hombres primitivos, podríamos investigarlo" o "El otro día hice un experimento en casa juntando un 'poquino' de aceite con la cera y con agua templada, y la cera se quería pegar con el aceite"...

Por nuestra parte, los docentes deberíamos reflexionar en torno al hecho de escuchar. La simple, llana y olvidada escucha. La joya más valiosa que tenemos los maestros y por la que sí deberían envidiarnos. La oportunidad de escuchar un razonamiento tan puro como el de un niño, que no suele estar cargado de convencionalismos, es aún uno de los tesoros de la enseñanza.

caparra 4 14/6/06 19:14 Página 84

El trabajo en grupo en la escuela rural

Desarrollo de una experiencia

J. Raúl Gijón Rodríguez
CP San José Obrero. Rincón del Obispo.

"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) no sólo indica una dirección muy adecuada para resolver las tensiones actuales entre lo local y lo mundial –como señala el propio libro–, sino que también establece una orientación muy clara del tratamiento educativo que debe recibir la escuela rural frente a la escuela urbana. Esta última ha impuesto casi siempre muchos de los supuestos en los que se asienta la escuela tradicional –en numerosos centros docentes aún permanecen–, dotándola así de un carácter diferenciador y diferenciado.

caparra 4 14/6/06 19:14 Página 85

Marco teórico

Partiendo de este planteamiento y teniendo como marco de referencia la LOGSE, cuyos planteamientos teóricos advierten de la necesidad de adaptar el currículo a la realidad de cada centro y de cada aula, dándole un marcado carácter abierto y flexible, he tratado siempre de contextualizar el trabajo docente en base a la investigación-acción y la formación continua en distintos aspectos.

Este proceso me ha llevado a profundizar fundamentalmente en cinco aspectos:

- El enfoque constructivista, como el planteamiento teórico que actualmente aporta más datos a la discusión sobre los temas educativos.
- La escuela rural, debido a que es el ámbito en el que siempre he desempeñado mi labor docente y el ambiente más característico de mi tierra: Extremadura.
- Los proyectos de trabajo, como la fórmula de trabajar más motivadora, más adaptada a los intereses de los niños, aquella que aporta más aspectos positivos y decisivos para el desarrollo integral del discente.
- El trabajo cooperativo: frente a la escuela tradicional que fomenta la enseñanza competitiva e individualista, se propone un tipo de enseñanza que genera el desarrollo de competencias no sólo a niveles de interrelación social, sino también en otros órdenes.
- El desarrollo del lenguaje escrito, tema que se relaciona con todos los demás pero que también ha generado la búsqueda de nuevas alternativas a la escuela tradicional.

Después de esta declaración de intenciones, en las que se puede apreciar que aún quedan muchos ámbitos que deberé seguir investigando, además de seguir profundizando en los que ya señalé como mis puntos de referencia, he de presentar las características del centro en el que trabajo. Se trata de un colegio con tan sólo dos unidades que integra alumnos y alumnas (un total de 22) tanto desde el segundo ciclo de Educación Infantil como de Educación Primaria. Por ende, en ambos casos, se trata de aulas internivelares. El centro pertenece a la localidad de Rincón del Obispo, una pedanía de 583 habitantes adscrita a la ciudad de Coria, en el norte de la provincia de Cáceres. Aunque bajo el influjo de ésta no deja de ser un pueblo de reducidas dimensiones y este aspecto sigue caracterizando la vida cotidiana de la comunidad.

Sin llegar a ser tan radical como Del Barrio Aliste en su artículo "*¿Existe la escuela rural?*", pienso que ésta ha cambiado, como ha cambiado el entorno en el que se encuentra, debido "a que la ruralidad, en sus viejos trazos y uniformidades, ya no existe". Por ello es lógico pensar que los modelos que siguen inspirando la enseñanza en general, y la escuela rural en particular, deben cambiar para adaptarse a los nuevos tiempos. Una de las características más significativas de la escuela rústica son los agrupamientos flexibles entre alumnos de diferentes edades. "Aunque en un principio pueda 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 E. Codina y M. 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 en el monográfico sobre escuela rural: "Se valoran los pequeños grupos, 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, mientras otras permanecen impasibles, sin cambio alguno en sus estructuras ni en sus métodos, por lo que cabe pensar que algo no marcha bien.

Por todo ello, me propuse introducir progresivamente cambios en mi actuación docente; cambios que no sólo afectarían a mi planteamiento del tipo de enseñanza que vengo ejerciendo, sino también a los aspectos relativos a la vida cotidiana de un aula contextualizada en un ambiente rural. Las tendencias actuales en la enseñanza apuntan hacia un proceso de aprendizaje encaminado a 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 internivelar, en la que conviven niños cuyas edades oscilan entre los tres y los 12 años. Los intereses de los alumnos, su forma de trabajo, sus posibilidades intelectuales, etcétera, difieren de unos a otros. Pensar en hacer trabajos distintos para los alumnos de diversos niveles educativos carece de sentido en este tipo de escuelas.

La concepción constructivista nos presenta el aprendizaje como el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establece entre tres elementos: los alumnos que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza-aprendizaje y el profesor que ayuda a los que aprenden. Desde esta perspectiva, todos los alumnos trabajan en el mismo tema, pero va a ser la pro-

caparra 4 14/6/06 19:14 Página 86

fundidad 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 van manifestándose las diferentes maneras de pensar de los diversos alumnos, para así ir adecuando las actividades y su secuencia a las características de su pensamiento. 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 comportan la necesidad de actividades de aprendizaje que puedan satisfacer las necesidades singulares de cada contexto educativo y las intenciones educativas. Procediendo según estas líneas básicas, el trabajo en el aula se desarrolla a través de PROYECTOS DE TRABAJO.

El sentido que inspira un proyecto de trabajo (PT) está en estrecha relación con la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional. La función del PT es la de crear estrategias de organización de los conocimientos en base al tratamiento de la información y al establecimiento de relaciones entre los conceptos, los procedimientos y las actitudes que facilitan la adquisición de los aprendizajes.

A la hora de implementar actividades para progresar en el desarrollo e investigación de las problemáticas planteadas, las dudas me acuciaban y seguí buscando alternativas al trabajo tradicional. Así, llegué a la siguiente conclusión: el trabajo compartido es una organización que tiene la ventaja de potenciar aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales muy positivos para el aprendizaje. Esta premisa, avalada por muchos autores contemporáneos, señala la importancia y la eficacia de la interacción para el aprendizaje, ya se deba tal eficacia al conflicto sociocognitivo que produce –tal y como sostienen Piaget y la Escuela de Ginebra– o a los efectos de la mera colaboración –como sostiene Vigotsky–. La interacción social es altamente responsable de la cantidad y, sobre todo, de la calidad del aprendizaje, aunque aún no están muy claros los mecanismos intermedios que explican tal eficacia. Distintos autores refrendan estas teorías al señalar que en la interacción entre iguales el elemento decisivo no es la cantidad de interacción, sino su naturaleza. De un modo general se puede afirmar que, en conjunto, la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista, es netamente superior en lo que concierne tanto a un desarrollo socioafectivo como a un desarrollo cognitivo.

Por último, señalar que mi planteamiento frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito se refleja en los razonamientos que sobre el tema realizan Bigas y Correig en su libro *Didáctica de la lengua en Educación Infantil* en cuanto a que:

- Aprender la lengua escrita será una actividad mucho más compleja que el simple aprendizaje de los aspectos relacionados con la escritura.
- Aprender a escribir será aprender un sistema diferente de la lengua oral.
- Aprender a escribir será aprender a usar un lenguaje cada vez menos dependiente del contexto, que contenga todas las informaciones lingüísticas, textuales y contextuales para que sea interpretable por sí solo.
- Aprender a usar la lengua escrita será aprender a usar un instrumento de pensamiento muy poderoso. Leer ayuda a tener más información y amplía nuestros conocimientos; escribir ayuda a pensar.

Justificación de la experiencia

Desde el inicio de este curso escolar planteamos la necesidad de ejercer una enseñanza cooperativa desde distintos frentes: aula, centro e intercentros. En el ámbito del aula se han mantenido reuniones de coordinación con los distintos especialistas que visitan nuestra clase (Lengua Extranjera, Educación Física, Religión y Educación Musical), para ir integrando sus actividades en los distintos proyectos que íbamos desarrollando. En lo que se refiere al colegio, la compañera de Educación Primaria y yo hemos colaborado para realizar actividades que se suman a otros momentos más clásicos y rutinarios: la realización de obras de teatro, las celebraciones pedagógicas del tipo Día de la Paz, Día del Medio Ambiente, etcétera. En este sentido, hemos asistido a charlas, y hemos visitado instituciones y centros aprovechando distintas secuencias didácticas relacionadas con nuestros PT.

También planificamos distintas actuaciones y proyectos para relacionarnos con otros centros próximos. Uno de ellos partía del maestro de Inglés y fomentaría la correspondencia entre los centros que visita a lo largo de la semana. Al final no cuajó por diferentes circunstancias. Por otro lado, el grupo de trabajo al que pertenezco, integrado por otras cuatro compañeras de otros tantos colegios, se propuso realizar una convivencia a lo largo del curso.

Sin embargo, el grupo de trabajo no sólo propicia este tipo de actividades, sino que también genera importantísimos beneficios para sus miembros. Este tipo de formación suscita lo que yo llamo enseñanza cooperativa, ya que a través del proceso formativo se multiplican las posibilidades de intercambio de información y de experiencias, y cada uno propone y explica sus propios proyectos, sus inquietudes, sus dudas... Y también sirve como terapia de grupo precisamente por

caparra 4 14/6/06 19:14 Página 87

todo eso, por las situaciones de incertidumbre que crean la innovación, el cambio, la novedad...

Este año, en nuestra Comunidad se ha introducido en las aulas de Educación Infantil el aprendizaje de una segunda lengua. Dos de las compañeras del grupo de trabajo abordaron el tema de una forma muy creativa. A partir de esta experiencia, consideré la posibilidad de iniciar un proyecto similar para tratar el tema del respeto a las diferentes razas y culturas del mundo. Intercambiamos información y acordamos realizar una convivencia con todos los niños y niñas de nuestras clases.

En el momento de elaborar el presente artículo –finales del mes de enero–, se nos comunica que la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui ha impulsado una exposición de fotografías sobre la vida en los campamentos de refugiados, para apoyar la campaña de recogida de alimentos que anualmente celebra este organismo. Ambos temas nos servirán para ser incluidos en nuestros respectivos proyectos y para concretar la anunciada convivencia intercentros.

Planificación de la secuencia didáctica

En el planteamiento inicial incluyo distintos aspectos que me parecen especialmente importantes o significativos para ser tratados en este PT, que bajo el título de "El mapa de las razas" se inició a finales de febrero y se prolongó durante el mes de marzo y la primera semana de abril. Dichos temas son los que seguidamente aparecen expuestos

■ Educación en valores: no discriminación, respeto por otras tradiciones y culturas. Temas transversales:

1.- Desarrollo del lenguaje escrito:
- –Tratamiento del texto informativo.
- –El periódico.
- –El resumen.
- –El mapa conceptual.
- –Búsqueda de información: el índice o sumario.
- –Búsqueda en el diccionario.
- –Elaboración de una bibliografía.
- –Trabajo cooperativo en el desarrollo del lenguaje escrito.

2.- Socialización: trabajo cooperativo, la solidaridad y la promoción de valores de ayuda y colaboración entre compañeros. El contexto mundial. Las noticias. Costumbres y tradiciones de otros pueblos.

3.- Desarrollo del pensamiento lógico-matemático: pesos y medidas.

Estos ejes se concretan y relacionan con el currículo actual mediante los siguientes puntos:

Objetivos del proyecto

■ Objetivos generales.

–Educación Infantil:

-Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

–Educación Primaria:

-Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

■ Objetivos didácticos:

–Desarrollar actitudes de respeto y solidaridad hacia otros pueblos y culturas.
–Desarrollar conciencia moral y social.
–Planteamiento de interrogantes, iniciando análisis sencillos sobre problemas relacionados con otras culturas.
–Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de planificación, elaboración y revisión de las actividades, realizando fichas de recogida de información.
–Hacer uso del conocimiento matemático para interpretar, valorar y producir información y mensajes.
–Expresarse y comunicarse utilizando para ello códigos y técnicas de los lenguajes artísticos.
–Adquirir los procedimientos oportunos para usar y consultar guías, atlas, libros y otros documentos en los que buscar información relacionada con el tema.
–Valorar el trabajo en equipo y el intercambio de opiniones, saberes e intereses.
–Participar en actividades de grupo con actitud solidaria, valorando las aportaciones de todos.

Contenidos

■ Conceptos:

–Diversidad de textos en la comunicación escrita: atlas, guías, enciclopedias, etcétera.
–Culturas y tradiciones de otros países.
–El periódico.

■ Procedimientos:

–Utilización de estrategias que permiten resolver dudas en la comprensión de textos (releer, avanzar, consultar un diccionario, buscar información, etcétera).
–Resumen de textos escritos.
–Interpretación de mensajes no explícitos en los textos escritos (sentido humorístico, comparación de hechos...).

caparra 4 14/6/06 19:14 Página 88

–Utilización de diversas fuentes de información escrita (biblioteca, prensa...).
–Producción de textos escritos (resúmenes, mapas conceptuales, fichas de recogida de información, cuestionarios, bibliografía...).
–Observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos que se relatan a través de los medios de comunicación.

■ Actitudes:

–Respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación oral.
–Cuidado en el empleo de los libros y otros materiales escritos.
–Interés por el uso de las bibliotecas y respeto por las normas que rigen su utilización.
–Valoración de la diversidad lingüística y cultural del mundo como manifestación cultural enriquecedora.
–Aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás, evitando discriminaciones.
–Rechazo a cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social...
–Actitud de ayuda, colaboración y cooperación, coordinando los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con las de los demás.

Desarrollo de la experiencia

Una vez acabado el proyecto "¿Qué hay dentro del cuerpo humano?", planteé una nueva situación a los niños, que ya se estaban acostumbrando a proponer sus propios temas de investigación. Con la colaboración del profesor de Lengua Extranjera, presentamos el mapa del mundo en clase para explicar algunas características de los países de habla inglesa y/o de influencia anglosajona.

Poco a poco los niños van tomando el mapa como referencia y van surgiendo conversaciones sobre distintos países donde se producen noticias de muy diverso calado y temática. Mientras tanto, realizamos distintas actividades en clase: pintamos y decoramos nuestro propio mapa del mundo, realizamos listas de los países de cada uno de los continentes, proyectamos vídeos... Y entre toda esta batería de situaciones vamos identificando los conocimientos previos y los intereses de los niños a través de las clásicas preguntas: ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿Cómo lo buscamos? Entre las respuestas a la segunda pregunta figuran varios temas recurrentes que se repiten con pequeñas variaciones. Mediante un proceso de selección, concretamos los temas sobre los que investigar. Las discusiones, que se prolongaron por espacio de varios días y, por medio de ellas, sirvieron para consensuar cuatro grandes temas o ejes de investigación:

Durante todo este proceso, y precisamente para dinamizarlo y promover las intervenciones de todos, soy yo el que tomo nota de los conocimientos previos y de los intereses de los niños. En un primer momento lo hago en mi cuaderno de notas, y luego lo traslado al papel continuo (papel de embalar). En este proyecto vamos a trabajar un procedimiento fundamental: la elaboración de mapas conceptuales. Por ello, vamos analizando los temas que más les interesan y que quedan concretados en los cuatro que anteriormente hemos señalado.

También aprovecho las sesiones semanales de vídeo e informática para ver distintos aspectos del mismo tema y desde diversas perspectivas. Iniciamos las sesiones de vídeo con la película *Kirikou*, una bella leyenda africana que, supuse, sería un buen punto de partida; también visionamos la película *La vuelta al mundo en 80 días*. Durante la sesión pude oír cómo, en voz baja, los alumnos realizaban comentarios sobre los lugares que van visitando los protagonistas, aunque ninguno se atrevía a decir nada en voz alta. Yo me limité a esperar, pero, ante su pasividad, propuse que se anotaran los países nombrados en la película. Esto nos permitió realizar un recorrido por nuestro mapamundi y señalar algunos países. Este momento también fue aprovechado por la compañera de Lengua Extranjera para tratar aspectos de otras culturas. De esta manera, nuestros niños terminaron las sesiones tocados con una cinta y una pluma al estilo de los indios americanos; otro día decoramos individualmente una típica máscara africana...

Para los Carnavales, recuperamos una canción –*Rap de la unidad*– inventada por compañeros de otro cole-

caparra 4 14/6/06 19:14 Página 89

caparra 4 14/6/06 19:19 Página 90

gio con motivo de la Navidad, y que era una alegoría a las distintas culturas y razas del mundo. Con la compañera de Música, comenzamos a ensayar esta canción, y luego nos dedicamos a copiarla: individualmente los niños de cinco, seis y siete años, y en parejas, ayudados por los mayores, los alumnos de tres y cuatro años (en este caso, los adultos tutorizan y transcriben lo que los pequeños escriben). Todo resultó muy divertido y gratificante.

Durante todo este tiempo he seguido reuniéndome con mi grupo de trabajo. Desde el inicio del curso, la idea era realizar una convivencia entre las diferentes clases, y ahora se nos brindaba la oportunidad gracias a la exposición "Mañana en el Sáhara", que recogía fotografías de la vida del pueblo saharaui en los campamentos de refugiados argelinos.

Nos reunimos en diversas ocasiones para planificar distintos momentos y situaciones didácticas, y luego contactamos con Julia, la animadora de la Casa de Cultura, que nos prestó su total apoyo a la iniciativa.

Se inició así el proceso de la recogida de alimentos imperecederos para enviarlos a los niños norteafricanos. Este momento nos brindó la oportunidad de realizar en clase distintas actividades en torno a pesos y medidas, así como el etiquetado de las cajas donde se recogieron los alimentos. También elaboramos una pequeña entrevista con el fin de realizar las preguntas adecuadas a Salim, representante del pueblo saharaui. En este caso, pensábamos las preguntas en grupo y luego cada niño escribía la suya de forma individual.

El día 13 de marzo realizamos la visita a la exposición con la siguiente secuencia de actividades:

–Bienvenida a los grupos.
–Tradiciones y costumbres del pueblo saharaui.
–La hora del té.
–Tatuaje de *henna*.
–Proyección del vídeo *El pueblo saharaui*.
–Escribe tu nombre en árabe. Salim nos contó cosas sobre su pueblo y escribió nuestros nombres en árabe.

A la llegada, todos los niños se mostraron muy precavidos y distantes. Pero poco a poco se fueron produciendo interacciones. La visita resultó muy entretenida y excesivamente corta para todo lo que queríamos hacer. Nos lo pasamos genial y acordamos comunicarnos mediante correspondencia.

Salim se mostró demasiado tímido, no accedió a hablar con los niños y se limitó a escribir sus nombres en árabe. El hecho de que lo hiciera en una sala contigua, nos hizo perder una buena oportunidad para trabajar la direccionalidad en los textos de forma directísima. Pese a todo, elaboramos nuestro propio libro, en el que incluimos el nombre en árabe escrito por nuestro amigo del Sáhara y nuestro nombre en español.

En los días posteriores se sucedieron los comentarios en las asambleas y se realizaron dibujos alusivos al tema. Pero seguíamos enfrascados en el trabajo de investigación. Para ello, yo había introducido en este proyecto nuevas intenciones respecto al trabajo en grupo, a fin de darle un verdadero carácter cooperativo y formativo.

El trabajo cooperativo

Trabajar en grupo es un proceso complejo y requiere conocer bien qué aspectos hay que tener en cuenta. Martí y Solé (Conseguir un trabajo en grupo eficaz. Cuadernos de Pedagogía, nº 155) describen algunos puntos que parecen ser decisivos:

■ La decisión de las tareas. Todas las investigaciones sobre este tema insisten en la relación que existe entre la estructura de la tarea, la calidad de las interacciones y la eficacia del aprendizaje. Según estos autores, existen cuatro tipos de tareas:

–Gran grupo (elaboración de una entrevista, decidir los temas de un PT, confección de una nota...).
–Parejas (dictar mensajes, cóctel de letras...).
–Debate (discusiones temáticas, replanteamientos, etcétera).
–Aportación común (tareas complejas).

■ Como formar los grupos. En este punto hay que tomar decisiones en torno a las siguientes variables:

–Cuántos alumnos: dependerá de la propia tarea y de los objetivos de aprendizaje.
–A qué edades. Las investigaciones señalan que la implicación en una tarea colaborativa no depende tan sólo de la edad, si no también, y sobre todo, del tipo de tarea presentada y de las consignas dadas.
–Grupos homogéneos/heterogéneos. Los resultados apuntan la conveniencia de escoger alumnos cuyo nivel de competencia sea ligeramente diferente.

■ El maestro. Una organización del aula que fomente el trabajo colaborativo requiere del profesor una planificación cuidadosa, una intervención diferenciada y un análisis posterior de la experiencia.

■ La evaluación. La evaluación del trabajo en grupo debe estar al servicio de la regulación de la intervención docente y de la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos y del grupo en sí.

Para promover la cohesión grupal y la relación entre todos los niños, utilizamos distintas técnicas de dinámica de grupos así como distintos juegos cooperativos. Esto nos ayudará a dar mayor sensación de la necesidad de colaboración e implicación de todos y cada uno de los niños. De tal manera que al distribuir las tareas según sean de gran grupo, grupo reducido, parejas y/o individuales, del PT obtendríamos el siguiente esquema:

caparra 4 14/6/06 19:19 Página 91

GRAN GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	PAREJAS	INDIVIDUAL
Lo que sabemos.	Trivial escolar.	Lista de países.	Copia de textos.
Lo que queremos saber.	Colorear.	Cuadro PT.	Dictado.
Temas de trabajo.	Ficha de país.	Casa-árbol-perro.	Dibujo creativo.
Mapa conceptual.	Ficha bibliográfica.	Tablón de conflictos.	Carné de investigador.
Proyecciones.	¿Qué material necesitamos?	Dicta a tu compañero el mensaje para tus padres.	Memorizar y reproducir poesías y canciones.
Canciones.	Personajes de otras razas.	Cóctel de letras.	Cuaderno de los momentos mágicos.
Carnavales.	Etiquetas para las cajas de alimentos.	Letra matriz.	
Juegos cooperativos.	Mutacos de papel.		
Puesta en común.	Nombres de continentes.		
Visita a la exposición (convivencia).	El collage continental.		
Leemos el periódico.	Letra matriz.		
Recitar poesías.	Juego de palabras.		
Lectura silenciosa.	Pesa y mide objetos.		
Cuentos del mundo.			

La aplicación de algunas de estas actividades conlleva un proceso por el cual son presentadas en gran grupo, luego pasan a realizarse en grupos reducidos y más tarde en parejas o bien a escala individual. Lo que intento es diversificar tanto las situaciones como los momentos de aprendizaje. De este modo, los niños tienen distintas oportunidades para abordar los objetivos propuestos, y también conseguimos adaptar el proceso de aprendizaje a sus propias características personales, momento evolutivo, etcétera.

Dejando a un lado las actividades clásicas del inicio del proyecto que ya expliqué anteriormente, la distribución de las tareas por grupos ofrece momentos para la reflexión, la regulación y la evaluación... Es el caso del Trivial escolar –juego que vamos elaborando con preguntas que hacen referencia a los distintos PT que hemos trabajado– o del Juego de Palabras –juego infantil popular en el que se trata de escribir nombres de países, animales, plantas, con la inicial que elige una mano inocente.

Como uno de los procedimientos a desarrollar en este PT era el de elaborar fichas de recogida de información, nos pusimos a ello a través del "Libro de países". Cada grupo de trabajo eligió el nombre de un país tonel que identificarse –India, Estados Unidos, Suráfrica y España fueron los seleccionados–. A continuación, y con la aprobación de todos, elaboramos una lista de puntos que debería recoger cada ficha: la bandera, la casa típica del país, el traje típico, el número de habitantes, la raza y el idioma que se hablaba en cada uno.

Cada grupo trabajó según su criterio y yo permanecía con ellos para ir observando y reconduciendo el proceso cuando era necesario. Mientras un grupo se dedicaba a esta tarea, otro estaba escribiendo con letras decorativas el nombre del continente que habían pintado otros compañeros, y otro grupo se dedicaba a leer y seleccionar noticias del periódico para incluirlas en el "Tablón de conflictos". En este punto quiero destacar que la introducción del periódico en el aula resultó muy productiva, pues generó múltiples situaciones y oportunidades, como por ejemplo el hecho de descubrir que la sección humorística del periódico dedicaba casi siempre sus viñetas al tema de mayor actualidad.

En ese momento, el tema de mayor calado era el de la guerra, y dado que era uno de los temas elegidos por ellos, nos dedicamos casi en exclusiva a recolectar noticias sobre este desgraciado asunto. En este sentido, la clasificación de las novedades se hizo atendiendo a tres secciones: el desarrollo de la guerra en sí, las manifestaciones que se produjeron en contra y los chistes alusivos a la misma. Y como la vida cotidiana impregna la vida del aula, en este caso los propios niños se posicionaron rápidamente a favor de la paz y la libertad. ¡Incluso hicimos nuestra propia pancarta con el lema "no a la guerra"!

Sin embargo, también fui incluyendo actividades por parejas. Algunas de ellas –como el "Cóctel de letras" o la "Letra matriz"– las tomé del libro *Hacer escribir a los niños*. En el caso de la primera experiencia, niños y niñas debían construir palabras a partir de otra que tenía alguna relación con el tema del PT (por ejemplo, a partir de "saharauis" repartimos letras móviles que formen la palabra y ellos construyeron otras nuevas quitando fonemas, cambiándolos. En lo que respecta a los alumnos de tres y cuatro años, el ejercicio se hacía de la siguiente manera: primero un compañero enseñaba a otro su nombre y éste lo escribía con letras móviles en el "Cuaderno de los Momentos Mágicos" (este cuaderno lo elaboramos a raíz de un programa de la Junta de Extremadura llamado "Prevenir para vivir" que trata temas de autoestima, colaboración, ayuda y respeto por los demás), y viceversa.

A lo largo de todo el proceso fuimos utilizando un buen número de documentos, libros, enciclopedias, etcétera, por lo que al terminar el "Libro de países" propuse recoger todas estas referencias en una ficha bibliográfica. Al parecer, al principio no gustó mucho la idea, pero luego pensamos que otras veces se había dado la circunstancia de querer revisar algún dato de un proyecto anterior y nos habíamos encontrado con que no recordábamos el libro donde lo habíamos visto. De manera que un grupo de alumnos se dedicó a reco-

caparra 4 14/6/06 19:19 Página 92

caparra 4 14/6/06 19:19 Página 93

ger los datos de los documentos revisados bajo mi supervisión.

El final del proyecto exigía la revisión y elaboración de un dossier que recogiera todo lo aprendido y tratado. Para la elaboración del mismo, cambió la dinámica de procesos anteriores y de nuevo fui yo quien fui tomando notas de las conclusiones. Asimismo, y tras un periodo en el que tratamos de sintetizar lo aprendido, también fui yo quien recogió estos datos a mano, para luego ser fotocopiados para cada niño.

Valoración y reflexiones

El desarrollo de este enfoque de trabajo implica grandes dosis de creatividad, incertidumbre, investigación... y, por todo ello, la posibilidad de compartir todos estos aspectos con compañeros con las mismas inquietudes proporciona una mayor seguridad y más posibilidades de éxito ante nuestra tarea docente. Por otro lado, el desarrollo del trabajo cooperativo también aporta a los niños aspectos muy positivos, como reconocen distintos autores (autoestima, mayor rendimiento académico, mejor actitud, desarrollo de la competencia social...). Es por ello por lo que debe tener un papel preponderante en las actividades de clase en general y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en particular, ya que aporta momentos de enormes posibilidades pedagógicas. Recogiendo la distribución que de la colaboración entre iguales realizan Damon y Phelps (1989), me atrevería a señalar que son los dos primeros, y sobre todo el segundo, los tipos de colaboración más recomendables para las primeras etapas del sistema educativo:

1) La tutoría entre iguales, donde un alumno considerado experto en un contenido determinado enseña a otro u otros con un menor nivel de competencia (como cuando los compañeros de cinco, seis y siete años transcribían los textos de los compañeros menores).

2) En la colaboración entre iguales: dos o más alumnos con similar nivel de competencia trabajan juntos de forma ininterrumpida en el desarrollo y resolución de una tarea (como veíamos en las actividades como "Cóctel de letras").

3) En el aprendizaje cooperativo se parte de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, de dos a seis componentes, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas fundamentalmente académicas, de tal manera que los objetivos del grupo se logran sólo si todos los miembros del grupo colaboran en su consecución y, al mismo tiempo, cada alumno logra sus objetivos sólo si los consigue el grupo.

Como hemos visto, a lo largo del desarrollo de esta experiencia ha habido momentos positivos y otros que lo han sido algo menos, pero no por ello la valoración pasa a ser negativa, sino todo lo contrario. La vida es eso: avances, retrocesos, pequeñas victorias...

caparra 4 14/6/06 19:19 Página 94

'Abrapalabra'
un laberinto de papel

Noelia Álvarez Timón. IES Augustóbriga
Nazaret Fernández Auzmendi. IES Albalat
Gonzalo Mutuberría Díaz. IES Zurbarán
Rubén Rodríguez García. IES Augustóbriga

Navalmoral de la Mata

El curso pasado un grupo de profesores del IES Albalat, en Navalmoral de la Mata, decidió hacer un periódico escolar: *Abrapalabra*. Nuestros objetivos eran aumentar la implicación de toda la comunidad educativa en nuestro centro –de nueva creación–, fomentar la lectura y mejorar la expresión por escrito de nuestros alumnos. Con dos reuniones al mes y mucha ilusión por parte de profesores y alumnos, hemos conseguido, mes a mes, crear un laberinto de palabras que cabe en un DINA 4. Este curso hacemos *Abrapalabra* entre los tres institutos de la localidad y nuestra idea es que esta publicación escolar permanezca en construcción.

caparra 4 14/6/06 19:19 Página 95

Introducción

Para todos aquellos que crecimos en el reino de la magia y lo desconocido, el término *Abrapalabra* no esconde secretos. Para aquellos que visitamos la tierra de Fantasía, como ellos visitan hoy la Tierra Media; para los que no dejábamos de ver la sombra de Peter Pan proyectándose sobre la isla de Nunca Jamás, igual que ellos buscan hoy a Harry Potter deambulando invisible por los pasillos de Howarts; para todos los que aprendimos a pronunciar "Ábrete Sésamo" y descubrimos los tesoros que escondía la cueva; para nosotros, el término *Abrapalabra* no esconde secretos. O los esconde todos.

Si "hablar es hacer" (tal y como formulaba Austin en su teoría de los actos de habla), este periódico sólo podía llevar un nombre que recogiera y expresara ese valor de la palabra, ese poder mágico e inefable, creador de mundos posibles en los que queremos encontrarnos. Porque *Abrapalabra* es, ante todo, una invitación a la lectura: en Camelot, en la tierra de Gaula, por las calles de Vetusta, en los parajes desolados de Macondo o Comala. En medio de ninguna parte, allí nos encontraremos.

Se trata de despertar en los alumnos el gusto por la palabra escrita y de hacerles ver que en ella reside esa "capacidad para cambiar el mundo" –si se quiere–, en la medida en que es la depositaria de sus inquietudes, de su visión del mundo, de sus valores o de sus críticas. Y es que *Abrapalabra* pretende ser, además de un punto de encuentro, una inesperada ventana al mundo, a través de la cual los alumnos tengan acceso a los conocimientos nuevos y a diferentes puntos de vista.

Cuando surgió la idea de crear un periódico, hace poco más de un año, nuestra única pretensión era dotar a los alumnos de "un lugar en el mundo" propio, en el que se sintieran cómodos y del que se sintieran dueños. Si *Abrapalabra* iba a permitirles crear nuevos mundos, debía convertirse también en una especie de mapa por el que pudieran transitar, recorrer y descubrir inusitadas rutas, trazar itinerarios y, en definitiva, modelar su propia geografía. Por ello, ese nuevo pequeño mundo debía ser asequible, un viaje de no más de una página, un universo pensado y creado para ellos, del que se sintieran parte y por el que ellos mismos trabajaran.

El formato que el IES Albarregas de Mérida utilizaba para su boletín mensual nos pareció el más adecuado, pues se adaptaba perfectamente a nuestras necesidades y, de hecho, nos ha permitido elaborar un periódico del gusto de los alumnos: un folleto dividido en secciones, que ellos mismos pueden proponer y modificar, con temas que les interesan, un vocabulario accesible y textos que no son excesivamente extensos. Nuestra labor, por tanto, quedaba relegada a la coordinación, corrección y maquetación del periódico, sin desdeñar cuestiones estilísticas o de forma concernientes al lenguaje o aspectos relativos al contenido.

Hemos de reconocer que en parte hemos conseguido (y pretendemos seguir haciéndolo) la consabida máxima de Lope ("y escribo por el arte que inventaron / los que el vulgar aplauso pretendieron, / porque, como las paga el vulgo, / es justo hablarle en necio para darle gusto"). No puede decirse que *Abrapalabra* sea una revista al uso: ha renunciado a temas que podrían ser atractivos para los profesores, o se ha alejado de la complejidad y la riqueza lingüística de otros periódicos escolares. Pero no podía ni debía ser de otra manera, y en ningún momento se ha sacrificado la buena expresión, la corrección ortográfica o la profundidad de los contenidos. Al fin y al cabo, *Abrapalabra* no pretende sino aumentar su competencia lingüística al tiempo que incidir y hacerles partícipes de los valores presentes en los temas transversales, así como sentirse miembros imprescindibles (que no siempre lo conseguimos) de la comunidad educativa.

Nuestro otro gran reto –ya este segundo curso– ha sido abrir el periódico a otros centros de la localidad. Nos parecía fundamental que los tres institutos de Navalmoral trabajaran de manera conjunta. Aprovechando que uno de nosotros cambió de centro, decidimos proponérselo a un profesor del instituto que nos faltaba, y este entendió que su centro tenía que engancharse al proyecto. Poco a poco hemos conseguido que los nuevos institutos no se sumen sólo como simples lectores de *Abrapalabra*, sino como participantes activos, que nos aportan savia nueva a la filosofía del periódico y nos permiten aprender los unos de los otros. Creemos que también hemos aportado una nueva idea para fomentar el trabajo en equipo, cosa, por desgracia, poco frecuente en los institutos de Educación Secundaria. Así, este curso 2005-2006, *Abrapalabra*, que nació en el IES Albalat, se ha nutrido de nuevos colaboradores, procedentes de los institutos Augustóbriga y Zurbarán.

Y nuestras puertas siguen abiertas. Hay nuevos valles y nuevos ríos surgiendo en la geografía de este "nuevo lugar en el mundo" cuyas fronteras sólo tienden a diluirse.

Metodología

Tratamos de aprovechar el tiempo al máximo en las dos reuniones que tenemos programadas al mes. En la primera, seleccionamos asuntos de interés o de actualidad e intentamos adaptarlos a los temas que estamos trabajando en clase. Se trata de que *Abrapalabra* sea

una herramienta más en el aula, que sea una ayuda para motivar a los alumnos.

A continuación, fijamos las secciones de ese mes, ya que, aunque tenemos varias fijas, pretendemos que el periódico se amolde a la actualidad y se mantenga en evolución. Nos repartimos el trabajo entre los tres institutos e informamos en nuestros centros a los profesores que no hayan podido venir y sean fijos en la elaboración del periódico; pedimos la colaboración de los que en cada momento consideremos que nos pueden echar una mano para mejorarlo. Por ejemplo, solicitamos dibujos sobre cada uno de los temas del mes a los profesores de Educación Plástica y Visual, o el Día del Centro a los profesores que hayan participado.

Entre las secciones que se mantienen desde el principio está la de "Creación literaria". Aprovechamos los trabajos de las clases de Lengua para recopilar material. Seleccionamos aquellos que mejor se adapten a las necesidades del periódico. Hay gran variedad en esta sección, desde narraciones a juegos de palabras, emulaciones de grandes escritores y, por supuesto, poesía.

Otra de las secciones fijas es la de los "Pasatiempos", que tiene mucho éxito y que mantiene a los alumnos ansiosos por conocer las soluciones en el siguiente número. Las "Curiosidades" también son muy bien recibidas por nuestro alumnado; en ellas incluimos información sobre ciencias, mitología, arte, deportes o música.

En el apartado de "Recomendaciones" incluimos música, libros, películas de actualidad... Todo aquello que haya sido trabajado en el aula o que los alumnos quieran compartir con nosotros.

El "Editorial" pretende ser la ventana del periódico a la que se pueda acercar todo el que tenga algo que decir. En repetidas ocasiones hemos invitado a colaborar a padres, profesores y alumnos. Este curso comenzamos *Abrapalabra* haciendo nuestra una frase de Voltaire: "No estoy de acuerdo con lo que dices, pero defenderé con mi vida tu derecho a expresarlo".

Pero, sin lugar a dudas, una de las secciones más esperadas por los alumnos es la de "Abresos". En este apartado los alumnos envían sus saludos a otros alumnos o profesores de todos los centros. Para recopilarlos, utilizamos las sesiones de tutoría y la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.

El resto de las secciones varía cada mes según los temas de actualidad; pueden ser "Deportes" o "Viajes", pero siempre hay una –"Cajón desastre"–, que nos permite hablar casi de cualquier cosa: las centrales nucleares, la famosa ley antitabaco, entrevistas o cultura.

Cuando ya tenemos todo el material preparado, nos reunimos una segunda vez al final del mes. Ese día hacemos una puesta en común (a veces con alumnos), y confeccionamos un boceto para hacernos una idea de lo que vamos a publicar. Lo pasamos a ordenador y lo pegamos en una plantilla tamaño DINA 4. Se le asigna

a cada sección una letra fija del nombre del periódico: *ABRAPALABRA*. Para diseñar la portada e incluir los dibujos de los alumnos, contamos con José Luis, conserje del IES Albalat, que es nuestro experto informático en el intrincado mundo de Linex, y que dedica mucho tiempo al diseño y maquetación de *Abrapalabra*.

¡Ya está!, sólo falta llevarlo a la imprenta para fotocopiarlo y, al día siguiente, "engañar" a unos cuantos profesores y alumnos para doblar el periódico.

Valoración

Hemos conseguido poner en marcha *Abrapalabra*, que lleva ya dos años funcionando. Cuando empezamos, no teníamos unos objetivos muy definidos más allá de que aumentara la participación de los alumnos en un instituto de nueva creación, que fuera un lugar de encuentro para la comunidad educativa y que fomentara la lectura y la expresión escrita. Creemos que nos queda mucho por hacer en lo que se refiere a la participación de los padres y, aunque colaboramos bastantes profesores, somos siempre los mismos. La participación de los alumnos es francamente buena: siempre que les proponemos colaborar se prestan a ello; muchos coleccionan el periódico, mandan saludos, preguntan por la fecha de publicación y lo recogen a la entrada de los institutos aunque los profesores colaboradores no les demos clase.

Pensamos que hemos conseguido que les guste porque lo hacen ellos y está destinado a ellos. Hemos puesto nuestro granito de arena en el fomento de la lectura, y nuestros reporteros –hayan trabajado en clase, en casa o alguna tarde fuera del horario lectivo– han tenido la oportunidad de mejorar su expresión y de sentir que son capaces de escribir sobre cosas que interesan a los demás, de sentirse de alguna manera útiles e importantes. Como el caso de un chaval que estuvo el primer mes sin venir a clase; conseguimos convencerle de que siguiera estudiando en Diversificación y nos escribió en el último número un alegato estupendo sobre el nazismo. Hay alumnos que a duras penas sacan el libro en clase y, sin embargo, escriben un artículo sobre los Carnavales de su pueblo sin rechistar.

Otro aspecto que nos pareció importante desde el principio fue el de evitar hacer un periódico autocomplaciente, que no reflejara la realidad tal y como es. Queremos alumnos críticos con la sociedad y, en particular, con el instituto. Hemos apostado por la crítica constructiva hacia los centros y, si ha habido algún aludido, ha tenido siempre un espacio para responder.

Como ya hemos comentado anteriormente, los artículos casi siempre están pensados para ser trabajados en el aula, de tal manera que, en vez de dar trabajo al profesor, sean una herramienta más en clase, especialmente en lo referente a los temas transversales (convivencia, educación para la paz, conciencia ecológica, tolerancia, igualdad...).

El hecho de que el periódico sea este año intercentros ha supuesto mayor trabajo y ha exigido un importante esfuerzo de coordinación. No resulta fácil elaborar un periódico que interese a todos los institutos por igual. Era, por tanto, imprescindible darlo a conocer; partíamos de cero, pero el boca a boca resultó fundamental, así como el éxito que tuvo la sección de contactos. De esta manera, conseguimos que la participación de los dos nuevos institutos fuera gradual.

Hemos pasado de una tirada de 400 periódicos el año pasado a 1.400 éste. El reto sigue siendo implicar cada vez a más profesores que motiven a más alumnos para participar en *Abrapalabra*. Así podríamos cambiar de formato para incluir más secciones y, tal vez, más institutos. Queremos que *Abrapalabra* sea un periódico en construcción permanente.

Otra de las claves para que este proyecto haya salido adelante ha sido el apoyo del CPR. El periódico necesita financiarse, aunque bien es verdad que el coste es mínimo en comparación con casi cualquier publicación escolar. El hecho de que el CPR impulse la elaboración del periódico a través de un grupo de trabajo, y que financie su impresión, posibilita la participación de profesores de los distintos centros y nos facilita el trabajo en equipo.

Creemos que *Abrapalabra* gusta a los alumnos. Es raro encontrar un ejemplar tirado en el instituto o en la calle. El proyecto no ha dejado de crecer desde que empezamos, y tal vez sea porque hemos conseguido que todo el mundo considere *Abrapalabra* como algo suyo.

En cuanto al futuro, estamos ilusionados con que el periódico continúe, pero es imposible hacerse una idea de cómo será el próximo curso. Al fin y al cabo, la casualidad fue la que nos unió para trabajar juntos y el mismo azar nos llevó a hacer *Abrapalabra*. Queremos seguir en este laberinto de papel, así que, al igual que Ovidio, vivimos el presente: "La casualidad es siempre actual; ten siempre echado tu anzuelo. En el remanso donde menos lo esperes, estará tu pez".

caparra 4 14/6/06 19:19 Página 98

Una experiencia bilingüe

Asunción Araujo Rabaz
María del Pilar Borrega Cerro
Rebeca Hevia Orviz
María Teresa Jiménez López

CP San Andrés. Almaraz.
CP San José Obrero.Tietar.

En una sociedad cambiante y plural como en la que nos encontramos en la actualidad, el conocimiento y el dominio de los idiomas es básico, necesario e imprescindible para nuestros alumnos.

Presentación

El currículum oficial actual entiende que los idiomas deben tratarse como asignatura independiente del resto. Por su parte, la Consejería de Educación pretende, con la implantación de la educación bilingüe, que la enseñanza de los idiomas sea tratada de una manera conjunta con el resto de asignaturas. Debido a esto, la Junta de Extremadura, por medio de su Consejería de Educación, ha dictado las siguientes órdenes:

- Orden del 10 de agosto de 2001, por la que se establece y regula la implantación progresiva de la lengua extrajera en el segundo ciclo de Educación Infantil.
- Orden del 21 de abril del 2005, por la que se regula la convocatoria para la impartición, con carácter experimental, de una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria.
- Orden del 19 de mayo de 2005, por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Educación Secundaria de Extremadura.
- Instrucción de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, por la que se establecen las condiciones que deben reunir los proyectos de impartición, con carácter experimental, de una tercera lengua en los centros de Educación Secundaria de Extremadura sostenidos con fondos públicos.

Los nuestros son dos centros rurales del entorno del Campo Arañuelo: el CP San Andrés (Almaraz) –centro completo, con tres unidades de Educación Infantil y seis de Educación Primaria– y el CP San José Obrero (Tiétar) –centro incompleto, con unidades de Educación Infantil y de Primaria.

El Centro de Profesores de Navalmoral de la Mata propuso a ambos colegios la creación de un seminario intercentro, con la intención de aumentar, enriquecer y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos en inglés. De este modo, se perseguía que, al terminar la etapa de Educación Primaria, fueran capaces no sólo de conocer y aplicar ciertos conceptos gramaticales o comprender y utilizar ciertas expresiones, sino de comunicarse en lengua inglesa "casi" con la misma facilidad que en su lengua materna, pudiendo llegar a convertirse en personas bilingües.

Es posible llevar a cabo esta experiencia en cualquier área, pero para decidirnos tuvimos en cuenta los contenidos, la metodología, los recursos, los horarios, el número de sesiones y posibilidades de comunicación (entre otras) de cada una de ellas. Así, una vez considerados estos aspectos, llegamos a la conclusión de que el área de Conocimiento del Medio era la más adecuada, por ser ésta, por otra parte, un área cuyos contenidos tienen mucha relación con los del área de Inglés (el cuerpo, los animales, la familia, las estaciones...). Además, esta elección ofrece la ventaja añadida de que los alumnos ya conocen parte del vocabulario que se va a trabajar, lo que facilita en gran medida la adquisición de los conceptos.

Por otra parte, creímos conveniente empezar esta experiencia por el primer ciclo de Primaria puesto que pensamos que, para que una casa sea fuerte y resistente, se debe empezar por construir unos buenos cimientos. El niño que empieza la Educación Primaria se encuentra en un momento óptimo para el aprendizaje pues, entre otras cosas, comienza a manejar el lenguaje escrito de manera más profunda, a desarrollar las habilidades metacognitivas, a incrementar su capacidad de observación, en definitiva, a organizar su pensamiento y su modo de ver la realidad. Asimismo, al estar iniciando su escolaridad obligatoria, siente curiosidad por todo lo que le rodea y su interés por aprender es altísimo; por otro lado, no tiene ideas preconcebidas y está más abierto a todo lo que se le presenta. Además, cuanto antes empiecen los niños a aprender una segunda lengua, más fácil les resultará su adquisición y antes se convertirán en bilingües.

Uno de los condicionantes que más han influido a la hora de decidir cómo desarrollar esta experiencia, ha sido la situación particular de cada uno de los centros y la disponibilidad del profesorado: mientras que el CP San Andrés –centro completo– dispone de dos especialistas en Inglés, el CP San José Obrero sólo cuenta en su plantilla con una (aunque en el presente curso una de las maestras interinas es también especialista en lengua inglesa).

Por ello, en el primer centro se ha organizado la enseñanza del idioma de la siguiente manera: en lengua inglesa se imparten, en seis periodos (un cuarto del horario semanal), las áreas de Conocimiento del Medio e Inglés. Aunque globalmente suponga una reducción del horario total de las dos áreas en un periodo, esa disminución queda compensada, en el área de Inglés, por una mayor presencia de la lengua inglesa en el horario del alumno, lo que posibilitará la consecución de sus objetivos y contenidos. En lo que respecta al área de Conocimiento del Medio (Science), ésta se compensa en el área de Lengua con la utilización de textos apropiados, en los que pueden abordarse indirectamente contenidos y objetivos del área. La distribución de las áreas queda, pues, de la siguiente forma: cuatro horas de Conocimiento del Medio (Science) más dos horas de Inglés por curso.

Sin embargo, en el CP San José Obrero de Tiétar sólo se imparte en Inglés la mitad de las sesiones del área de Conocimiento del Medio, lo que hace que esta parte suponga un apoyo a las sesiones impartidas en lengua materna.

Fundamentación de la experiencia

Objetivos

- Aumentar la capacidad de comprensión oral.
- Desarrollar una mayor fluidez en la comunicación.
- Facilitar la enseñanza de las lenguas a través de otras áreas de aprendizaje.
- Contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza de nuestros alumnos.
- Desarrollar el interés de los alumnos por el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Mejorar la competencia lingüística de nuestros alumnos.
- Promover el uso de la lengua extranjera como vehículo cultural.

Contenidos

- Aumento de la capacidad de comprensión oral.
- Desarrollo de la fluidez comunicativa.
- Adquisición y afianzamiento de los contenidos propios del área impartida en lengua extranjera.
- Mejora de la capacidad lectora tanto en lengua extranjera como en la materna.
- Desarrollo de la escritura y de la expresión escrita.
- Enriquecimiento cultural.

Metodología

- Principalmente comunicativa, activa y participativa.
- Basada en los conocimientos previos, relacionando los contenidos con aspectos cercanos y familiares a los niños (aprendizaje significativo).
- Uso constante de la lengua extranjera posibilitando la traducción a la lengua materna de algunos términos desconocidos para los alumnos.
- Constante apoyo visual y gestual.

Coordinación tutor-especialista

Para poder llevar a cabo la experiencia bilingüe de la manera más satisfactoria posible, es imprescindible que exista una estrecha coordinación entre el especialista de Inglés y los tutores de los cursos a los que imparte clases. Así podrá llevarse una línea metodológica similar, además de acordar las normas de actuación dentro de la clase, temas a tratar, tipo de actividades...

Las reuniones entre estos maestros deben llevarse a cabo de manera periódica:

- Una reunión al principio del curso académico es fundamental para realizar la secuenciación de los contenidos del área.
- A lo largo del curso, el resto de las reuniones servirán para ajustar la temporalización al ritmo y necesidades de cada grupo-clase, para la puesta en común, intercambio de experiencias e ideas, búsqueda de materiales y recursos, elaboración de proyectos comunes, etcétera. En el centro de Almaraz estas reuniones servirán también para determinar el vocabulario que se va a utilizar en cada una de las unidades didácticas y que requiere de apoyo para ser trabajado, como se ha dicho anteriormente, en el área de Lengua Castellana.
- La reunión al final del curso servirá para autoevaluar la experiencia y nuestra propia actuación en la misma, y para buscar la forma de mejorar en los siguientes cursos.

Del mismo modo, también es importante la coordinación entre los especialistas de Inglés, especialmente, en lo que se refiere al área de Conocimiento del Medio (*Science*), para lo cual deben programarse reuniones a fin de tratar contenidos, metodología, actividades, recopilación y organización del los recursos, etcétera.

Materiales y recursos

Uno de los mayores problemas que nos hemos encontrado a la hora de llevar a cabo nuestra experiencia es la escasez de materiales y recursos que nos ayuden a abordar los contenidos. Este aspecto es fundamental debido a la dificultad que supone transmitir ciertos conceptos del área. En la actualidad contamos con libros de texto y algunos materiales de varias editoriales (pósters, *flashcards*, CDs-audio...) y, en algunos casos, utilizamos los libros de la misma editorial que los que tienen los alumnos en Lengua y Matemáticas –cuyos contenidos se ajustan al proyecto curricular del área de Conocimiento del Medio–, así como revistas, enciclopedias, libros británicos, fotografías, material didáctico del centro fácilmente adaptable al segundo idioma, y otros libros de consulta y recursos que tenemos a nuestro alcance.

Internet también nos ofrece multitud de recursos (actividades, proyectos e ideas) que podemos adaptar a los niveles de nuestros alumnos.

Con todos ello elaboramos nuestros propios materiales y proyectos.

Nuestra opinión

A grandes rasgos, ésta es la base de nuestra experiencia, aunque aún no hemos terminado de elaborar el proyecto en el que está enmarcada. Y es que, además de todos los puntos citados anteriormente, también hemos de abordar el tipo de actividades que realizamos, el tratamiento de la diversidad, la solución a posibles problemas y dificultades y, especialmente, la evaluación tanto del proyecto como de los alumnos, del profesorado y de la organización del centro.

Por encima de esto se encuentra la secuenciación de unidades didácticas con sus correspondientes objetivos, contenidos, etcétera, todos ellos adaptados a cada grupo de alumnos.

Tras dos años de intensa experiencia, estamos satisfechas, y mucho, con nuestra labor y sus frutos. Los alumnos de nuestros centros están motivados con las clases de Science y su nivel de inglés va aumentando considerablemente, a la par que adquieren los contenidos del área de Conocimiento del Medio.

Todo ello nos lleva a pensar que con todo este trabajo que hacemos conseguimos el objetivo más básico de los que nos hemos propuesto: enriquecer la competencia comunicativa de nuestros alumnos en inglés. Por ello consideramos que, aunque no es tarea fácil, merece la pena esforzarse, pues los resultados aparecen a muy corto plazo para indicarnos que lo estamos haciendo bien, que tenemos que seguir y animar a otros centros, a otros docentes, a zambullirse en una "experiencia bilingüe".

A continuación proponemos un ejemplo de una unidad didáctica sobre PLANTAS, para alumnos de primer ciclo en segundo nivel, que hemos llevado a cabo en el colegio San José Obrero de Tiétar.

Ejemplo de una unidad didáctica

■ **Unit 6. Plants.**

–Objectives:

-To recognize plants as living things.
-To distinguish the parts of the plants.
-To know and name some plants and flowers.

–Contents:

-Concepts:
- *-Plants as living things need water, sun, earth and air.*
- *-Parts of a plant: roots, stem, leaves ,flowers, fruit.*
- *-Plants and flowers: tree, grass, daisy, rose, poppy.*

-Procedures:
- *-Identifying, in a picture, plants among other living things.*
- *-Pointing and saying the parts of a plant.*
- *-Completing a plant with blanks.*
- *-Colouring the plants they listen to.*
- *-Making a poster and labelling it.*
- *-Recognizing the written forms of the vocabulary learned.*
- *-Labelling a picture with the vocabulary of the unit.*

-Attitudes:
- *-Interest about the observation and study of the living things.*
- *-Respect about plants.*
- *-Valuing the importance of plants in our environment.*
- *-Responsibility about the plants care.*

–Assessment Criteria:

-1.1. The pupil recognizes that plants are alive.
-2.1. The pupil identifies water, sun and air and necessary elements for plants.
-2.2. The pupil names the parts of a plant and can identify them in a picture.
3.1. The pupil identifies and names some plants and flowers.

Timing: *6 sessions.*

caparra 4 14/6/06 19:20 Página 104

Elaboración de materiales curriculares
en Educación Infantil

José Antonio Redondo González
Miembro del EOEP de Brozas.

Creo que casi todo profesor ha sentido en algún momento de su experiencia profesional inquietudes, dudas y hasta la necesidad de hacer algo diferente de lo hecho hasta ese momento; deseos de un cierto desahogo mental, de abandonar un poco el guión prefijado y dejarse llevar por la imaginación, la intuición y hasta el sentido común. Esto, que pudiera parecer sencillo, no lo es tanto, pues las diferentes fuerzas que confluyen en la escuela hacen que ésta sea una pesada maquinaria a cuya inercia es difícil sustraerse. Son muchos los cercos a los que está sometida la enseñanza, algunos contra los que poco o nada puede hacerse y otros en los que pueden intentarse o ensayarse nuevas formas.

caparra 4 14/6/06 19:20 Página 105

- El cerco de la uniformidad y las comparaciones odiosas: "Si tu compañero de clase sabe hacer esto, por qué no lo sabes hacer tú también".
- El cerco de la prisa: "Vamos atrasados, estamos en mayo y nos faltan cinco temas por dar".
- El cerco de los contenidos inútiles y aburridos: muchas cosas que se aprenden con gran esfuerzo y que no se vuelve a saber más de ellas una vez superada la escuela, datos asépticos que están en las enciclopedias y que no son nada funcionales ni atractivos.
- El cerco de llevar cuadernos repletos de actividades que se han realizado, algo que nos justifica ante padres y administración: la escuela da un servicio al peso, más cuadernos llenos equivale a mejor escuela.

Cuesta por ejemplo pensar en una escuela sin que los libros de texto sean el aire que se respira cada día, el bastión de lo ortodoxo, la tranquilidad del camino adecuado. Los libros de texto son considerados como una garantía de eficacia educativa; si se han recitado una buena parte de sus lecciones y completado sus ejercicios podemos sentirnos plenamente tranquilos, aunque en la espesura del bosque de páginas los conceptos no se hayan comprendido y sedimentado lo suficiente. Porque los aprendizajes esenciales, aquellos que son considerados necesarios para progresar en los cursos siguientes, no son tantos; casi todos los profesores los tienen perfectamente identificados y forman parte de su sabiduría profesional acumulada: comprensión lectora, sistema de numeración, resolución de problemas, desarrollo lógico, etcétera.

En encuestas realizadas a profesores, la casi totalidad de ellos señalaba la comprensión lectora como el objetivo primero de la escolaridad. Un niño que lee tiene todos los instrumentos para aprender; sin embargo, en contradicción con ello, en el aula habitualmente se dedica muy poco tiempo a dicha actividad. Se lee poco, y en contadas ocasiones por el propio placer de leer; se leen sólo libros de texto, lecturas que es muy difícil que respondan a los intereses de todos los alumnos; se lee sobre áridos textos descriptivos, para aprender unos conocimientos que hay que recitar y después, por necesidad, olvidar.

No es que los libros de texto, a diferencia de la bondad reconocida de los libros a secas, sean intrínsecamente malos –en muchos de ellos se aprecia un loable esfuerzo por elaborarlos adecuadamente–, es la dinámica que se genera a su alrededor la que se vuelve perniciosa. Los libros de texto tienen un elevado coste que hay que justificar con un elevado número de páginas, y si los padres pagan por ellos quieren verlos completados a final de curso. De esta manera, acaban convirtiéndose en el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pongamos un sencillo ejemplo que puede ser aplicado a cualquier actividad: si queremos enseñar a sumar es justo que se dedique una porción de tiempo a realizar sumas con lápiz y papel, pero también a manipular ampliamente con objetos diversos. En la mayoría de los casos nos dedicaremos a lo primero, que es donde queda una huella de nuestro trabajo, y pasaremos sobre ascuas por lo segundo aunque posiblemente sea más importante, porque de lo que se trata es de que las actividades realizadas estén al servicio de la comprensión de esos contenidos esenciales a los que antes aludíamos.

La etapa de Educación Infantil mantiene algunos matices diferentes respecto de la Educación Primaria. Quizá todos ellos se deriven del hecho de que no es una enseñanza obligatoria. Por ejemplo, en ella no se siente tanto la presión de las notas y del permanente rasero evaluativo, y menos la presión de los contenidos académicos. Se configura como una etapa más abierta a experiencias diversas, donde en cierto sentido está permitido salirse un poco de la vereda y de los estrechos márgenes por los que a menudo puede transitar-

se en educación. También las propias características de los niños de esta edad obligan al maestro a cuestionarse su trabajo cada día, a agudizar el ingenio, a buscar materiales diferentes, a ensayar nuevos métodos y maneras con el fin de hacer una enseñanza que pueda ser mejor aceptada y recibida por los alumnos. Haciendo un símil con el toreo, podría decirse que en la enseñanza no hay ninguna plaza fácil, y que la Educación Infantil podría compararse con las plazas de Sevilla o Madrid, donde el público es entendido y especialmente exigente.

En colaboración con el Equipo de Orientación, los profesores de Educación Infantil han iniciado la experiencia de trabajar no con fichas editadas, sino con materiales elaborados por los maestros, padres y los propios alumnos. ¿Cómo surgió la idea? Pues por el hecho de estar un poco cansados de deambular de editorial en editorial sin que ninguna los satisficiera plenamente. Por esas inquietudes colectivas que germinan y que en los individuos aislados, aunque surgieran, muy difícilmente podrían desarrollarse. Una consecuencia típica de las virtudes de los grupos que interactúan positivamente y en los que, gracias al juego de confrontación de ideas que se establece entre sus miembros, surgen productos más ricos, más complejos, más amplios, mejor elaborados.

Naturalmente que se plantearon objeciones razonables. Entre ellas, por ejemplo: que por tratarse de materiales fotocopiados no habría color, lo que podría suponer un cierto empobrecimiento; que surgen ciertos riesgos al aventurarse por un sendero un tanto desconocido; que se viesen perdidos o desorientados, con un gasto innecesario de esfuerzo y energías; que las aportaciones de todo el grupo fueran encajando, que nadie se sintiese descolgado y todos encontrasen valioso lo que se iba realizando... La tarea de ir haciendo un camino conjunto al andar.

Son ya tres años los que un grupo de profesores lleva trabajando sobre esta idea y en muchos sentidos comienzan a verse los frutos. Los materiales elaborados para un nivel son puestos en práctica por los profesores de ese nivel, mejorados con las sugerencias que la propia puesta en práctica proporciona y archivados, plastificados y preparados, para que al año siguiente vuelvan a ser llevados al aula y enriquecidos con nuevas aportaciones.

En el reverso de cada hoja de trabajo se anota cómo se realizó la actividad, las dificultades encontradas en su puesta en práctica, y las aportaciones y modificaciones que se estiman pertinentes para hacerla más atractiva y sugerente para los alumnos. Es pues un proceso de decantación de ideas por parte de los profesores, de mejora progresiva que, mediante el diálogo, lleve a presentar propuestas más adecuadas, sugestivas y motivadoras.

La educación, en la que hay que tener presentes las grandes ideas que nos orientan, tiene también mucho de orfebrería: son muy necesarios los pequeños detalles, la letra menuda de cada día, los trucos y los pequeños resortes que hacen que una actividad resulte bien organizada y sirva al propósito para la que fue ideada. Estos saberes son fruto de la experiencia y deben proporcionárselos unos profesores a otros. Por tanto, es también una reivindicación de la práctica como fuente de conocimiento pedagógico.

Es necesario que a las ocurrencias propias se sumen las de todos los demás. "¿Por qué has introducido este aspecto en esta actividad?", "¿Cómo has conseguido mantener su atención durante este tiempo?", "¿No sería mejor hacerlo de esta otra manera?"...

La sencilla actividad que supone que los alumnos de Educación Infantil aprendan a ponerse y quitarse un babi puede hacerse de muy diversas maneras. Cuando lo que se pretende es que los alumnos lo hagan autónomamente, se comprende la importancia de este objetivo. Pues así como hay una didáctica de los logaritmos, hay toda una didáctica de la forma de ponerse y quitarse un babi: que cada alumno pida ayuda a un compañero para hacerlo, que se comience por el sitio adecuado, que las mangas queden para fuera, etcéte-

ra. De tal modo que si no se enseña adecuadamente, y la propia experiencia lo muestra, el retraso de esta adquisición puede ser de varios meses o de todo un año.

Los materiales elaborados por unos alumnos nos ayudan a trabajar con otros alumnos –por ejemplo, cuentos y dibujos de niños de cinco años son presentados a alumnos de cuatro a los que les sirven de modelo–; resultan mucho más atractivos y originales que los estereotipados modelos de los libros de fichas; se encuentran próximos a su zona de desarrollo potencial, por lo que muy pronto son imitados; conectan fácilmente con sus intereses, etcétera. También son valoradas las aportaciones de los padres: narración de cuentos, poesías, leyendas, fiestas populares, historias del lugar, etcétera. Se trata de todo un caudal de materiales y sugerencias acumulado al servicio de todos, donde es posible elegir, entre diferentes propuestas, aquella con la que nos sintamos más plenamente identificados.

Se están elaborando unos materiales que serán mejores o peores, que de hecho tendrán sus virtudes y sus defectos, que podrán gustar más o menos, pero lo que sí es cierto es que hemos intentado hacerlos a nuestra particular medida, a la de los alumnos y profesores de un centro concreto, como particulares son también sus parajes o sus casas. Con ello nos hemos sentido protagonistas de nuestra propia tarea, más creadores, no sólo meros aplicadores de lo que otros han hecho, y pienso que hemos alcanzado una mayor satisfacción profesional. Se ha intentado superar el aislamiento que a veces oprime esta profesión. El mecánico o el herrero ve trabajar a su compañero mecánico o herrero y esto le sirve para sí mismo. El maestro casi siempre trabaja en solitario y sólo se tiene a sí mismo como referencia, lo que a veces le crea angustia e inseguridad. Ser menos corredor de fondo y más trabajador en equipo. Esto no significa que se haya creado una nueva forma de uniformidad, que todos vayamos a hacer lo mismo de la misma forma, cada uno interpreta su función según su personal estilo, pero los compañeros pueden ser el espejo donde confrontamos nuestro propio modo de hacer.

Nuestro deseo ha sido levantar la vista y otear un poco más allá del día a día, preguntarnos qué es lo que verdaderamente merece la pena de ser enseñado, despojarnos de la rutina y de lo accesorio e inservible. Sobre la base de qué es lo que los alumnos quieren aprender, tratar de introducir aprendizajes con perspectiva de futuro, aprendizajes que les sirvan dentro de un año, dentro de dos años, dentro de diez años. Que mañana recuerden este periodo como una etapa agradable que les resultó provechosa para su formación y para su vida.

Todo teniendo en cuenta la psicología infantil de estas edades, una etapa de profundos cambios y en la que se sientan muchas de las bases de la personalidad posterior del individuo. De ahí nuestro deseo de crear un clima de confianza, de equilibrio y sosiego, de exigencias responsables, de respeto mutuo, como garantía ineludible de un buen trabajo educativo.

Para finalizar, expresar que el grupo de profesores de Educación Infantil ha funcionado como un grupo bien avenido. ¿Qué quiere decir esto? Pues que a la relación profesional se ha unido una buena relación personal. Somos de los que en lo relativo a nuestro trabajo pensamos que se puede aprender mucho compartiendo experiencias, tomando decisiones por acuerdo, reflexionando en grupo, comunicando y recibiendo aportaciones. Por ello, mi agradecimiento a todos los profesores de Educación Infantil por su afecto y calor humano y también por ofrecerme la multitud de conocimientos que sobre esta etapa atesoran.

caparra 4 14/6/06 19:20 Página 108

La enseñanza del tenis basada en el juego

Aprendizaje en base a conceptos

Luis García González
Diego Muñoz Marín
Facultad de Ciencias del Deporte. Cáceres

Durante muchos años, la enseñanza del tenis se ha basado en un estilo de enseñanza directivo, donde el alumno tenía un papel pasivo durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, el objetivo fundamental de la mayoría de los entrenadores y docentes, ha sido el desarrollo de los aspectos técnicos de este deporte mediante tareas de repetición de golpes, dejando un poco de lado el trabajo perceptivo y de toma de decisiones. Como establecían Falkowski y Enríquez (1988), el dominio de los gestos técnicos debía ser el primer escalón para el aprendizaje en la práctica. Sin embargo, son numerosos los estudios en torno a la Educación Física que establecen carencias y limitaciones de este tipo de aprendizaje técnico, como pueden ser una limitada capacidad de decisión y la escasa transferencia del aprendizaje técnico al juego real (Romero, 2001).

La carencia del trabajo cognitivo en los ámbitos perceptivo, decisivo y conceptual es evidente en las etapas de iniciación, lo cual va a limitar el desarrollo de los alumnos de Educación Física. Debemos partir de la base de que el tenis es un deporte en el que el jugador siempre trata de buscar soluciones ante situaciones problemáticas que se plantean. Es por ello que creemos conveniente que desde la etapa de iniciación se haga reflexionar al joven jugador acerca de su práctica. Nos encontramos de este modo con una eminente necesidad: el alumno ha de saber lo que está haciendo, y para ello ha de poseer la formación conceptual necesaria a fin de poder entender el juego.
Asimismo, una de las principales limitaciones para aplicar el tenis en las clases de Educación Física se deriva del planteamiento clásico basado en la técnica, que se hacía incompatible con las posibilidades del aula. Por ello, a partir de este planteamiento de aprendizaje basado en el juego, pretendemos acercar este deporte a las clases de Educación Física. Del mismo modo, el proyecto que a continuación se desarrolla puede aplicarse tanto en el ciclo de Primaria como de Secundaria, adaptando distintos aspectos que más adelante se exponen.
En este artículo queremos dar cuenta de un enfoque diferente para la enseñanza del tenis. Denominado éste como "aprendizaje del tenis basado en el juego", su orientación básica es el aprendizaje fundado en la táctica, a fin de ofrecer a los alumnos las herramientas técnicas necesarias para ir solucionando los problemas tácticos planteados.

caparra 4 14/6/06 19:20 Página 109

Enseñanza basada en el juego. Importancia del aprendizaje conceptual

Se trata de un enfoque orientado al juego y al aprendizaje del tenis basado en la compresión del deporte. En este método de aprendizaje, el jugador aprende jugando y/o mediante situaciones de juego, durante las sesiones de Educación Física. El objetivo de este sistema es enseñar la técnica en el contexto del juego siempre que sea posible. Dentro de este concepto, es crucial que el profesor conozca cuáles son las claves fundamentales para la ejecución de los golpes, y que se asegure de que el jugador los realiza de la manera más global posible. El profesor tiene que dividir y trabajar aisladamente la técnica sólo cuando sea necesario y durante el menor periodo de tiempo posible. La técnica debe aprenderse como parte del proceso global de desarrollo.

Además, los principios básicos de este modelo (Rink, 1998; citado por Romero, 2001) establecen que:

- Las estrategias de juego deben adquirirse a través de procesos cognitivos aprendidos.
- La táctica debe desarrollarse al mismo tiempo que las habilidades técnicas, para aprender cómo se utilizan en el juego.
- Las estrategias de juego deberían enseñarse a través de la indagación y resolución de problemas.

De la misma forma, pensamos que es igualmente importante el hecho de que este enfoque fomenta unos mayores niveles de diversión en el alumno, lo cual consideramos un componente importante en su desarrollo general y en su vinculación con este deporte, creando un hábito de práctica deportiva fundamental para el mismo.

El enfoque basado en el juego se fundamenta en la idea de "enseñar a jugar al tenis", ya que los alumnos que quieren aprender saben que el tenis es un juego y piensan que eso es exactamente lo que vienen a aprender. Según Pankhurst (1999), el tenis es un juego, y un juego trata de táctica, de comprender lo que hay que hacer y cómo usar el espacio de juego. En el entrenamiento basado en los juegos, se coloca a los jugadores en situaciones de juego desde el principio. Se les enseña a solucionar problemas (por ejemplo, de atacar y defender). Los entrenadores utilizan distintas metodologías para mejorar las habilidades de los jugadores para pensar y emplean los ejercicios que mejorarán la técnica necesaria.

Estructura del modelo de enseñanza basada en el juego

Una vez expuesto nuestro enfoque de enseñanza del tenis basada en el juego, nos centraremos en la progresión que debemos seguir para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionada con las posibles situaciones de juego que existen en el tenis, y los principios básicos tácticos del mismo.

En este deporte, sea cual sea el nivel y la edad de los practicantes, distinguimos las siguientes situaciones de juego:

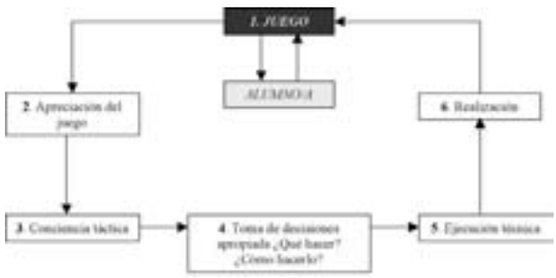


Figura 1. Modelo para la enseñanza de los juegos deportivos según Bunker y Thorpe (1982), en Thorpe (1992, p. 188), citado por García (2001).

- Situación de servicio.
- Situación de resto.
- Situación de fondo de pista con el contrario jugando en el fondo de pista.
- Situación de aproximación a la red o en la red, con el contrario en el fondo de pista.
- Situación de fondo de pista, con el contrario en aproximación a la red o en la red.

Por otro lado, existen una serie de principios tácticos básicos que debemos trabajar en cada una de las situaciones de juego, y que son los siguientes:

- Mantener la pelota en juego: el principal objetivo de un alumno/jugador de tenis debe ser pasar la pelota por encima de la red.
- Dirección de la pelota: debemos enseñar a nuestro alumno a comprender que golpear a la pelota tras un desplazamiento o incluso en carrera, es más difícil que golpearla en una situación estática sin desplazamiento previo. De este modo, el alumno debe intentar, como segundo objetivo, dirigir la pelota hacia espacios libres, lejos de la ubicación del otro jugador. Debe comprender que los conceptos de espacio y tiempo son los más importantes en este deporte, es decir, dirigir la pelota hacia lugares libres alejados del jugador contrario en el menor tiempo posible.

–Ubicación en mi parte de la pista: debemos hacer comprender a nuestro alumno que el otro jugador intentará dirigir su pelota hacia lugares alejados de su posición, de forma que adquiere mucha importancia su colocación en la pista, con el objetivo de alcanzar siempre la pelota enviada por el otro jugador (teoría de la bisectriz; figura 2).

- Conocer y aprovechar mis mejores golpes: debemos

intentar enseñar a nuestro alumno que sus posibilidades de conseguir los objetivos propuestos aumentarán si es capaz de utilizar sus mejores golpeos durante el mayor número de veces posible.

■ Conocer y aprovechar las debilidades del otro jugador: debemos intentar que nuestro alumno aprenda a aprovechar los puntos débiles del otro jugador, lo que incidirá positivamente en la consecución de sus objetivos.

Evidentemente, debemos aportar a nuestro alumno las herramientas necesarias para llevar a cabo sus decisiones de juego. Para ello, distinguimos los siguientes gestos técnicos (RFET, 2005):

■ Básicos:

–*Derecha:* golpe ejecutado cuando la pelota es golpeada tras el bote por el lado del brazo dominante.

–*Revés:* golpe ejecutado cuando la pelota es golpeada tras el bote por el lado del brazo no dominante.

–*Volea:* golpe ejecutado, tanto de derecha como de revés, sin que la pelota bote antes en nuestro campo. Normalmente, se realiza cerca de la red.

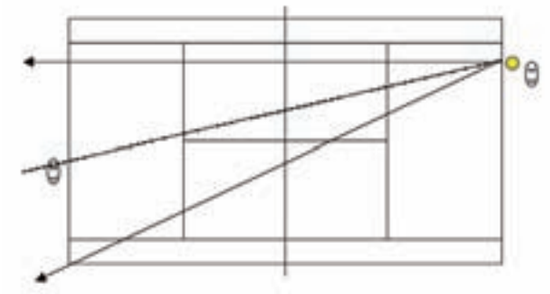


Figura 2. Teoría de la bisectriz, de ubicación del jugador en la pista.
El jugador debe ubicarse en la bisectriz del ángulo formado por los lugares más alejados donde el otro jugador pueda lanzarle la pelota

–*Remate:* golpe que se realiza impactando la pelota por encima de la cabeza.

–*Servicio:* golpe mediante el que se pone en juego la pelota, por detrás de la línea de fondo.

■ Especiales: son golpes ejecutados con intención totalmente táctica, utilizando alguno de los golpes básicos para llevarlos a cabo.

–*Globo:* golpe que se ejecuta siempre con una trayectoria elíptica, con diferentes finalidades (sobrepasar al otro jugador que se encuentra en la red, conseguir más tiempo para recuperar una colocación óptima en la pista, etcétera).

–*Dejada:* golpe que bota muy cerca de la red, como si "dejáramos caer" la pelota suavemente al otro lado de ella.

–*Bote-pronto:* golpe que se ejecuta inmediatamente después de que la pelota haya botado en el suelo.

Una vez establecidas las diferentes situaciones de juego, los aspectos tácticos básicos y las herramientas técnicas necesarias para llevarlos a cabo, expondremos los aspectos que podemos modificar y debemos utilizar para el óptimo aprendizaje de nuestro deporte. Entre ellos, destacamos los siguientes:

■ Espacio de juego longitudinal: debemos comenzar con la adaptación de las dimensiones de la pista a la edad y nivel de nuestros jugadores. Podemos comenzar, en alumnos de temprana edad, en las zonas de servicio, para progresar posteriormente a zonas de tres cuartos de pista y terminar en pista completa, en función del aprendizaje de los jugadores.

■ Espacio de juego transversal: progresaremos desde espacios reducidos hacia espacios mayores en cuanto a límites laterales de la pista. Debemos favorecer el aprendizaje con poco desplazamiento, donde podemos priorizar la consistencia de juego (pasar la pelota por encima de la red), para progresar hacia espacios más abiertos, con mayores posibilidades tácticas (jugar al espacio).

■ Pelota: debemos utilizar, en las primeras etapas, pelotas de tenis sin presión, ya que permiten un mayor control de la misma, tienen menor bote y menor velocidad de desplazamiento, favoreciendo y minimizando el impacto negativo que pueden producir las limitaciones físicas de los alumnos.

■ Altura de la red: para facilitar el aprendizaje de los aspectos tácticos básicos del tenis, podemos modificar la altura de la red, adaptándola a las características de nuestros jugadores. Debemos priorizar objetivos, en este caso los tácticos, y facilitar el cumplimiento de los mismos.

■ Golpes utilizados: debemos seguir una progresión lógica en este sentido, relacionada fundamentalmente con las necesidades del juego. Si nos centramos en conceptos tales como la creación de espacios, debemos centrar nuestros esfuerzos en utilizar las herramientas adecuadas en el ámbito técnico, como pueden ser los golpes de fondo (derecha y revés), de forma que cuando el jugador comprenda que es necesario jugar cerca de la red en determinadas circunstancias, incorporemos voleas y remates.

■ Dificultad de las situaciones tácticas: debemos comenzar con la creación de situaciones que no suponga la ejecución de muchos golpeos, para posteriormente ir progresando cada vez más hacia situaciones más complejas. También, debemos crear situaciones que faciliten o que dificulten la consecución del objetivo, a fin

caparra 4 14/6/06 19:27 Página 111

de que el jugador discrimine en que momento debe realizar cada acción (por ejemplo, no debemos realizar aproximaciones a la red con golpes ejecutados desde el fondo de la pista, pues el porcentaje de éxito es menor que las ejecutadas desde la mitad).

■ Percepción y decisión: en primer lugar, plantearemos actividades donde se priorice la percepción respecto a la decisión, es decir, situaciones en las que, en función de la actitud del otro jugador, deba tomar una solución única (percepción sobre decisión). Posteriormente, plantearemos actividades con varias posibles soluciones ante la misma actitud del jugador contrario.

Ejemplo de situaciones de juego

A continuación exponemos un ejemplo de esta metodología de enseñanza del tenis basada en conceptos. Ver el cuadro de la derecha.

Estas actividades hacen referencia a una situación de juego de la que partimos, pero el jugador consigue comprender los aspectos básicos de la aproximación a la red, incorporando conceptos -"espacios libres", "ocupación de mi espacio", "situaciones favorables"...- y llevándolo a cabo con las herramientas técnicas necesarias. No cabe duda de que mientras trabajamos de esta forma podemos ir corrigiendo aspectos técnicos de los golpeos, aunque nuestro objetivo más importante sea la asimilación de los conceptos de juego por parte del alumno.

SITUACIÓN 1. APROXIMACIÓN A LA RED

OBJETIVOS:

- Aprender momentos eficaces de aproximación a la red.
- Aprender la mejor dirección de aproximación a la red.
- Mejorar golpes de aproximación a la red y volea.

CONTENIDOS:

- Creación de espacios libres.
- Ocupación correcta de nuestro espacio.
- Golpes de aproximación.
- Golpes de volea.

ACTIVIDADES:

BREVE EXPLICACION DE LA SITUACIÓN A TRABAJAR.- Nuestra intención es que el alumno comprenda en que situaciones debe realizar la aproximación a la red, hacia donde debe enviar su pelota, como debe dirigirse a la red y donde debe ubicarse para cubrir el mayor espacio posible.

Actividad 1. "Desde donde puedo subir a la red"

El profesor lanza una pelota profunda, de forma que el jugador está obligado a subir a la red para volear tras el golpeo. El juego continua hasta la finalización del punto. *¿Qué ocurre con el punto? Normalmente el jugador lo perderá porque no le da tiempo a aproximarse a la red.*

IDEM, pero la pelota lanzada por el profesor es corta (mitad de pista).

¿Qué ocurre con el punto? En esta ocasión, el jugador tiene tiempo para aproximarse a la red. Pero la consecución del punto dependerá de factores como hacia donde lance su pelota, hacia donde se dirija el jugador, y donde se ubique en la red.

CONCLUSION: "debo subir a la red cuando me encuentre cerca de ella".

Actividad 2. "Hacia donde lanzo mi pelota, si estoy desplazado"

Una vez discriminado el momento eficaz de aproximación, el profesor lanza pelota corta, hacia una lateral de la pista, de forma que el jugador está obligado a subir a la red para volear tras el golpeo. El juego continua hasta la finalización del punto.

¿Qué ocurre con el punto? *En este caso, pueden existir 2 opciones, que el jugador golpee su pelota cruzada, o que la envíe paralela. En el primer caso el jugador normalmente perderá el punto porque dejará demasiada pista libre tras el golpeo. En el segundo caso, el jugador incrementa sus posibilidades de ganar el punto, en función de cómo se dirija a la red y su ubicación en ella.*

CONCLUSION: "cuando realice una aproximación a la red con una pelota que golpee en un lateral de la pista (alejado del centro), debo lanzar paralelo, porque incrementan mis posibilidades de conseguir el punto.

Actividad 3. "Dónde me coloco en la red"

Una vez comprendido el lugar hacia donde lanzar la pelota de aproximación en determinadas circunstancias, el profesor parte de la misma situación, y en este caso, el jugador envía la pelota paralela y se aproxima a la red.

¿Qué ocurre con el punto?. En este caso, pueden ocurrir 2 cosas, que el jugador se dirija hacia el línea central cerca de la red, o que se dirija hacia el lugar donde ha lanzado su pelota, es decir, un poco desplazado del la línea central. En el primer caso, el jugador perderá normalmente el punto, pues el espacio dejado en la zona paralela es demasiado grande y facilita el passing-shot. En el segundo caso, el jugador incrementará sus posibilidades de conseguir el punto, pues ese lugar en la pista le permitirá cubrir muy bien el paralelo, mientras que también tendrá tiempo en volear ante una pelota cruzada, más difícil de ejecutar para el rival (teoría de la bisectriz).

CONCLUSIÓN: "debo subir a la red en la misma dirección en la que envió mi pelota, para poder cubrir mejor la pista ante los posibles lanzamientos del otro jugador"

Actividad 4. "Cómo hago para poder subir a la red"

Tras la asimilación de estos conceptos, el profesor debe incrementar la dificultad, mediante la incorporación de más golpeos en el juego, como puede ser la creación de situaciones favorables para subir a la red. El profesor, envía una pelota al fondo de la pista, sin dificultad para el jugador, de forma que este debe intentar crear la situación de aproximación antes del tercer golpeo.

¿Qué ocurre?. En este caso, pueden ocurrir 2 cosas, que el jugador, envíe la pelota hacia el profesor, o que la envíe hacia espacios libres de la pista. En el primer caso, no se produciría ninguna situación favorable para subir a la red, pues el otro jugador lanzaría siempre pelotas al fondo ya que está en una situación cómoda de golpeo. En el segundo caso, incrementarían las posibilidades de crear la situación favorable para subir a la red.

CONCLUSION: "debo lanzar la pelota hacia lugares alejados del otro jugador, para que su golpeo pueda ser corto, y conseguir una situación favorable de aproximación a la red".

Actividad 5. "Hacia donde lanzo mi pelota, si desplazo al otro"

Partiendo de la misma situación, y consiguiendo una situación favorable de aproximación a la red, el profesor permanecerá estático en el lugar del último lanzamiento del alumno, o por el contrario se desplazará rápidamente hacia el otro lugar.

¿Qué ocurre?. En este caso, pueden ocurrir 2 cosas, que el jugador, envíe la pelota hacia el profesor, o que la envíe hacia el espacio contrario a la ubicación del profesor. En el primer caso, existen posibilidades de conseguir el punto y también de no conseguirlo, pues el otro jugador tiene opción de golpear la pelota. En el segundo caso, el jugador tiene casi todas las posibilidades de conseguir el punto.

CONCLUSION: "debo percibir hacia donde se desplaza el otro jugador, para dirigir mi pelota de aproximación hacia el lado contrario".

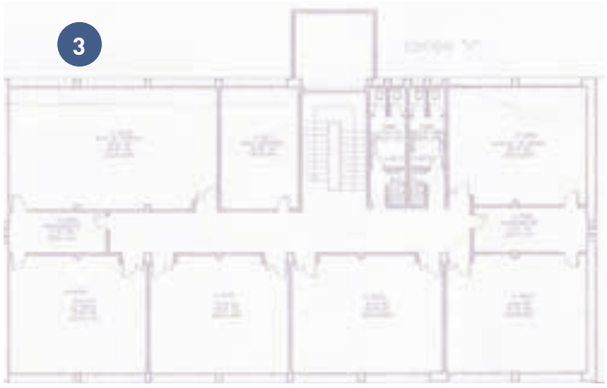
Actividad 6. "Hacia donde voleo"

Por último, tras la asimilación de estos conceptos, el jugador debe comprender hacia donde debe lanzar su pelota cuando volea. El jugador consigue realizar la aproximación a la red, de forma que el profesor es capaz de golpear su pelota, en situación desplazada.

¿Qué ocurre?. En este caso, pueden ocurrir 2 cosas, que el jugador, envíe la volea hacia el profesor, o que la envíe hacia el espacio contrario de la pista. En el primer caso,las posibilidades de conseguir el punto se reducen bastante, pues el otro jugador, vuelve a estar en buena situación para golpear. En el segundo caso, el jugador tiene todas las posibilidades de conseguir el punto.

CONCLUSION: "debo volear hacia el lado contrario del que realizo la aproximación, pues hay mucho espacio libre, y no doy tiempo al otro jugador a llegar a la pelota".

caparra 4 14/6/06 19:27 Página 112



Plan de Emergencia y Evacuación

Aplicación en un centro educativo

José María Sánchez Torreño
Miguel Ángel Villafaina Ramos
Amparo del Rey Carballo
Demetrio Babiano del Miño
Miguel Lumera Guerrero

IES Pérez Comendador. Plasencia.

El presente trabajo consiste en la revisión del proceso seguido por el IES Pérez Comendador (Plasencia) para la elaboración y puesta en marcha del Plan de Emergencia y Evacuación del mismo.

Introducción y fundamentación teórica

Según lo enunciado en la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (artículo 20): "El empresario, teniendo en cuenta el tamaño y la actividad de la empresa, así como la posible presencia de personas ajenas a la misma, deberá analizar las posibles situaciones de emergencia y adoptar las medidas necesarias en materia de primeros auxilios, lucha contra incendios y evacuación de los trabajadores, designando para ello al personal encargado de poner en práctica estas medidas y comprobando periódicamente, en su caso, su correcto funcionamiento. El citado personal deberá poseer la formación necesaria, ser suficiente en número y disponer del material adecuado, en función de las circunstancias antes señaladas. Para la aplicación de las medidas adoptadas, el empresario deberá organizar las relaciones que sean necesarias con servicios externos a la empresa, en particular en materia de primeros auxilios, asistencia médica de urgencia, salvamento y lucha contra incendios, de forma que quede garantizada la rapidez y eficacia de las mismas".

De la lectura de este artículo se deducen las obligaciones de los empresarios y administraciones públicas a este respecto. Para cumplir con éstas, se elaborará un Plan de Emergencia, es decir, se procederá a la planificación y organización humana para la utilización óptima de los medios técnicos previstos, con la finalidad de reducir al mínimo los posibles riesgos laborales que tengan como consecuencia desgracias personales y pérdidas económicas derivadas de la situación de emergencia. La parte del Plan de Emergencia que se refiere a la evacuación del edificio, esto es, la salida organizada de las personas del mismo, es el Plan de Evacuación.

Objetivos

Cuando en el curso 2001-2002 se hace cargo del instituto (ver imagen 1) un nuevo equipo directivo, éste se plantea, dentro de sus objetivos, elaborar un Plan de Emergencia o Autoprotección dado que hasta entonces no existía.

Ante esta situación, y con los recursos materiales y sobre todo humanos de que disponía el centro –Familia Profesional de Edificación y Obra Civil, profesorado especialista en Riesgos Laborales–, nos marcamos como objetivos en este ámbito:

- Elaborar el mejor Plan de Emergencias posible.
- La puesta en marcha, evaluación, actualización y consolidación del mismo.
- Y en especial, crear una cultura de prevención de riesgos en el instituto.

Actividades desarrolladas

El Plan de Autoprotección debe incluir los siguientes documentos:

–Evaluación del riesgo.
–Medidas de protección.
–Plan de Emergencia.
–Implantación del Plan de Autoprotección.

A la postre, cuando éstos se confeccionan de forma correlativa, coinciden con las fases de su elaboración.

En nuestro instituto, el proceso se ha desarrollado como sigue:

- Constitución del equipo responsable de la elaboración, que quedó integrado por:

–El director.
–Profesor de apoyo al área práctica que actuará como coordinador.
–Profesor técnico de FP de Edificación y Obra Civil.
–Profesora de FOL.

Los tres últimos unen a la condición de profesores la de técnicos superiores en Prevención de Riesgos Laborales.

Este equipo contó con la colaboración de Emilio Mateos Ortega, jefe de Salidas del parque de bomberos del Servicio Provincial de Extinción de Incendios de Plasencia.

- Análisis de la situación. Conocer la situación de los edificios como punto de partida es fundamental para el correcto desarrollo de todo el proceso; por ello se dio comienzo al mismo tratando de responder a tres preguntas:

–¿Disponemos de planos?
–¿Tenemos equipos de seguridad: extintores, puertas...?
–¿Disponemos de señalización: extintores, escaleras, salidas...?

La respuesta a la primera pregunta es que sí que había planos, pero éstos, que son los iniciales del instituto, se habían ido reformando y no se corresponden con la situación actual del edificio, porque éste ha sufrido modificaciones. Por ello, el profesor técnico de la Familia Profesional de Edificación y Obra Civil realizó, en una primera fase, un levantamiento de nuevos planos (ver imagen 3).

Por su parte, las respuestas a la segunda y tercera preguntas al principio fueron afirmativas, pero un estudio más detallado y profundo dio como resultado el hallazgo de graves deficiencias en estos apartados (ver imágenes 4, 5 y 6). Por ello, y con la intención de corregir en lo posible las deficiencias detectadas, se tomaron las siguientes medidas:

–Arreglo de una de las salidas de emergencia.
–Reubicación y adquisición de extintores.
–Planteamiento sobre los planos actualizados de la

caparra 4 14/6/06 19:27 Página 114

1

13

15

9

15

16

17

11

caparra 4 14/6/06 19:27 Página 115

señalización normalizada de todo el edificio, para lo cual se adquirieron y colocaron todas las señales precisas (ver imágen 9).
–Elaboración de los planos indicativos de señales, vías de evacuación y equipos de seguridad (ver imagen 10).
–Determinación y señalización del "punto de encuentro", elemento fundamental en todo Plan de Evacuación (ver imagen 11).

■ De la idea al papel. En este punto, procedía iniciar una nueva fase que se denominó "de la idea al papel" y que básicamente consistía en:
–Publicación del Plan de Emergencia y Evacuación (ver imagen 12).
–Realización de un Proyecto de Formación en Centro, que puesto en marcha con la colaboración del CPR de Plasencia, profesorado del centro y profesionales ajenos al mismo, incluyó cuatro apartados:

-Riesgos laborales.
-Prevención de riesgos laborales.
-Primeros auxilios.
-Plan de Emergencia y Evacuación.
–Elaboración de un tríptico con las normas básicas de actuación (ver imágenes 13 y 14).
–Difusión del plan mediante reuniones con el profesorado, con el personal de administración y servicios, con el personal de cafetería y con los alumnos. Con estos últimos, la comunicación se realizó a través de las tutorías.

El primero y el segundo puntos se desarrollaron sin mayores problemas. El resto se vio pospuesto cuando, al plantear a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos la intención de realizar un simulacro, ésta lo desaconsejó. A finales de marzo de 2004 hacía poco que habían ocurrido los atentados en Madrid del 11 de marzo. Esto produjo una parada en todo el proceso, que se reinició el curso siguiente 2004-2005.

■ Del papel a la práctica. El diseño, la elaboración y la publicación del tríptico con las normas básicas de actuación y la difusión del Plan de Emergencia constituyen el preludio de otra nueva fase que, por sus características, denominamos "del papel a la práctica". Esto es, realizar un simulacro que pusiera en marcha todo aquello que hasta el momento únicamente estaba en la mente de todos y que se había traducido ahora en un proyecto.

Una vez planificado y señalado el día y la hora del simulacro de evacuación, se da conocimiento a la Dirección Provincial, al Ayuntamiento, al 112 y a los medios de comunicación. Alumnado, profesorado y personal de administración y servicios, a excepción de aquellos imprescindibles para las tareas programadas –toque del timbre, fotografías, grabación y otros asuntos–, conocían el día del simulacro pero no la hora.

Llegado el momento, se procedió a realizar el simulacro (ver imágenes 15, 16 y 17).

Orientaciones metodológicas

Si algo ha caracterizado desde el punto de vista metodológico a todo el proceso, ha sido su desarrollo participativo y con un ritmo lento pero sin pausa. Recordemos que, aunque iniciado en el curso 2001-2002, no es hasta el curso 2004-2005 cuando, por causas ajenas a los organizadores, se realizó el primer simulacro. Esto nos da idea de la flexibilidad que también ha de impregnar el proyecto.

En cuanto a la evaluación, hemos de decir que se utilizó, además de la observación de los expertos, las sugerencias de todos aquellos que tuvieron a bien hacerlas (ver imagen 18).

Valoración didáctica y personal d elos resultados

El IES Pérez Comendador ha iniciado un proceso que tiene por objetivo fundamental colocar a las personas que ocupan las diferentes estancias de nuestro centro en disposición de actuar adecuadamente ante una situación de emergencia. Se trata de un proceso en continuo desarrollo, que además ha de ser ejercitado y dará lugar por tanto a la realización de esta experiencia de forma anual, con lo que ello tiene de implicación de toda la comunidad educativa.

caparra 4 14/6/06 19:28 Página 118

Estela D'Angelo Menéndez

Los chicos y los adultos en casa y en la escuela: ¿qué esta pasando hoy en esas relaciones?

Lourdes Martí Aguilar
Miembro Consejo Redacción Revista CáPaRra

Estela D'Angelo Menéndez es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (especialidad Psicopedagogía y Ciencias de la Educación). Ha realizado estudios de licenciatura en el sistema universitario español y argentino; en este último, se diplomó en los magisterios de Educación Infantil y Especial.

Durante más de dos décadas ha guiado su línea de investigación hacia la enseñanza de los conocimientos instrumentales básicos desde un enfoque comunicativo, en especial el lenguaje escrito. Dentro de este campo es autora de distintos materiales bibliográficos y especialista en procesos de formación permanente de los profesionales de la educación.

Asimismo, observando la interrelación constante entre los procesos de aprendizaje y la organización de las emociones, indaga, desde el campo de la terapia familiar y la dinámica escolar, en la construcción de la autorregulación emocional y cognitiva en los niños y jóvenes de hoy.

Desarrolló su profesión en instituciones de distintas etapas educativas de Argentina y España. Actualmente ejerce como profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense –área de atención a la diversidad– y lleva adelante distintos procesos de formación en universidades y centros de formación del profesorado. Paralelamente, es presidenta de la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) y codirectora del grupo de investigación LECCO (Enseñanza del Lenguaje Escrito Centrada en la Comunicación), integrado por profesores universitarios, alumnos, equipos docentes y asesores de formación.

■ ¿Qué les está pasando a los chicos de hoy en día en su relación con el adulto, tanto en la escuela como en la familia?

Muy mirados por los adultos, los niños de hoy se muestran excesivamente protegidos, muy estimulados para el consumo, con más estrategias para relacionarse con los adultos que con sus compañeros... Situación muy difícil para organizar sus emociones, y aprender a hacerse responsables de sus propias cuestiones (derivadas de sus necesidades básicas, sus juegos, su relación con los demás, etcétera) y llegar a autorregular sus comportamientos. Este bagaje de experiencias potencia en ellos la necesidad de comprobar cuál es su lugar frente a los demás (muchas veces, comportándose mal); de encontrar culpables a los demás para justificar sus propios errores o ausencia de iniciativas; de ser impacientes por conseguir lo que desean; de buscar el éxito fácil y los logros inmediatos; de ilusionarse tan sólo por conseguir las incesantes conquistas de turno; de prometer buenos comportamientos a cambio de conseguir los objetos deseados (promesas muy pocas veces cumplidas, como corresponde a este tipo de especulación); de ser excesivamente activos y poco concentrados a la hora de organizar sus juegos u otras actividades; de evitar planificar, organizar y anticipar consecuencias de sucesos y actos; de no tolerar frustraciones, llegando a ser pequeños déspotas; de divertirse y evitar aburrirse; de no relacionarse con sus compañeros... En este contexto, si bien continúan ocupando el triste lugar de las víctimas, pueden ser ejecutores de violencia como el más brutal de los adultos.

Lo más preocupante en este panorama relacional es el desconcierto de los adultos ante estas versiones de infancia y adolescencia, así como su incertidumbre a la hora de decidir cómo educarlos. Mientras se suaviza en exceso la realidad de hijos y alumnos –desde triturarles la comida en casa o proponerles seguir líneas de puntos en la escuela mientras son pequeños hasta organizarles sus pertenencias o proponerles trabajos poco responsables cuando son adolescentes–, se pretende que aprendan a ser fuertes frente a las dificultades, a tener ricas iniciativas y a autocontrolar sus comportamientos. Conseguirlo en estas condiciones emocionales sería un verdadero acto de magia.

■ ¿En qué medida desde la escuela podemos ayudar a que esta situación mejore?

Es importante entender que los chicos se comportan acorde con sus sentimientos hacia los demás. Muchas veces mal, porque la dependencia emocional hace que se sientan mal. Invierten mucho de su tiempo vital en comprobar si son valiosos para los demás, reconocidos, queridos, aceptados, es decir, en validar y buscar su lugar (evidentemente, si la mirada de un adulto –familiar, docente, cuidador, etcétera– está demasiado cerca para indicarle, señalarle, castigarlo, premiarlo..., es probable que respondan desde el lugar de la provocación, la dependencia, etcétera). "Quieren llamar la atención" suele ser una frase muy repetida en nuestra cultura familiar y escolar para referirse a estos comportamientos que los adultos suelen interpretar como un signo negativo: el niño pretende captar su atención para controlarlos, manejarlos... Entonces, interpretando que están ante una amenaza, los adultos se defienden e intentan mostrar su propio poder... Todo ello los perturba y genera cansancio y estrés a todos. Parecería que se comprueba que existe un obstáculo en la relación intergeneracional. ¿Puede ser que esta llamada de atención tenga otro significado? Es probable que sea una llamada de alguien que está sufriendo emocionalmente y necesita que lo miren y lo atiendan. Analicemos: generalmente, los niños que se comportan mal consiguen, al final, despertar molestia y rechazo en los otros. Así, confirman y refuerzan lo que ellos piensan de sí mismos: que no valen. Evidentemente, mientras no comiencen a sentirse bien será muy difícil que puedan comportarse bien. ¿Cómo lograr que ellos se sientan bien? Probablemente, a través de modelos de autoridad que potencien su autocontrol en muchos aspectos y eviten que constantemente los controlemos desde el exterior. Es decir, convenciéndonos de que estamos ante la necesidad de revisar si los modelos de autoridad con los que nos estamos comunicando hoy con nuestros hijos y alumnos están ajustándose a los requerimientos de las sociedades actuales y de futuro (marcadas más por la incertidumbre que por la protección social). ¿Qué valores transmiten nuestras accio-

¿Cómo lograr que ellos se sientan bien? Probablemente, a través de modelos de autoridad que potencien su autocontrol en muchos aspectos y eviten que constantemente los controlemos desde el exterior. Es decir, convenciéndonos de que estamos ante la necesidad de revisar si los modelos de autoridad con los que nos estamos comunicando hoy con nuestros hijos y alumnos están ajustándose a los requerimientos de las sociedades actuales y de futuro (marcadas más por la incertidumbre que por la protección social).

Definir el significado que niños y adultos hemos construido sobre la autoridad, nos permitirá diferenciarlo de un autoritarismo "disimulado" que muchas veces se ejerce. Detectar creencias "normalizadas" para identificar si nuestras prácticas de autoridad (autoritarismo) en ámbitos familiares y escolares nos dan los resultados que pretendemos en el comportamiento de nuestra infancia. Es probable que, entre todos, tengamos que "recrear" modelos de autoridad que permitan la autorregulación emocional y cognitiva que requieren los niños para desarrollar un proyecto de vida capaz de comprender y asumir en clave de salud los valores de nuestra sociedad.

nes?, ¿qué límites y normas les ayudamos a construir?, ¿qué valor tienen las propias iniciativas en nuestros modelos educativos?, ¿qué responsabilidades les permitimos asumir?, etcétera.

Definir el significado que niños y adultos hemos construido sobre la autoridad, nos permitirá diferenciarlo de un autoritarismo "disimulado" que muchas veces se ejerce. Detectar creencias "normalizadas" para identificar si nuestras prácticas de autoridad (autoritarismo) en ámbitos familiares y escolares nos dan los resultados que pretendemos en el comportamiento de nuestra infancia. Es probable que, entre todos, tengamos que "recrear" modelos de autoridad que permitan la autorregulación emocional y cognitiva que requieren los niños para desarrollar un proyecto de vida capaz de comprender y asumir en clave de salud los valores de nuestra sociedad.

■ ¿Dónde está la frontera entre autoridad y autoritarismo?

Teniendo en cuenta que la mayoría de los padres de hoy gestionan abundancia para sus hijos sin contar con referentes en su propia crianza como modelo, se comprende el sentido que tienen algunas de sus expresiones a este respecto: "Si puedo, se lo compro pues no quiero que esté deseando cosas tal como me pasó a mí", "No quisiera hacerlo, pero es el tiempo que nos ha tocado vivir, luego llegan a la escuela y todos llevan de todo", "Te lo compro si...", "Yo le explico una y otra vez por qué actúo así, pero no lo entiende...", "Lo tengo que hacer yo porque no tengo tiempo de esperar a que lo haga él/ella...", "Queremos darle de todo, como nuestros padres, pero nos estamos pasando"... Subyace en todas estas expresiones el deseo de las padres por evitar modelos de comunicación autoritaria propios de otras épocas ("Quiero ser un amigo para mi hijo") y "pasar bien" las pocas horas que se vive con los hijos ("Para un rato que estamos juntos, no vamos a discutir"). Sin embargo, aunque los padres actuales pretenden evitar actuaciones autoritarias, suelen no lograrlo, pues hoy el autoritarismo se mimetiza y disimula en otras expresiones y actuaciones: se ejerce cuando se decide por ellos ("por su bien", "porque no saben", "porque no pueden"); no tienen la necesidad de elegir ("Yo sé lo que es mejor para él"); no se les reconoce los conocimientos primitivos que construyen mientras aprenden ("Lo hago yo, total, a mí no me cuesta nada"); se les enseña a controlarse a fuerza de advertencias, premios y castigos ("Si quieres que te compre eso, ya sabes lo que tienes que hacer", "Si te comportas bien, puedes ir a...", "No me vas a convencer por más que me prometas...", "Si no te comportas bien, no hay Play Station"); se les pide que sean responsables mientras se propicia su dependencia ("Todo se lo tengo que recordar porque nunca se acuerda de nada", "Si terminas lo que tienes que hacer, te dejo ir a...", "Le trituro toda la comida para que coma rápido; si no, tarda un siglo"); el adulto es la medida de sus gustos ("Eso no, no me gusta"); no se les pregunta cuáles son sus planes ("Esto se hace así"); se les facilita todo para evitar las frustraciones ("Le di el regalo al hermano sin que se diera cuenta para que no sufra"); se condiciona el vínculo afectivo a la evaluación de sus comportamientos ("Si haces esto, no te quiero más")...

Estas expresiones y actuaciones autoritarias, si bien disimuladas en los usos metodológicos modernos, se encuentran también en los procesos comunicativos de la escuela: se ejerce cuando se decide por ellos ("Yo digo cómo distribuir el material, ellos montan mucho lío"); no se les deja elegir ("No hay tiempo para esas metodologías, el currículum [el libro] hay que darlo"); no se les reconocen los conocimientos primitivos que construyen mientras aprenden ("¡Cómo voy a dejarle escribir así...", "Esto se hace así..."); se les enseña a controlarse a fuerza de advertencias, premios y castigos ("Hoy te he dejado pero, si sigues así, la semana próxima no vas al paseo"); se les pide que sean responsables mientras se propicia su dependencia ("Contesta las preguntas que están a continuación de la lectura"; "Tú siéntate al lado de mí, yo te voy a controlar"); el adulto es la medida de sus gustos ("Con esa letra no se

escribe", "¿Con ese color vas a pintar la cara?"); no se les pregunta cuáles son sus planes ("Primero haced esto y ya luego pasáis a lo demás"); se les facilita todo para evitar sus frustraciones ("A ti te doy esta otra ficha"); se condiciona el vínculo afectivo a la evaluación de sus comportamientos ("Aquí se presta todo, si no, no se trae a la clase")...

Evidentemente, han cambiado las palabras y los modos autoritarios, pero siguen presentes, si bien de forma sutil, el discurso del control externo y la ausencia de oportunidades para que los niños aprendan a autorregularse emocionalmente y poder, así, modelar una identidad autónoma capaz de comunicarse y vincularse con los demás para proyectar, probar, investigar, percibir dónde están los límites, pedir ayuda, conformarse ante lo imposible, jugar, investigar, no desesperarse ante la frustración... El contexto de este autoritarismo "maquillado" en una sociedad en la que "casi todos tenemos de todo", además de ser difícil para que los niños respondan con la entrega y la obediencia que pretenden sus padres y docentes, es propicio para que aquéllos aprendan estrategias muy diversas para superar la frustración de la cultura del "carbón negro" e "inventar" formas de "seguir adelante" saltando de deseo en deseo. ¿Qué estrategias pueden aprender? Desafiar al adulto, culpabilizar a los demás, justificar todas sus acciones y no sentirse responsables de nada, delegar en otros las propias responsabilidades, no anticipar las consecuencias de sus acciones, no entender al otro sino tratar de convencerlo –con increíble insistencia– para que le facilite el deseo de turno, encontrar errores en los demás para justificar los propios, no saber pedir ayuda –ni saber identificar cuál es la ayuda que necesita–, olvidarse de hacer las tareas que ha prometido en conversaciones aleccionadoras previas, buscar débiles emocionales en su entorno para canalizar la angustia de ser ellos débiles para otros... Se ha "terminado", por suerte, esa versión de niños que reflejaban en su comportamiento el poder del autoritarismo, pero no se ha podido suplantar por otra más autónoma; las relaciones actuales continúan respondiendo a este autoritarismo que genera comportamientos dependientes. En todo caso, una y otra visión muestran niños que "miran" demasiado a los adultos: los anteriores, por temerlos y, los actuales, para convencerlos de sus deseos y desafiarlos.

■ ¿Qué modelo de autoridad favorece la autonomía y el autocontrol frente a la dependencia emocional?

La autoridad implica acompañar y sostener afectivamente durante el proceso de diferenciación emocional de los demás; el autoritarismo, depender emocionalmente de los demás. La autoridad transmite el valor del límite como camino hacia el autocontrol; el autoritarismo, el significado del aplastamiento y la intromisión. La autoridad comprende y respeta los repertorios propios de cada individuo en el contexto de su etapa vital aunque no esté de acuerdo; el autoritarismo respeta muy poco. La autoridad es pensar en el otro; el autoritarismo, pensar por el otro. La autoridad pone (no teme) límites cuando lo considera necesario; el autoritarismo actúa desde el simbolismo del poder. La autoridad se ejerce cuando es necesaria; el autoritarismo siempre encuentra ocasión de demostrarse. La autoridad es poder ayudar a otros a crecer; el autoritarismo es demostrar el poder que se tiene. La autoridad no potencia el desafío con los demás; el autoritarismo se centra en el desafío. La autoridad conduce al autocontrol; el autoritarismo, a la especulación.

La autoridad transmite el valor del límite como camino hacia el autocontrol; el autoritarismo, el significado del aplastamiento y la intromisión. ... La autoridad es pensar en el otro; el autoritarismo, pensar por el otro. La autoridad pone (no teme) límites cuando lo considera necesario; el autoritarismo actúa desde el simbolismo del poder. La autoridad se ejerce cuando es necesaria; el autoritarismo siempre encuentra ocasión de demostrarse. La autoridad es poder ayudar a otros a crecer; el autoritarismo es demostrar el poder que se tiene. La autoridad no potencia el desafío con los demás; el autoritarismo se centra en el desafío. La autoridad conduce al autocontrol; el autoritarismo, a la especulación.

obra**gráfica**

María Jesús Manzanares Serrano nació en Cáceres en 1970. Se licenció en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca, especialidad Pintura y luego realizó cursos de Doctorado en el Departamento de Estética de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid y el Master de Estética y Teoría de las Artes en el Instituto de Estética y Teoría de las Artes de la misma Universidad. Actualmente es profesora de Secundaria en el IES Gabriel y Galán de Plasencia.

Posee una amplia trayectoria artística, con exposiciones tanto individuales ("Espacios habitados" en la Galería Christian Franco de Badajoz, "El Jardín de mis sueños" Sala El Brocense de Cáceres, entre otras) como colectivas ("Encuentro Cultural Triurbir" en Castello Branco, Portugal y "Principios" en la Galería de Arte Santiago Casar de Santander, entre otras muchas exposiciones).

mªjesús**manzanares**serrano

Ha recibido diversos premios entre los que se puede señalar el Premio adquisición en el VIII Certamen de Artes Plásticas Sala El Brocense de la Diputación de Cáceres y el Primer Premio Artistas Noveles de la Galería Chistian Franco de Badajoz. También ha disfrutado de varias becas, como la de la Junta de Extremadura "Ayudas a Artistas Plásticos Extremeños" y la Beca Intercampus del Instituto de Cooperación Iberoamericano en Perú.
Los trabajos que se presentan se encuentran dentro del proyecto titulado "El cuerpo desnaturalizado" que se expusieron en el Museo Vostell Malpartida de Malpartida de Cáceres en el año 2004. En este contexto, María Jesús señaló:

"Me interesa sobre todo el concepto de "muestra tus heridas", de sacar al exterior lo que tienes, y también la idea del cosido, del zurcir ligado al cuerpo. Sobre todo por las mujeres que se pasan la vida sobrehilando. Tejen para remendar, como si quisieran mitigar los problemas, que no se vean, que no salgan a borbotones, como las vísceras o la sangre"

majesús manzanares serrano

"Me interesa sobre todo el concepto de "muestra tus heridas", de sacar al exterior lo que tienes, y también la idea del cosido, del zurcir ligado al cuerpo. Sobre todo por las mujeres que se pasan la vida sobrehilando.

Tejen para remendar, como si quisieran mitigar los problemas, que no se vean, que no salgan a borbotones, como las vísceras o la sangre"