



Cáparra

1997 - 2001





Plan de convivencia del I.E.S.O. de Torrejuncillo

Fase de sensibilización y de diagnóstico



Victoria Rodrigo López
I.E.S.O. VÍA DALMACIA de Torrejuncillo

*Durante el curso, 2006-07, pusimos en marcha el **Plan de Convivencia** del centro según las nuevas instrucciones del 27 de junio de 2006 enviadas por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Para poder realizar un Plan de Mejora de la Convivencia en nuestro centro hemos puesto en marcha una **fase de autorrevisión de nuestra labor educativa: Fase de Sensibilización y de Diagnóstico**. Se han creado las condiciones idóneas en nuestra comunidad educativa para ello y hemos conseguido compartir un lenguaje común sobre la vida en nuestro centro, generar un debate respetuoso y sistemático sobre nuestros temas cotidianos de convivencia, utilizando como herramientas fundamentales el diálogo y la deliberación, definir una metodología de trabajo común, sistemática y resolutive, motivarnos en nuestro trabajo diario...*

PALABRAS O FRASES MÁS SIGNIFICATIVAS:

- Lenguaje común sobre convivencia.
- Debate respetuoso y sistemático
- Diálogo, Participación, Normas consensuadas
- Convivencia positiva, democrática, participativa, inclusiva, integradora...
- Autorrevisión de la convivencia.



Plan de convivencia del I.E.S.O. de Torrejoncillo

INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EXPERIENCIA

Iniciar un **Proceso de Mejora de la Convivencia** requiere un **análisis profundo y crítico de nuestra realidad escolar**. Se trata de analizar nuestro centro y el entorno inmediato con el fin de conocer las actitudes y los comportamientos respecto a la convivencia.

El objetivo es compartir nuestras creencias, escucharnos, buscar un lenguaje común y llegar a una definición de convivencia consensuada por todo el centro. Decidir qué es lo esencial, qué es lo importante y cómo podemos responder de forma coordinada y cohesionada ante conductas inadecuadas.

En nuestra valoración final nos debe quedar claro qué tipo de convivencia queremos, qué esperamos de la convivencia, qué funciona bien en el centro (puntos fuertes), qué funciona mal o no tan bien (puntos débiles) y cuáles son las causas.

Promover una convivencia positiva y gratificante hace necesaria una **normativa diseñada y consensuada por toda la comunidad educativa**. Una convivencia de calidad contempla los conflictos como parte inherente a la vida y entiende que bien abordados son una fuente de crecimiento y de mejora para las personas y grupos humanos.

Para establecer el Plan de Convivencia hemos partido de un conocimiento exhaustivo de la situación de nuestro centro: **Fase de sensibilización y Fase de Diagnóstico**.

El Plan de Convivencia tiene que ser conocido y asumido por toda la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos. El proceso se elaborará en **tres fases**: Sensibilización, Diagnóstico y Planificación.

OBJETIVOS PLANTEADOS

-Nuestro objetivo primordial: *lograr un clima de convivencia basado en el respeto y en la comunicación abierta y sincera entre todos los miembros de la Comunidad Educativa. Este reto debe ser para todos un principio básico.*

-GENERALES:

1. Mejorar el clima de convivencia en el centro.
2. Favorecer el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje mejorando el ambiente educativo.
3. Elaborar el Plan de Convivencia, tras un proceso de reflexión interna y con la participación de toda la comunidad educativa, con un carácter más preventivo que corrector, partiendo de un lenguaje común.
4. Promover la participación e implicación de todos los sectores de la comunidad educativa., en la elaboración y puesta en práctica del plan de convivencia de centro.

5. Promover la implicación del centro en el aprendizaje de la convivencia, de los valores de la ciudadanía democrática y de la resolución pacífica de los conflictos.

6. Potenciar la formación de toda la comunidad educativa para la resolución de conflictos de forma tolerante y no violenta.

7. Dotar al centro de recursos necesarios para ofrecer una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado.

8. Promover la reflexión, el análisis, el debate, el consenso y la investigación sobre la Convivencia y Ciudadanía.

9. Impulsar un conocimiento riguroso y objetivo de las manifestaciones de conflictos de convivencia y de los factores que inciden en las mismas.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

1.-FASE DE SENSIBILIZACIÓN

Todo el centro ha reflexionado sobre la convivencia: concepto y definición de convivencia, disciplina y conflicto, las relaciones interpersonales como elemento esencial de la convivencia...

Hemos contestado a tres cuestionarios sobre convivencia. **(Anexo I, II y III)**

Los tutores, en las horas de tutorías, pasaron un cuestionario sobre sensibilización a todos los alumnos. **(Anexo IV)**

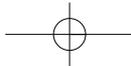
Las Familias, a través de la Escuela de Padres y Madres, están elaborando un cuestionario sobre sensibilización basado en los nuestros.

2.-FASE DE DIAGNÓSTICO

El objetivo de esta fase es el conocimiento de la normativa y el incumplimiento de las normas por parte de toda la comunidad educativa. Para esta fase hemos tomado como punto de partida la identificación y puesta en común de las prácticas habituales de nuestro centro, a través de los apercibimientos, de las hojas de incidencia y de las encuestas a los alumnos **(Anexo V al IX)**.

Análisis y conclusiones: Datos globales por cursos, número de apercibimientos de alumnos o alumnas, número de apercibimientos por repetidores, tipología de conductas (rendimiento y conducta de rechazo del aprendizaje, molestar en clase, puntualidad, absentismo, faltas de respeto, conflictos de poder, violencia, acoso, robos, cuidar el material, etc.), profesores /as con más número de partes, horas y lugar donde más parte se dan.

La auto revisión no es una tarea que tenga sentido por sí misma. Sólo tiene sentido como activadora de procesos de cambio y planes de mejora en un centro. Por tanto, no interesa tanto los aspectos técnicos de la revisión –validez y fiabilidad de los instrumentos utili-



Innovación Educativa



zados- cuanto la fuerza que tenga en la movilización del profesorado y en que verdaderamente sirva para tomar conciencia de la importancia de los problemas . Sólo tiene sentido como proceso democrático, si se produce con la participación de todos los implicados: profesores, alumnos y familias. (TORREGO, J.C. y MORENO, J.M., 2007).

Esta toma de conciencia colectiva constituye el capital más importante que un centro puede conseguir al plantearse un plan de convivencia.

De las conclusiones de todos estos cuestionarios hemos obtenido una visión compartida y ordenada de las principales problemas de convivencia.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y DE EVALUACIÓN

La metodología utilizada está basada en la formación de pequeños grupos de trabajos. Todo el profesorado ha participado en la elaboración de los cuestionarios para las fases de Sensibilización y Diagnóstico. Entre todo el profesorado se han elaborado los distintos cuestionarios utilizados, algunos son encuestas reelaborados de otros Planes de Convivencia realizado en otras comunidades autónomas y otros son originales.

La evaluación del Plan de Convivencia del I.E.S.O. de Torrejoncillo será un factor importante para el desarrollo profesional compartido, fruto de la reflexión de la práctica diaria.

Algunos indicadores que se tratarán de evaluar:

- ¿Se ha mejorado la organización y el funcionamiento del centro por medio de la convivencia y de las interrelaciones entre la comunidad educativa y la social?.
- Conocer los niveles de participación de la comunidad educativa y social.
- Valorar los cauces y la calidad de la información.
- Evaluar el grado de satisfacción de los participantes

en este proyecto.

-La aplicación y puesta en práctica de los procedimientos y estrategias propuestos.

-¿Qué procedimientos y estrategias de actuación han tenido mejores resultados?. Eficacia y resultados obtenidos.

VALORACIÓN DIDÁCTICA Y PERSONAL DE LOS RESULTADOS

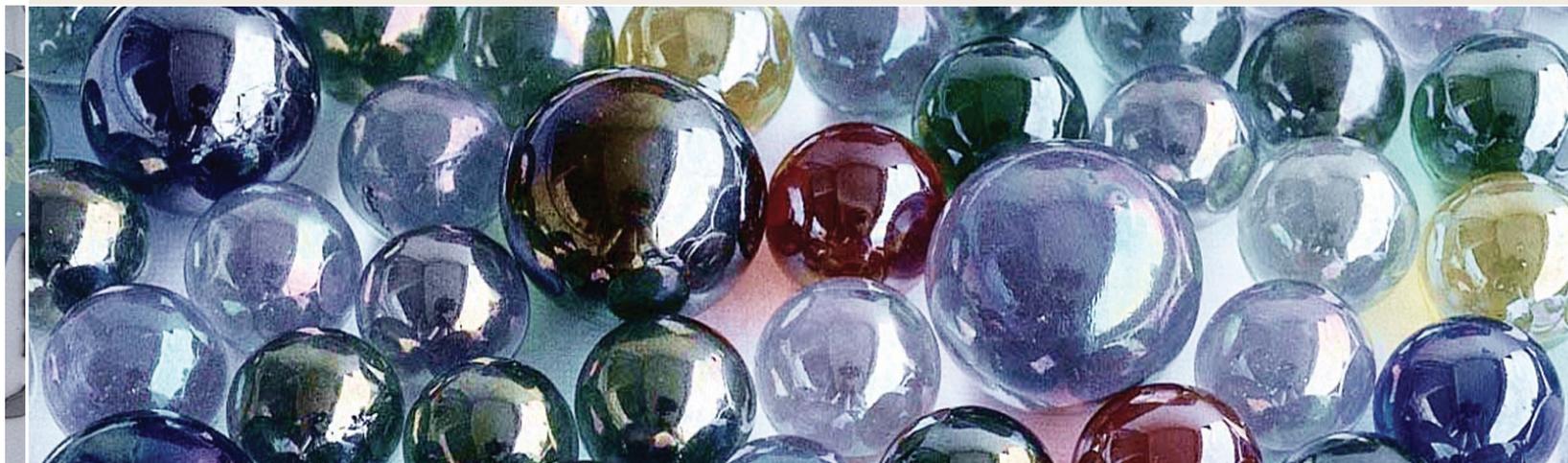
Ha habido una excelente participación del profesorado, alumnos y familias. Existe una gran unanimidad entre todo el profesorado en los temas de convivencia:

1. Necesidad de reflexionar, debatir y trabajar sobre la convivencia en el aula, los centros y las propias familias, pero no como una mera elaboración de un reglamento de normas sino que debe existir algo más, que debemos trabajar entre todos.
2. Conseguir un clima de convivencia positivo depende de la organización del centro, de los elementos del currículo, metodología del aula...
3. Importancia de las normas consensuadas, trabajadas y conocidas por toda la comunidad educativa.
4. Entendemos por CONVIVENCIA POSITIVA: *Respeto, confianza, participación y colaboración mutua; comunicación, diálogo y reflexión. Buena armonía en el ambiente de trabajo. Aceptar normas y su cumplimiento con ausencia de conflictos. Conseguir valores democráticos y de libertad.*
5. La mayoría de los profesores opinan que, en la resolución de conflictos, son más importantes las medidas preventivas que la intervención directa.
6. Los TIPOS DE SANCIONES que empleamos: siempre que se pueda resolver un conflicto y ante el incumplimiento de nuestra normativa, mejor utilizar las medidas rehabilitadoras e incentivadoras, dependiendo del conflicto a resolver y de la situación dada. Utilización de las medidas integradoras: punitivas, rehabilitadoras e incentivadoras. ■





■ Plan de convivencia del I.E.S.O. de Torrejoncillo



ANEXOS. MATERIAL ELABORADO

- FASE DE SENSIBILIZACIÓN: Del Anexo I al Anexo IV

ANEXO I. Cuestiones sobre sensibilización escolar.

El centro debe crear un soporte que fomente la reflexión en torno a las siguientes preguntas. Se contestarán sencillamente con un SI o NO:

- ¿Puede la concepción educativa que se tiene en un centro incidir en la convivencia del mismo?
- ¿Puede la organización del centro ser favorecedora de la paz y convivencia positiva?
- ¿Puede el currículo con sus elementos (objetivos, metodología, contenidos, etc.), ser importante para crear un buen clima escolar en el centro y en las aulas?
- ¿Reflexionar como docentes en torno a la metodología que utilizamos en clase en función del tipo de alumnado que tenemos actualmente, puede mejorar el clima escolar y la convivencia?
- ¿El estilo de relación entre las diferentes personas y agentes educativos, que forman parte de la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos, medios de comunicación, ayuntamientos, barrios, etc.), puede ser origen de situaciones de conflicto?
- ¿Los problemas de disciplinas se solucionan con un buen reglamento de normas o necesitan algo más?
- ¿Es necesario trabajar y cultivar la inteligencia emocional desde las familias y desde la propia escuela para ayudar a desarrollar personas más comprometidas con la paz y la no violencia?
- ¿Es necesario crear normas consensuadas y que participen todos alumnos, profesores, padres, comunidad social, y que cada persona sepa cuales son sus derechos pero también cuales son sus deberes?
- ¿La participación real en la vida del centro puede potenciar el sentido de pertenencia al mismo y mejorar la convivencia?
- ¿Reflexionar como padres o tutores en torno al estilo de liderazgo que ejercen en la educación de los hijos, incide en la convivencia escolar?
- ¿Es importante para la creación de actitudes no violentas que las instituciones locales, Ayuntamientos, O.N.G.s de la zona, etc., creen programas e intervengan en el desarrollo de hábitos saludables en los jóvenes, traten aspectos de educación moral de los alumnos o entrenen en habilidades básicas y sociales a los padres y tutores de nuestros jóvenes?



■ Innovación Educativa

ANEXO II

Cuestionario sobre sensibilización escolar

[Del Dossier de herramientas *Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual PCA*, de Nélida Zaitegi, Marisa Otaduy, Make Irigoyen y Gotzon Quintana, de la revista OGE, editorial Praxis]

-Lee detenidamente cada una de las siguientes afirmaciones y valora tu grado de acuerdo, de 1 (totalmente de acuerdo) a 4 (totalmente en desacuerdo), si hay algún aspecto que quieras añadir hazlo.

Mujer:

Hombre:

| AFIRMACIONES | DESACUERDO | ACUERDO |
|---|------------|---------|
| 1. La convivencia no es un fin en sí misma sino un medio para garantizar la enseñanza. | 1 | 2 3 4 |
| 2. La organización, el currículo, la metodología, el estilo de relacionarnos, etc. pueden ser las causas de muchos conflictos y no se ha de dar por supuesto que todos ellos se deban a causas personales del alumnado o del profesorado. | 1 | 2 3 4 |
| 3. Nuestros pensamientos condicionan nuestras emociones y sentimientos y según ellos actuamos de una manera u otra. La coherencia entre pensamiento, sentimiento y acción es fundamental para el bienestar tanto individual como del centro educativo como colectivo. | 1 | 2 3 4 |
| 4. La capacidad del profesorado para reflexionar sobre su propia práctica y experimentar nuevas metodologías que faciliten la expresión de las inquietudes, deseos, emociones, sentimientos e ideas del alumnado, incide de manera directa en la convivencia del aula y del centro. | 1 | 2 3 4 |
| 5. Todo problema de disciplina se soluciona con un buen reglamento. | 1 | 2 3 4 |
| 6. En los centros se dan quejas continuas relativas a la convivencia, pero casi nadie se lo plantea seriamente y elabora un programa de gestión de la misma. | 1 | 2 3 4 |
| 7. El conflicto con y entre el alumnado se produce a veces con manifestación de su situación personal e intenta buscar respuesta a su inseguridad, su necesidad de atención o afecto. | 1 | 2 3 4 |
| 8. La existencia de cauces de participación real de todos los estamentos del centro, y en especial del alumnado, potencia el sentimiento de pertenencia y mejora del clima y la convivencia escolar. | 1 | 2 3 4 |
| 9. La convivencia positiva requiere la elaboración conjunta de unas normas claras y consensuadas, que potencien la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de cambio y mejora de todas las personas de la comunidad educativa. | 1 | 2 3 4 |
| 10. Un aula (y un centro) bien ordenado, dónde cada cual sabe qué y cómo tiene que hacer, y lo que se espera de cada persona, nunca tiene problemas de convivencia. | 1 | 2 3 4 |
| 11. Los espacios de recreo, comedor, pasillos, autobuses... se autorregulan y no es necesario hacer ningún cambio en los mismos ya que no influyen en el desarrollo del aprendizaje. | 1 | 2 3 4 |
| 12. La violencia es aprendida y se puede desaprender. | 1 | 2 3 4 |

■ Plan de convivencia del I.E.S.O. de Torrejoncillo

Finalizado el cuestionario, elige las tres cuestiones que te parezcan fundamentales, reformúlalas de forma que expresen en positivo y con la máxima claridad la idea que quieras explicar:

1ª)

2ª)

3ª)

Para la puesta en común, utilizar una ficha igual a la anterior rellenándola con los datos de todo el grupo y los acuerdos con respecto a las tres cuestiones más relevantes.

ANEXO III

Nuestra definición de convivencia

INDIVIDUAL

1.- ¿Qué es para ti una BUENA CONVIVENCIA?. Piensa en lo positivo de la convivencia, sueña cómo te gustaría que fuera.

2.-¿Qué esperas de la convivencia?, ¿Cuáles son tus expectativas?, ¿Cómo te gustaría sentirte? ¿Es necesaria la participación de toda la comunidad educativa?

- Con el profesorado:
- Con los alumnos/as:
- Con el personal laboral:
- Con las familias:

3.- Cada ESPACIO DEL CENTRO está pensado para satisfacer unas necesidades. En la vida cotidiana del centro:

- ¿Se consigue este objetivo?
- ¿Es necesario introducir cambios en los espacios y tiempos?

4.-¿Qué entiendes por NORMAS DE CONVIVENCIA?

- ¿Quién ha de elaborarlas?
- Y ¿Por DISCIPLINA?

5.-En la vida del centro, en la convivencia, se manifiestan diferentes intereses, ideas, expectativas... que nos pueden llevar a un conflicto. Pero... ¿cómo vivo los CONFLICTOS?

- Como un ataque a mi persona...
- Con sensación de impotencia y rabia...
- Como algo que me hace preguntarme cosas....
- Como un reto educativo...

¿Cómo los transformo?:

- Gestionando pequeños cambios....
- Tratando de tomar conciencia y asumiendo mi responsabilidad...
- Buscando una sanción para quien considero culpable...

Las SANCIONES ¿han de ser punitivas o han de favorecer la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones?-rehabilitadoras e incentivadoras-

¿Qué FACTORES podemos tener en cuenta para RESOLVER LOS CONFLICTOS lo más fácilmente posibles, de forma constructiva?



■ Innovación Educativa

6.-Son más importantes las medidas preventivas que la intervención directa en los conflictos?

- Ejemplos de medidas preventivas necesarias para el buen clima de convivencia.

CONCLUSIONES GRUPO PROFESORES:

NUESTRA DEFINICIÓN DE CONVIVENCIA:

(Las siguientes frases son sólo orientativas, no han de utilizarse necesariamente ni mantener este orden)

1.-Entendemos por CONVIVENCIA POSITIVA:

-De la convivencia esperamos...
-Por ello, consideramos que las relaciones entre....
-Y en los distintos espacios y tiempos de relación....

2.-Las NORMAS DE CONVIVENCIA, entendidas como...

- reflejarán...
- y serán elaboradas por...

3.-En este centro, los CONFLICTOS son considerados como...

- Y para su transformación y resolución...

ANEXO IV:

Encuestas ALUMNADO

-Vamos a haceros varias preguntas para conocer vuestra interpretación de una buena convivencia en nuestro centro. Este cuestionario es anónimo.

Para conseguir una buena convivencia en nuestro centro educativo tenemos que respetarnos los unos a los otros, seguir las indicaciones del profesorado para aprender, cuidar y utilizar correctamente las instalaciones del centro, participar en la vida y funcionamiento del instituto, cumplir las normas elaboradas para enseñarnos a ser buenos ciudadanos...

1.-De las siguientes situaciones pon una cruz en las que creas que NO se respeta la convivencia:

- Cuando en una clase hay alumnos que molestan, interrumpen y no permiten dar las clases al profesor.
- Tener un buen ambiente en la clase donde haya respeto hacia los profesores y alumnos.
- Cuando un compañero de clase te rechaza, desprecia o ridiculiza.
- En el patio hay agresiones físicas o verbales entre algunos compañeros
- Me llevo bien con todo mi grupo de clase y con los profesores.
- Existen destrozos de ordenadores y mesas en el aula.
- El ambiente de mi clase es muy agradable.
- Hay un grupo de alumnos que no respetan lo WC.
- No hacemos caso de una norma muy clara: no se permite fumar en el centro.
- Siempre hago los deberes que me manda el profesor y estudio los exámenes.





■ Plan de convivencia del I.E.S.O. de Torrejoncillo

2.-Señala ahora las situaciones que sirven para conseguir una BUENA convivencia en el aula y en el centro:

- La elaboración conjunta de una normas claras y consensuadas, que sean conocidas y cumplidas por todos.
- Un reglamento de normas hechas sólo por el equipo directivo.
- Hacer caso a los profesores cuando me mandan estudiar y hacer los deberes.
- Permanecer en silencio y escuchando al profesor.
- Discriminar a un compañero por su aspecto físico.
- Mantener limpia y ordenada el aula y el centro.
- Resolver los conflictos entre los compañeros –peleas, discusiones...-de forma pacífica.
- Interrumpir la clase constantemente y no permitir que los compañeros puedan aprovechar el tiempo de estudio.
- Tratar con respeto al conductor y acompañante en las rutas de transporte escolar y en las distintas excursiones.
- No denunciar situaciones de acoso escolar: maltrato físico, maltrato psicológico, insultos escritos o verbales...

ANEXO V:

Cuestionario Alumnado. 1º CUESTIONARIO

Contesta sinceramente a estas preguntas, con ellas pretendemos conocer la convivencia en tu clase y en nuestro centro. Estas encuestas son anónimas.

Curso: _____

1. ASISTENCIA A CLASE

| | | | |
|---|----|----|---------|
| 1. ¿Tienes faltas de asistencia? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Faltas a clase sin justificación? | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Te ausentas del centro sin autorización? | SI | NO | A veces |
| 4. Cuando faltas a clase, ¿te acuerdas de traer el justificante? | SI | NO | A veces |
| 5. Cuando no asistes a clase, ¿es realmente porque no puedes venir: has ido al médico, has estado enfermo...? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Alguna vez has mentido a tus padres diciéndoles que venías al instituto y luego al final no has venido? | SI | NO | A veces |

2. PUNTUALIDAD

| | | | |
|--|----|----|---------|
| 1. ¿Asistes puntualmente al centro a primera hora? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Llegas puntualmente a clase después de los recreos? | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Permaneces en el pasillo entre clase y clase? | SI | NO | A veces |
| 4.- ¿Te preocupa llegar puntual a todas las clases? | SI | NO | A veces |
| 5.- Aunque suene el timbre, ¿te quedas charlando, vas al baño, etc.? | SI | NO | A veces |
| 6.- Entre clase y clase, ¿esperas al siguiente profesor dentro de tu clase? | SI | NO | A veces |
| 7.- ¿Haces caso a los profesores que te dicen que entres en la clase cuando estás en los pasillos? | SI | NO | A veces |
| 8.- Cuando te trasladas a otra aula (Música, Plástica, etc.) vas en silencio y en orden? | SI | NO | A veces |



■ Innovación Educativa

3. COMPROMISO CON EL ESTUDIO Y APROVECHAMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

| | | | |
|---|----|----|---------|
| 1. ¿Haces siempre las tareas que propone el profesor para casa? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Realizas las tareas que el profesor indica en clase? | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Mantienes la atención en clase, sin distraerte? | SI | NO | A veces |
| 4. ¿Atiendes a las explicaciones del profesor? | SI | NO | A veces |
| 5. Cuando no entiendes algo, ¿le preguntas al profesor en clase? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Estudias o realizas tareas de asignaturas diferentes a la que se está impartiendo en ese momento? | SI | NO | A veces |
| 7. ¿Sueles tomar apuntes de las explicaciones de tu profesor? | SI | NO | A veces |
| 8. ¿Levantas la mano para preguntar alguna duda a tu profesor? | SI | NO | A veces |
| 9. ¿Vienes siempre provisto del material necesario para la clase? | SI | NO | A veces |
| 10. Cuando comienza la clase, ¿tienes el material sobre la mesa? | SI | NO | A veces |
| 11. ¿Recoges antes de que el profesor indique que la clase ha acabado? | SI | NO | A veces |
| 12. ¿Te preocupa traer los deberes hechos? | SI | NO | A veces |
| 13. ¿Llevas todas las asignaturas estudiadas al día, aunque no haya examen? | SI | NO | A veces |
| 14. Si te llama la atención el profesor, ¿sigues hablando? | SI | NO | A veces |

ANEXO VI

Cuestionario Alumnado. 2º Cuestionario.

4.- EDUCACIÓN Y RESPETO

| | | | |
|---|----|----|---------|
| 1. ¿Sabes usar correctamente el lenguaje, evitando el vocabulario grosero en las relaciones? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Tienes un trato correcto y respetuoso con los demás compañeros? | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Respetas el derecho al estudio de tus compañeros? | SI | NO | A veces |
| 4. ¿Faltas al respeto a tus compañeros? | SI | NO | A veces |
| 5. ¿Faltas al respeto a tu profesor? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Muestras una actitud correcta en el aula? | SI | NO | A veces |
| 7. ¿En el aula, realizas gestos o posturas irrespetuosas? | SI | NO | A veces |
| 8. ¿Se producen faltas de respeto en tu clase todos los días hacia el resto de compañeros o profesores? | SI | NO | A veces |
| 9. ¿Crees que el lenguaje que utilizas cuando hablas con tu profesor es el adecuado? | SI | NO | A veces |
| 10. ¿Crees que los profesores faltan al respeto a los alumnos? | SI | NO | A veces |
| 11. ¿Sentarse de manera inadecuada es una falta de respeto? | SI | NO | A veces |
| 12. ¿Comer en clase, aunque sea chicle, es una falta de educación? | SI | NO | A veces |
| 13. ¿Estás de acuerdo en que cada persona venga al instituto vestida como le plazca? | SI | NO | A veces |

■ Plan de convivencia del I.E.S.O. de Torrejoncillo

5.- IMPORTANCIA DE LA LIMPIEZA DEL MEDIO ESCOLAR Y PROPIA

| | | | |
|--|----|----|---------|
| 1. ¿Sabes diferenciar y clasificar residuos con el conocimiento y utilización de los distintos contenedores? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Ves con frecuencia comportamientos incívicos relacionados con la limpieza del centro? | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Te gusta que tu mesa y tu ordenador estén siempre sucios y pintados? | SI | NO | A veces |
| 4. ¿Se utilizan de forma adecuada los WC de los alumnos? | SI | NO | A veces |
| 5. ¿Orinas fuera de la taza del water o en los rincones del servicio? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Has tenido que salir del servicio alguna vez porque no estaba en las condiciones higiénicas adecuadas? | SI | NO | A veces |
| 7. ¿Escribes y pintas en las mesas y sillas? | SI | NO | A veces |
| 8. ¿Tiras los papeles al suelo, tanto en la clase como en pasillos, recreos...? | SI | NO | A veces |
| 9. ¿Usas las papeleras del aula, servicios, pasillos y recreos para tirar todo tipo de desecho? | SI | NO | A veces |
| 10. ¿Te gusta ver el aula limpia? | SI | NO | A veces |
| 11. ¿Colaboras para que el aula se mantenga limpia? | SI | NO | A veces |
| 12. ¿Respetas unas normas básicas de higiene y cuidado personal? | SI | NO | A veces |
| 13. ¿Te duchas todos los días? | SI | NO | A veces |
| 14. ¿Has rechazado a algún compañero porque despedía un olor desagradable? | SI | NO | A veces |
| 15. ¿Te sientes cómodo cuando el aula está sucia y llena de papeles, etc.? | SI | NO | A veces |

6. RESPETO DEL MATERIAL ESCOLAR PROPIO Y DE LOS COMPAÑEROS

| | | | |
|--|----|----|---------|
| 1. ¿Cuidas tu material de trabajo? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Respetas el mobiliario escolar?: ordenadores, mesas, sillas... | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Dejas abierta la torre del ordenador intencionadamente y sin permiso del profesor? | SI | NO | A veces |
| 4. ¿Pintas en el teclado del ordenador? | SI | NO | A veces |
| 5. ¿Cambias de orden las letras del teclado? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Arrancas el ratón del ordenador, con el cable? | SI | NO | A veces |
| 7. ¿Has dañado o desconectado los cables de los ordenadores? | SI | NO | A veces |
| 8. ¿Has roto o pintado los tablonos de corcho? | SI | NO | A veces |
| 9. ¿Has dañado el material escolar de un compañero? | SI | NO | A veces |
| 10. ¿Has hecho algún uso inadecuado de la pizarra del aula? | SI | NO | A veces |
| 11. ¿Te has llevado, alguna vez, algún objeto que no te pertenecía?, de tus compañeros o del centro? | SI | NO | A veces |

■ Innovación Educativa

ANEXO VII

Cuestionario Alumnado. 3º Cuestionario

7.- EN EL AULA SE SEGUIRÁN LAS INSTRUCCIONES DEL PROFESOR O TUTOR EN TODO MOMENTO:

| | | | |
|--|----|----|---------|
| 1. ¿Cambias el orden dispuesto por el tutor en el aula? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Te levantas de tu sitio sin permiso? | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Consideras que el levantarte de tu sitio sin permiso se puede permitir en el aula? | SI | NO | A veces |
| 4. ¿Te levantas sin permiso para tirar un papel en la papelera? | SI | NO | A veces |
| 5. ¿Tiras papeles desde tu sitio hacia la papelera? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Consideras que el levantarte de tu sitio sin permiso no supone ninguna molestia para nadie? | SI | NO | A veces |
| 7. ¿Te sientas correctamente en tu sitio? | SI | NO | A veces |
| 8. ¿Consideras que el estar sentado apoyado sobre la pared es una postura correcta en el aula? | SI | NO | A veces |
| 9. ¿Sueles llevar gorra puesta durante la clase? | SI | NO | A veces |
| 10. ¿Consideras que se puede llevar la gorra puesta durante la clase? | SI | NO | A veces |
| 11. ¿Comes en el aula? | SI | NO | A veces |
| 12. ¿Bebes agua en el aula? | SI | NO | A veces |
| 13. ¿Bebes refrescos en el aula? | SI | NO | A veces |
| 14. ¿Comes chicle o chupa-chpus en el aula? | SI | NO | A veces |
| 15. ¿Comes gusanitos, patatas, pipas, etc.. en el aula? | SI | NO | A veces |
| 16. ¿Consideras que comer o beber no es correcto? | SI | NO | A veces |
| 17. ¿Entras en el aula armando jaleo? | SI | NO | A veces |
| 18. ¿Entras en el aula de forma ordenada? | SI | NO | A veces |
| 19. ¿Sales del aula de forma ordenada? | SI | NO | A veces |
| 20. ¿Esperas al profesor dentro del aula? | SI | NO | A veces |
| 21. ¿Consideras que es más correcto esperar al profesor dentro del aula? | SI | NO | |
| 22. ¿Consideras que al llegar tarde a clase no se molesta? | SI | NO | |
| 23. ¿Consideras que es correcto salir del aula entre clase y clase? | SI | NO | |
| 24. ¿Recoges tu material antes de que suene el timbre sabiendo que falta poco para que suene? | SI | NO | A veces |
| 25. ¿Cuando suena el timbre de termino de clase, esperas a que el profesor termine su explicación y luego recoges? | SI | NO | A veces |
| 26. ¿Cuando suena el timbre de termino de clase, te levantas aunque el profesor no haya dado por concluida su clase? | SI | NO | A veces |
| 27. ¿Sueles pedir permiso para salir al aseo durante la clase sin necesidad? | SI | NO | A veces |
| 28. ¿Consideras que puedes salir al aseo durante la clase? | SI | NO | |
| 29. ¿Consideras que debes pedir permiso para salir al aseo entre clase y clase? | SI | NO | |
| 30. ¿Crees que debes levantar la mano para preguntar algo? | SI | NO | |
| 31. ¿Esperas a que tu profesor te dé el turno para hablar? | SI | NO | A veces |
| 32. ¿Crees que se interrumpe el desarrollo de la clase lanzando trozos de goma o bolas de papel a los compañeros? | SI | NO | |
| 33. ¿Mandas mensajes (notas) escritas por papel a un compañero durante la clase? | SI | NO | A veces |
| 34. ¿Molestas o distraes a tus compañeros durante las clases? | SI | NO | A veces |
| 35. ¿Sueles molestar a tu profesor durante la clase? | SI | NO | A veces |

■ Plan de convivencia del I.E.S.O. de Torrejoncillo

| | | | |
|---|----|----|---------|
| 36. ¿Sueles mantener conversaciones con tus compañeros mientras tu profesor explica? | SI | NO | A veces |
| 37. ¿Hablas en repetidas ocasiones en el aula? | SI | NO | A veces |
| 38. ¿Sigues hablando en clase aunque tu profesor te haya llamado la atención? | SI | NO | A veces |
| 39. ¿Interrumpes la clase con risas indebidas, gritos, silbidos, etc.? | SI | NO | A veces |
| 40. ¿Interrumpes la clase realizando un comentario "gracioso" en voz alta? | SI | NO | A veces |
| 41. ¿Utiliza mp3 en el aula? | SI | NO | A veces |
| 42. ¿Interrumpes el ritmo de la clase al mantener encendido el teléfono móvil? | SI | NO | A veces |
| 43. ¿En alguna ocasión te has peleado con algún compañero en el aula? | SI | NO | A veces |
| 44. ¿Insultas a tus compañeros en el aula? | SI | NO | A veces |
| 45. ¿Has pegado a algún compañero en el aula? | SI | NO | A veces |
| 46. ¿Eres agresivo e incluso violento con tus compañeros? | SI | NO | A veces |
| 47. ¿Eres agresivo e incluso violento con tu profesor? | SI | NO | A veces |
| 48. ¿Provocas conflictos? | SI | NO | A veces |
| 49. ¿Te ríes de tus compañeros? | SI | NO | A veces |
| 50. ¿Te ríes de tu profesor? | SI | NO | A veces |
| 51. ¿Tu carácter te trae muchos problemas? | SI | NO | A veces |
| 52. ¿Sueles tener un comportamiento negativo en el aula de forma permanente? | SI | NO | |
| 53. ¿Sueles cometer actos de indisciplina en el aula de forma permanente? | SI | NO | |
| 54. ¿Respetas la autoridad del profesor? | SI | NO | A veces |
| 55. ¿Te llama la atención tu profesor en el aula? | SI | NO | A veces |
| 56. ¿Aceptas las correcciones realizadas por tu profesor sobre tu conducta? | SI | NO | A veces |
| 57. ¿Haces caso a las llamadas de atención realizadas por tu profesor y corriges tu conducta? | SI | NO | A veces |
| 58. ¿Cuándo tu profesor te llama la atención por una conducta negativa en el aula, discutes con él su decisión? | SI | NO | A veces |
| 59. ¿Cuándo tu profesor te llama la atención por una conducta negativa en el aula manifiestas tu disconformidad haciendo comentarios en voz alta? | SI | NO | A veces |
| 60. ¿Eres arrogante y no aceptas críticas o reprimendas? | SI | NO | A veces |

ANEXO VIII

Cuestionario Alumnado. 4º Cuestionario

8.- NORMAS GENERALES DEL CENTRO

| | | | |
|--|----|----|---------|
| 1. ¿Entras en otras aulas en el cambio de clase? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Permaneces en los pasillos en el cambio de clase? | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Traes el móvil, mp3 o similar al instituto? | SI | NO | A veces |
| 4. ¿Usas el móvil, mp3 o aparato electrónico en el instituto? | SI | NO | A veces |
| 5. ¿Usas adecuadamente los aseos? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Permaneces en los aseos solamente el tiempo necesario? | SI | NO | A veces |
| 7. ¿Utilizas adecuadamente la biblioteca? | SI | NO | A veces |
| 8. ¿Juegas en el ordenador en la biblioteca, sin permiso del profesor? | SI | NO | A veces |
| 9. ¿Dejas colocados el material y mobiliario de la biblioteca? | SI | NO | A veces |
| 10. ¿Comes en la biblioteca? | SI | NO | A veces |

Innovación Educativa

| | | | |
|--|----|----|---------|
| 11. ¿Molestas a tus compañeros y al profesor en la biblioteca? | SI | NO | A veces |
| 12. ¿Permaneces en el aula durante los recreos, sin permiso de los profesores? | SI | NO | A veces |
| 13. ¿Enciendes el ordenador sin el permiso del profesor? | SI | NO | A veces |
| 14. ¿Fumas en el recinto del instituto? | SI | NO | A veces |
| 15. ¿Fumas en el exterior, cerca de los autobuses? | SI | NO | A veces |

9.- NORMAS DEL TRANSPORTE ESCOLAR

| | | | |
|--|----|----|---------|
| 1. ¿En el autobús permaneces sentado hasta llegar a su parada, sin tocar palancas o mandos del vehículo? | SI | NO | A veces |
| 2. Cuidas y usas adecuadamente el habitáculo del autobús (asientos, etc.). | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Respetas a los compañeros y colaboras con las personas encargadas de velar por su seguridad?. | SI | NO | A veces |
| 4. ¿Vas al centro directamente cuando bajas del autobús y viceversa? | SI | NO | A veces |
| 5. ¿Estas a la hora indicada en la parada para evitar retrasos en las rutas establecidas? | SI | NO | A veces |
| 6. Respetas el trabajo del acompañante y colaboras con él para el buen funcionamiento del transporte. | SI | NO | A veces |
| 7. ¿Obedeces siempre las indicaciones del conductor? | SI | NO | A veces |
| 8. ¿Mantienes limpio el autobús, sin tirar nada al suelo, pintadas en los asientos, ventanas...? | SI | NO | A veces |
| 9. ¿Comes en el autobús? | SI | NO | A veces |
| 10. ¿Sabes que el transporte escolar es un servicio más del centro y por tanto que cualquier incidencia que suceda en el mismo debe ser notificada inmediatamente a la Dirección para su conocimiento? | SI | NO | A veces |

10.- ASISTENCIA A ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

| | | | |
|---|----|----|---------|
| 1. ¿Te comportas adecuadamente en el autobús cuando hay actividades fuera del centro? | SI | NO | A veces |
| 2. ¿Te separas del grupo cuando se explica o realiza alguna actividad? | SI | NO | A veces |
| 3. ¿Contribuyes a mantener limpio el medio ambiente no tirando objetos o basura cuando estás de excursión? | SI | NO | A veces |
| 4. ¿Cuando sales del centro, ¿sueles mantener una actitud de respeto y colaboración con todo el personal del mismo? | SI | NO | A veces |
| 5. ¿Cumples las normas de visita en museos, exposiciones, teatros...? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Comprendes la importancia de la vida de los animales y de las plantas, así como la necesidad de protegerlos? | SI | NO | A veces |

ANEXO IX

Cuestionario Alumnado. 5º Cuestionario

11.- ACTOS VIOLENTOS Y ACOSO ESCOLAR

| | | | | |
|--|----|----|---------|---------|
| 1.- ¿Te sientes bien en el instituto? | SI | NO | A veces | |
| 2.- ¿Has sentido miedo a venir al instituto? | SI | NO | A veces | |
| 3.- ¿Te sientes aislado o rechazado por tus compañeros/as desde que empezó el curso? | | SI | NO | A veces |

■ Plan de convivencia del I.E.S.O. de Torrejoncillo

| | | | |
|--|----|----|---------|
| 4. ¿Sientes que algún o algunos han abusado de ti, te han amenazado, te han tratado mal desde que empezó el curso? | SI | NO | A veces |
| 5. ¿En tu aula es frecuente el insultar, reírse de los compañeros o ponerles motes? | SI | NO | A veces |
| 6. ¿Sueles atacar o intimidar física, verbal o psicológicamente a algún compañero, con intención de causarle miedo, dolor o daño?. | SI | NO | A veces |
| 7. ¿Abusas por ser más fuerte y te aprovechas de otros que sean más débiles? | SI | NO | A veces |
| 8. ¿Te ríes de los compañeros que son tímidos, introvertidos, hiperactivos, encerrados en sí mismo o tener alguna característica física que les diferencia (estar gordo, llevar gafas, ser bajito) o bien una característica académica, como ser «empollón» o llevarse bien con los profesores?. | SI | NO | A veces |
| 9. En tus relaciones con los compañeros ¿das de lado o aíslas a alguien y extiendes rumores maliciosos sobre él?. | SI | NO | A veces |
| 10. ¿Te das cuenta de que cuando te ríes de algún compañero o le insultas le haces daño y es una agresión?. | SI | NO | A veces |
| 11. ¿Sabes que el consumo de drogas y alcohol altera el sistema nervioso y esto es causa de impulsos violentos? | SI | NO | A veces |
| 12. ¿Te sientes bien cuando eres violento? | SI | NO | A veces |
| 13. ¿Utilizas a los demás para desahogar tus problemas y frustraciones? | SI | NO | A veces |
| 14. ¿Piensas que las chicas son más débiles que los chicos? | SI | NO | A veces |
| 15. ¿Cuando ves problemas entre compañeros sueles comunicarlo a un profesor, tutor o equipo directivo? | SI | NO | A veces |

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (1998): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Luengo, F. (2004). *Ciudadanía y Convivencia*. II Congreso Atención a la diversidad, Elche, Alicante.
- Luengo F y Moreno J.M. *El pacto del aula*, Cuadernos de Pedagogía, nº 221
- Marina, J.A. (2004): *Aprender a vivir*. Ariel: Barcelona
- Moreno, J.M. y Torregro, J.C. (2001) *El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de 'respuesta global'*, en Domingo, J. (Ed.). *El asesoramiento a centros escolares*, Barcelona, Octaedro, pp. 290-308.
- Proyecto Atlántida (2004): *Documento Ciudadanía y Convivencia y Actos de conciliación*, en web: www.proyecto-atlantida.org.
- San Fabián, J.L. (1997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Centro de Publicaciones MEC- Secretaría General Técnica.
- Segura M. y Arcas M. (2004). *Relacionarnos bien, programa de competencia social para niñas y niños de 12 a 16 años*. Madrid, Narcea
- Torregro, J. C. Villoslada E., (2004): *El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid*. *rev. Tabanque*, nº 18, pp. 31-48
- Torregro J.C. Coord., (2003): *Resolución de conflictos desde la acción Tutorial*, Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Torregro J.C., (2004). *La gestión de la convivencia desde la perspectiva de centro*, en Moreno J.M., Coord., *Organización y gestión de centros educativos*, Madrid, UNED, pp. 205-312.
- Torregro, J. C. (2001, b). *Modelos de regulación de la convivencia*, Cuadernos de pedagogía, nº 304, pp. 30-36.
- Torregro J.C. Y Moreno J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza ensayo.
- Vaello Orts, J. (2003): *Resolución de conflictos en el aula*. Ed. Santillana.



INNOVACIÓN

■ INNOVACIÓN EDUCATIVA

| |
|-------------------------|
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Autogestión de la cafetería



María Guadalupe González Rueda
IESO La Vera Alta (Villanueva de la Vera)

Gracias a la asignatura Joven Empresa Europea, surgió la idea de gestionar la cafetería de forma autónoma. Y quién mejor para hacerlo que los propios alumnos. De este modo se han ido cumpliendo dos objetivos: prepararlos para la vida laboral potenciando las responsabilidades y la autonomía personal, y ampliar sus conocimientos comerciales con el fin de crear un negocio rentable que les permita obtener beneficios para sufragar los gastos de la excursión de final de etapa.

Esta experiencia de innovación educativa se está desarrollando, con los alumnos de 4º de ESO del IESO La Vera Alta, de Villanueva de la Vera. Es la primera promoción que sale del instituto, ya que éste fue un centro de nueva creación en el curso 20062007. El instituto decidió no conceder la cafetería a ninguna empresa y, gracias a ello, es posible desarrollar esta experiencia. La idea surgió desde la asignatura Joven Empresa Europea y se extrapoló a la tutoría de 4º como un proyecto para obtener dinero para subvencionar la excursión.

Y lo que parecía una idea descabellada y casi imposible de conseguir, se ha convertido en una realidad que merece la pena contar. Aún es posible pensar que los alumnos de los institutos de nuestra tierra tienen capacidad para asumir responsabilidades y aprender de la propia experiencia.



■ Autogestión de la cafetería

M Metodología

Utilizando como hilo conductor la creación de una cooperativa de productos cuyos socios sean el propio alumnado, se relaciona el mundo de la empresa y la educación por medio de una metodología práctica e innovadora que combina el trabajo individual con el trabajo en equipo, y basada en los siguientes aspectos:

- Sitúa al alumnado ante el reto de crear una empresa y trabajar en ella de manera real, contactando con socios exteriores con los que realizarán operaciones comerciales de productos.
- La observación y la exploración del entorno, la planificación y la organización del trabajo, la realización de diferentes tareas, la asunción de responsabilidades y la toma de decisiones propias de la actividad empresarial, etcétera, son acciones que posibilitan la adquisición de aprendizajes significativos, útiles para el desarrollo personal y profesional de los participantes.
- Utiliza las TIC como herramienta integrante del proceso enseñanza-aprendizaje. El uso del correo electrónico, el diseño y la manipulación de materiales multimedia permite al alumnado familiarizarse con medios y técnicas de comunicación actuales que facilitan el acercamiento a otras realidades culturales y socioeconómicas.
- Con una metodología dinámica basada en la experimentación y el trabajo cooperativo, este proyecto incide de forma directa sobre principios metodológicos generales de la ESO; a saber: la construcción de aprendizajes significativos y funcionales, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el refuerzo de los aspectos prácticos y profesionalizadores de la educación.

Objetivos

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que el alumnado adquiera las siguientes capacidades:

- Conocer y descubrir las características y demandas del entorno socioeconómico cacereño, y despertar el interés por participar e intervenir en su desarrollo con autonomía e iniciativa, tanto desde el trabajo por cuenta ajena como por cuenta propia.
- Conocer y comprender los mecanismos y valores básicos del funcionamiento de la empresa, del mundo productivo y de las relaciones laborales, valorando la importancia del trabajo y de las personas para lograr el bienestar y el desarrollo social.
- Tomar conciencia de las desigualdades existentes en el mundo del trabajo por razón de sexo, condición social o ideológica, contribuyendo activamente en los

cambios de actitudes que favorecen la igualdad de oportunidades.

- Actuar con creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor al tomar decisiones sobre estrategias personales de formación y profesionalización, contrastando el autoconocimiento, la observación del entorno y la propia experiencia.
- Buscar, seleccionar e interpretar información, utilizarla de forma crítica y responsable de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla de forma organizada e inteligible a los demás.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de trabajo eficaces en la vida cotidiana.
- Promover y apoyar los factores que contribuyan a favorecer la iniciativa empresarial de los jóvenes, como medio para mejorar sus expectativas de inserción laboral.

Tras una toma de contacto con el proyecto para conocer sus objetivos, se organizan el trabajo y las funciones a realizar, se plantean las metas que se pretenden alcanzar y se diseña la imagen corporativa propia.

Desarrollo del proyecto

La actividad comienza en enero de 2008 y, tras establecer un objetivo económico mínimo, se decide como plazo máximo para alcanzarlo el mes de mayo de 2008. Una vez determinados estos dos puntos, se hace un esquema de los siguientes pasos a dar:

- Definición de la estrategia de precios, productos y comunicación.
- Estudio de mercado.
- Concreción de los recursos que serán necesarios.
- Determinación de cómo será la inversión inicial y la financiación.
- Definición de responsabilidades.

Un total de 11 alumnos formará parte del proyecto económico. Se dividen en dos grupos de trabajo para desempeñar las actividades de producción y venta. Una vez definidos los plazos y los puestos, se crea un organigrama de la empresa en el que se diferencia entre gerente de ventas, gerente de relaciones comerciales, gerente de recursos y gerente económico.

Posteriormente, se hace un estudio de mercado para establecer las estrategias de precio y producto. Para ello, les sirve como referencia la experiencia anterior del proyecto desarrollado por los alumnos de Joven Empresa Europea, y los productos y precios de los mismos, que están disponibles en la máquina expendedora localizada en el centro. Estos dos recursos, que son suficientes para establecer la estrategia de producto, no lo son para la de precio, puesto que necesitan establecer relaciones con proveedores para acordar el pre-



cio de los inputs y la financiación de los mismos. Aquí juegan un papel de vital importancia las relaciones públicas y comerciales, ya que hay que acordar los siguientes puntos: la calidad de los productos, los plazos de entrega, las condiciones de entrega, el precio, el servicio posventa, los canales de comunicación y los descuentos. Con todo ello, se lleva a cabo una estrategia de precios basada en los costes, la competencia y la demanda.

A la hora de establecer la estrategia de producto, se considerarán las necesidades y el comportamiento del consumidor. Para ello es necesario realizar un estudio de mercado previo basado en un análisis de situación y en un estudio de las características (psicológicas y económicas) de los futuros clientes. Asimismo, se establecerá una carta de productos adaptada a las necesidades y características de los clientes, donde también ellos puedan crear sus propios productos, dentro de los márgenes de costes y beneficios.

Por otro lado, las comunicaciones comerciales son de vital importancia; las establecidas con los proveedores para alcanzar los objetivos planteados de precios, plazos de entrega y financiación. Del mismo modo, hay que crear vínculos de confianza con las instituciones, que en este caso son el equipo directivo, y con los clientes.

La comunicación interna (entre los socios de la empresa) es necesaria para establecer flujos de información en los dos sentidos de la estructura jerárquica. La comunicación externa (proveedores, instituciones, clientes...) se hará siempre de forma verbal, mientras que la interna será verbal y por escrito, ya que se tendrá que hacer un balance comercial semanal, mensual y al finalizar la actividad comercial, cuando se hayan alcanzado los objetivos económicos.

En cuanto a los recursos económicos, éstos se extraen desde dos vías: la primera es una inversión inicial de todos los participantes en la actividad, y la segunda es mediante la financiación de uno de los dos proveedores con los que se establecerán relaciones comerciales.

El público objetivo del mercado, es decir, los clientes, se localizan dentro del centro educativo y serán los alumnos, el personal docente y el personal laboral. Puesto que se trata de un público muy diverso, se lleva a cabo una estrategia de comunicación basada en la diferenciación del cliente, ya que el servicio ofrecido a

cada nicho de mercado variará. Asimismo, se podrán hacer encargos y se hará una entrega de los productos adaptada a las necesidades de los clientes.

La estrategia de comunicación está dividida en dos apartados: la publicidad y el catálogo de los productos. Antes de dar comienzo a la actividad económica, se realiza una campaña publicitaria informativa, en la que se da a conocer el servicio, la fecha de su inicio y la empresa promotora del mismo. Para la difusión de esta campaña, se utilizarán como soporte informativo carteles que se expondrán por los centros de paso de los clientes potenciales. A esta campaña publicitaria se unirá otra de relaciones públicas a fin de reforzar la presencia de la misma y potenciar la imagen corporativa de atención personalizada. Posteriormente a la inauguración del servicio, se elaborarán carteles para recordar la existencia del mismo.

En este sentido, se pretende dar una imagen corporativa ecológica y de atención al cliente. Esto se basará en una comunicación directa con los clientes y en el reciclaje selectivo de los residuos.

Como al final nos interesará tener un balance positivo, para ir saneando cuentas se realizará un balance económico al final de cada mes y se saldará las cuentas pendientes con los proveedores. Para cumplir este objetivo, es importante tener un registro de cuentas diario, donde reflejar las entradas de capital, y otro semanal, donde anotar las salidas.

Una vez finalizado el plazo de ejecución de la actividad y para proceder a la disolución de la empresa, se saldará deudas y se reclamarán créditos. Para liquidar, se aprobará el balance final y se repartirán beneficios.

Es en este punto cuando se da por concluida la actividad; al final sólo nos queda hacer nuestras propias valoraciones, y no sólo económicas, sino también aquellas relacionadas con los objetivos que se pretendían alcanzar, es decir, las relaciones con el entorno económico y las instituciones así como con los clientes. Espero que al final este balance les resulte positivo para que la idea pueda ser continuada por los cursos siguientes.

Relación con las competencias básicas

Con el desarrollo de esta actividad, se han potenciado muchas de las competencias básicas, de las que podríamos destacar principalmente dos de ellas: com-



petencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

La competencia de aprender a aprender se alcanza desde dos dimensiones:

- Adquisición de la conciencia de las propias capacidades y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de los demás.

- Disponer de un sentimiento de competencia personal. Supone tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de observación y el registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

La competencia de autonomía e iniciativa personal se alcanza mediante la adquisición y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales como son la responsabilidad, la perseverancia, la creatividad, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de la satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Supone poder transformar las ideas en acciones, es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica, y, además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y evaluar las posibilidades de mejora. Igualmente, ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponibles, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Valoración didáctica y personal

La puesta en práctica de este proyecto afectó de alguna manera a la vida diaria de nuestro centro, al menos a una gran parte del profesorado y a algunos alumnos.

Entre los alumnos se crearon unas relaciones de coordinación y colaboración que quizá nunca nos

hubiésemos esperado. Han podido desarrollar por sí mismos un proyecto empresarial a primera vista sencillo si no se analizan todas las relaciones comerciales que se tienen que establecer y mantener. Además, estas actividades les han acercado a herramientas comerciales nunca estudiadas hasta ahora y a las TIC desde una perspectiva empresarial.

Resulta evidente que para llegar hasta este final positivo se ha pasado por muchas dificultades que hemos tenido que resolver con mucha paciencia e ilusión. No siempre nos poníamos de acuerdo, pero el resultado demuestra que lo hemos hecho bien.

Animo a mis compañeros docentes a que confíen en sus alumnos, pues tienen la sobrada capacidad de hacerse responsables de sus propias actividades. De esta manera, toda la comunidad educativa será beneficiada, y nos permitirá tener una mayor satisfacción personal y del grupo de estudiantes.

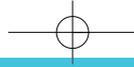
Es posible que este proyecto no pueda desarrollarse en muchos centros educativos, pero sí en aquellos de nueva creación. Es una idea muy positiva para el alumnado, por medio de la cual podemos enseñar a los alumnos muchas actitudes que de otra manera no transmitiríamos, además de potenciar en ellos las competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal. ■

Documentos de interés

- Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

- Currículo de la materia optativa de Iniciación Profesional, Joven Empresa Europea del Principado de Asturias.





INNOVACIÓN

■ INNOVACIÓN EDUCATIVA

| |
|-------------------------|
| |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



¡Qué escuela más saludable! Día Mundial de la Salud en la Escuela

Sonia Pérez Sánchez
Afra Jovita Pérez de Cáceres
CRA El Manantial (Escorial)

“La Salud la crea y la vive la gente dentro de los ambientes de su vida cotidiana, donde aprenden a reconocer la salud y su mantenimiento como una inversión y un desafío social importantes”.
(Carta de Ottawa, noviembre 1986)

El Día Mundial de la Salud (7 de abril de 2008) constituyó para nosotros, como pertenecientes a la Red Extremeña de Escuelas Promotoras de Salud, una muy buena oportunidad para realizar actividades que involucraran a toda la comunidad educativa en temas relacionados con la salud.

Para celebrar ese día, intentamos que todos los sectores implicados colaboraran en algún tipo de actividad: los tutores trabajaron en clase con actividades preparatorias; se decoró el centro; elegimos nuestra mascota (un tomate); realizamos un concurso de dibujo con el tema central de la salud; las madres se comprometieron, organizadas en cuadrillas, a servir y organizar el desayuno y la comida; los ayuntamientos, a “cedernos” sus operarios y a contribuir económicamente; el Centro de Recursos de la zona, a asesorarnos y a realizar un taller de fotografía; los profesionales del centro de salud y el consultorio de Miajadas y Escorial, a realizar algunos más específicos (nutrición, hábitos posturales, salud bucodental y prevención de accidentes en el hogar). Al final, celebramos ese día con unas jornadas de puertas abiertas, con talleres para niños y padres, donde la convivencia entre todos, con el tema central de la salud, fue la tónica dominante.

La Educación para la Salud tiene como objetivo formar al alumnado en conocimientos, actitudes y comportamientos que contribuyan a adquirir estilos de vida saludables, a la vez que comprenda que la salud física y mental es esencial en el desarrollo del ser humano, en su propia vida, haciéndoles ser hombres y mujeres más felices.



■ ¡Qué escuela más saludable! Día Mundial de la Salud en la Escuela

Experiencia

Nuestro centro, el CRA El Manantial, compuesto por los pueblos de Alonso de Ojeda, Casar de Miajadas y Escorial, es uno de los 18 centros educativos que integran la Red Extremeña de Escuelas Promotoras de Salud, creada en 2006 por las consejerías de Sanidad y Dependencia y la de Educación, con el fin de promover la salud en los colegios e institutos, y con la que se trata de "aportar vida a los años, empezando por los más pequeños", como señaló la consejera de Educación Eva María Pérez en la visita a nuestro centro ese día (7 de abril de 2008).

Por otra parte, el Plan Marco de Educación para la Salud de Extremadura 2007-2012 se refiere a la escuela como escenario idóneo para el desarrollo de algunos de sus criterios básicos; entre ellos, el de orientar los medios y actuaciones del sistema sanitario a la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. Sin olvidar el papel de la familia, la escuela puede dirigirse a los niños y niñas como grupo social más receptivo para instaurar formas de vida saludables, favoreciendo así su permanencia durante toda la vida.

Fases del proyecto

■ Primera fase

En el primer claustro de profesores del curso escolar 2006-2007, quedó fijado el acuerdo de integrarnos en la Red Extremeña de Escuelas Promotoras de Salud (RExEPS). Todo el profesorado del centro decidió participar en el proyecto y se nombró a una persona como coordinadora del mismo.

A mediados del primer trimestre, la Consejería de Educación comunicó al centro la aprobación de la inscripción a dicha RExEPS, y para su desarrollo fueron varias las actuaciones y los agentes implicados:

- » Equipo directivo, que se ha constituido en el motor del proyecto, dinamizando su puesta en marcha e impulsando su desarrollo.
- » Coordinadora cuyas actuaciones se concretan en:
 - Establecer relaciones con la asesora del Centro de Profesores y Recursos de Trujillo designada como responsable de Educación para la Salud y con los asesores del SES delegados por la Consejería de Sanidad.
 - Coordinar las actividades de Educación para la Salud establecidas en la Programación General Anual.
 - Dirigir la Comisión de Coordinación integrada por: alumnos, padres y madres, representantes de las administraciones locales, personal sanitario, profesores y equipo directivo.
- » Profesorado, que desarrolla y colabora en las activi-

dades relacionadas con el área de salud.

- » Alumnado, agentes de desarrollo de todas las actividades.
- » Centro de Profesores y Recursos, que nos asesora y ayuda de forma continua en todas las actividades que venimos desarrollando.
- » Comisión de Coordinación, que entre otras realizó las siguientes actuaciones:
 - Analizar la situación de nuestro centro, evidenciando las necesidades y problemas con respecto a la Educación para la Salud.
 - Realizar un diagnóstico de los aspectos saludables y no saludables detectados.
 - Sondear sobre los aspectos formativos prioritarios relacionados con el área de salud.
 - Supervisar todas aquellas actuaciones que se realizan en el centro.

■ Segunda fase

Después de todo este trabajo previo, llegó el momento de desarrollar el proyecto con actividades concretas.

Decidimos intervenir tanto con padres como con alumnos en varios ámbitos: nutrición, bienestar y salud emocional, ejercicio físico, prevención de adicciones, medio ambiente y desarrollo personal.

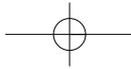
Para desarrollar todas estas áreas, nos organizamos trimestralmente y programamos diferentes actividades: en el aula se priorizaba el tema transversal de la salud (en Inglés se aprovechó para conocer vocabulario de alimentos y recetas inglesas, en Educación en Valores se trabajó el tema del desigual reparto de los alimentos en el mundo en que vivimos, en Educación Física se trabajó la relación entre la salud, la alimentación y el ejercicio físico y, por supuesto, el área de Conocimiento del Medio le ha dedicado una hora semanal para trabajar temas relacionados con la salud) y también se han realizado actividades de fomento de hábitos saludables (marchas, desayunos saludables, participación en el Programa Prevenir para Vivir o "5 al Día", la ruleta del almuerzo saludable, el abecedario de la salud). Los padres, a su vez, mensualmente recibían charlas o cursos que previamente se habían consensuado y que respondían a sus intereses sobre la salud.

Hacia el mes de noviembre de este curso 2007-2008, surgió la idea de celebrar el Día Mundial de la Salud con unas jornadas de puertas abiertas.

Para la organización de ese día, han sido muchas las actuaciones realizadas:

■ Actividades previas

Desde el principio tuvimos claro que era fundamental implicar a todos los agentes en el desarrollo de la



Innovación Educativa





■ ¡Qué escuela más saludable! Día Mundial de la Salud en la Escuela

actividad: padres y madres, SES, ayuntamientos, CPR de la zona, profesorado y otros agentes del entorno. La forma de contactar con ellos se realizó bien de forma presencial (reuniones en el centro) o bien a través de otras vías (telefónicamente o con cuestionarios). El resultado de estos contactos fue fundamental para distribuir funciones y responsabilidades, y no cabe duda de que fue la clave del éxito de la actividad.

Realizamos un concurso para crear la mascota del centro y quedó como ganadora, por ser la más significativa de la zona y saludable, un precioso tomate. Posteriormente, y también mediante concurso, lo llamamos *Tomasport*.

Nuestra mascota nos ha acompañado a lo largo del curso y "ha intervenido" en todas nuestras actividades (Navidad, Carnavales, Día de la Salud...).

Decoramos el centro que actúa como "cabecera" (el de Escorial) con frutas y verduras: profesorado y alumnos realizaron grecas que mostraban diferentes clases de frutas realizadas con cartulinas y coloreadas por los niños; también se hicieron diferentes pancartas invitando a una vida saludable: "Si quieres una dieta sana llevar, frutas y verduras no debes olvidar".

Realizamos un concurso de dibujo por ciclos con el tema central "una vida saludable" y los ganadores recibieron su premio el Día Mundial de la Salud.

Elaboramos el programa para ese día y establecimos los objetivos y la metodología a utilizar.

Hablamos con las madres de los tres centros para solicitar su ayuda para ese día (hacer las tostadas de tomate, aceite, y jamón; servir los desayunos, comida...).

Desarrollo concreto de la actividad

■ Objetivos

- » Aprovechar esta celebración como un día de convivencia de toda la comunidad educativa cuyo eje central fuera la salud.
- » Sensibilizar a la comunidad educativa en la promoción y Educación para la Salud.
- » Desarrollar acciones favorecedoras de formas y hábitos de vida saludables, con objeto de fomentar actitudes preventivas, desde la concepción de la escuela como un ámbito para la promoción y Educación para la Salud.
- » Dar a conocer habilidades indispensables para adoptar decisiones con responsabilidad en relación con la salud personal, la de los demás y con el cuidado del entorno.

■ Actividades

- » 10.00.- Todo comenzó con la inauguración de las jornadas por parte del equipo directivo del centro y el alcalde de la localidad.

- » 10.10-11.00.- Más tarde, en el patio del colegio, pasamos a dar buena cuenta de un desayuno saludable que incluía: pan con tomate, aceite de oliva virgen y jamón serrano, fruta variada, zumo de naranja y leche.

- » 11.00-12.30.- Al finalizar el desayuno, pasamos a los talleres, que estaban organizados en periodos de media hora y para los cuales se habían preparado unas pequeñas guías donde cada niño podía seguir el itinerario de los mismos. Los niños, organizados en pequeños grupos y acompañados por sus tutores, iban rotando por cada uno de los talleres. El de "Uso, abuso y reciclaje de medicamentos" fue el que inauguró los que estaban dedicados a los padres y madres.

- » 12.30-13.00.- A esta hora, y después de que "nuestras" invitadas hubieran visitado alguno de los talleres, hicimos un pequeño descanso, momento en el que intervinieron las consejeras de Educación y de Sanidad y Dependencia. La consejera de Educación resaltó la importancia de "buscar la implicación de las familias, porque es en el hogar donde aprendemos hábitos de vida saludable o no", unos hábitos que también se aprenden en la calle y en la escuela. "Por eso tiene que haber una conjunción entre la escuela, la sociedad y la familia, para hablar de una auténtica comunidad educativa". Por su parte, la consejera de Sanidad y Dependencia hizo referencia a la importancia que tiene educar para la salud, insistiendo en que son los padres "los que tienen que dar los primeros pasos".

- » 13.00-14.30.- Después de ese pequeño descanso, continuamos con los talleres de alumnos y de padres siguiendo el mismo modelo organizativo que estaba previsto.

- » 14.30-16.00.- Por fin llegó la hora de la comida y todo el mundo (niños, tutores, autoridades, padres y madres, encargados de los talleres...) se dispuso a degustar una buena "comida saludable" (estofado de carne con verduras).

- » 16.00-18.00.- Al finalizar la comida, continuamos con un karaoke en el que no faltaron canciones relacionadas con la dieta mediterránea (*Andaluces de Jaén*).

- » 18.00.- A esta hora, el autobús escolar recogió a los niños y dimos por finalizado el día.

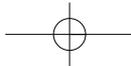
Relación de talleres

A la hora de elegir los talleres, tuvimos en cuenta a quiénes iban dirigidos y los objetivos que queríamos conseguir con cada uno de ellos, aunque en la mayoría prevalecía un objetivo común: la prevención de conductas adictivas.

■ Educación Infantil

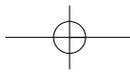
- » Taller de psicomotricidad "Los pequeñitos nos movemos". Objetivos: afianzar el conocimiento de las partes del cuerpo y trabajar su simetría. Percibir y afianzar las partes de la cara.





Innovación Educativa





■ ¡Qué escuela más saludable! Día Mundial de la Salud en la Escuela

» "Jugando con los sentidos": probamos diferentes alimentos con los ojos cerrados.

Aparte de estos dos talleres, los niños de Educación Infantil fueron rotando por otros destinados a Educación Primaria.

■ Educación Primaria

» En "Danza y salud", destacamos los beneficios físicos y psíquicos de este taller: cardiovascular (bailar facilita la circulación de la sangre). Combate el sobrepeso. Agiliza la coordinación de los movimientos, levanta el ánimo y eleva la autoestima.

» Taller de reciclaje. Objetivos: educación para el consumo responsable y la reducción, reutilización y reciclaje de residuos. Valorar la importancia de la separación para el reciclaje y conocer los problemas que genera la mala gestión de los residuos.

» Taller de teatro saludable, un buen método para superar la soledad y la timidez y establecer nuevas relaciones, que ayuda a expresar las emociones y fomenta la confianza en uno mismo.

» Taller de hábitos posturales. Objetivos: que los alumnos adopten adecuados hábitos posturales y conozcan la correcta manipulación de cargas. Modificar aquellas posturas que son nocivas.

» Taller de higiene bucodental. Objetivos: adoptar hábitos básicos de higiene de la boca (modo de cepillarse los dientes, la lengua, de enjuagarse y frecuencia). Que conozcan la importancia del estado de la boca y de la correcta masticación.

» Taller de cuidado de la vista. Se llevaron a cabo controles de la vista a cada niño que pasó por el taller (realizado por un especialista de la visión).

» Gynkana saludable. Objetivos: valorar la actividad física y deportiva como generadora de salud y de valores solidarios, tolerantes y no discriminatorios.

» Taller de educación vial. Objetivo: conocer las normas de circulación del vehículo bicicleta para convivir y compartir de forma correcta y ordenada las vías públicas.

» "Taller de la oca saludable". Impartido por Cruz Roja Juventud y cuyo objetivo general era "sensibilizar a los niños acerca de una dieta sana y equilibrada".

» Taller de salud, solidaridad y tolerancia, en el que los niños pudieron darse cuenta de lo que "tienen" (agua, educación, higiene, sanidad...) con respecto a los que no tienen nada (niños del Tercer Mundo).

» Taller de fotografía. Con una presentación en Power Point, niños y padres pudieron ver todas las actividades "saludables" que se habían llevado a cabo en el centro.

■ Talleres para padres y madres

» Taller de uso, abuso y reciclaje de medicamentos. Objetivos: identificar actitudes incorrectas, creencias erróneas y malos hábitos acerca de la utilización de medicamentos. Promover hábitos saludables que se

traduzcan en un uso racional de los medicamentos...

» Taller de prevención de accidentes en el hogar. Objetivos: otorgar herramientas básicas para la prevención de accidentes del hogar en niños y adultos. Aprender actuaciones ante lesiones de poca gravedad (heridas y quemaduras superficiales, sangrado de nariz, contusiones, golpes).

» Taller de nutrición. Objetivos: aumentar los conocimientos sobre la dieta equilibrada. Adecuación a las características particulares del escolar. Identificar y planificar un menú equilibrado...

» Taller de hemodonación, donde se informó a los padres de la importancia de la donación de sangre y órganos para que haya reservas en los hospitales.

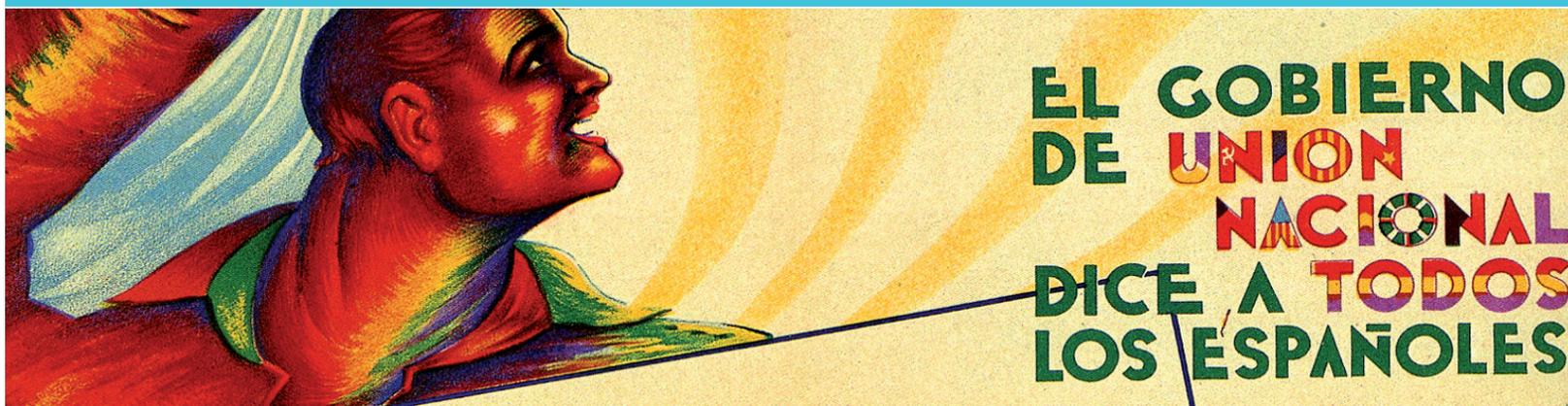
» Taller de salud, solidaridad y tolerancia, con los mismos objetivos que para los niños.

■ Valoración de la actividad

Esta actividad ha requerido mucho esfuerzo y trabajo por parte de todas las personas que han participado en la misma: padres y madres, alumnos, profesores/tutores, especialistas, profesionales de la sanidad, ayuntamientos, Centro de Profesores y Recursos de la zona, centros de salud..., pero por ello es por lo que ha merecido la pena, pues basándonos en el trabajo en equipo hemos analizado el contexto de nuestro centro y conocido las necesidades y carencias. Hemos promovido, y creemos que mejorado, las diferentes formas de diálogo desde el respeto y la responsabilidad compartida en las iniciativas y propuestas dirigidas a la salud de nuestros alumnos. Hemos integrado nuestras intervenciones en el Proyecto Educativo y en las Programaciones de Centro y, como hemos señalado anteriormente, hemos buscado y creemos que conseguido la interacción con nuestro entorno.

Nuestra finalidad no ha sido inculcar conocimientos, sino vivir experiencias positivas y desarrollar capacidades cognitivas, emocionales y sociales para afrontar los problemas de salud de nuestros alumnos. ■





Los carteles de la Guerra Civil española como medio de estudio de la ideología de ambos bandos contendientes



Susana Botas Montes

IES Francisco de Orellana (Trujillo)

Temática

Las ideologías de movilización bélica en ambos bandos contendientes durante la Guerra Civil española de 1936-1939.

Objetivos

Aproximarse al fenómeno de la Guerra Civil mediante un recurso visual y figurativo como son los carteles de propaganda bélica utilizados por ambos bandos contendientes. Conseguir que los alumnos comprendan la importancia de la ideología en la Guerra Civil española y el papel de la propaganda en la movilización de las masas civiles y combatientes que soportaron el esfuerzo bélico.

Destinatarios y nivel educativo

Segundo de Bachillerato. Asignatura: Historia de España.

Contenidos

El cartel como medio de propaganda y difusión ideológica. Su papel e importancia en la Guerra Civil española. Carácter y diferencias entre la cartelística de ambos bandos contendientes.

Metodología

Exposición oral explicativa combinada con proyección en Power Point de 10 diapositivas que contienen textos e imágenes relativos a la temática (cinco carteles por cada bando combatiente).



Los carteles de la Guerra Civil española

Actividades que se proponen

Examen de la cartelística de guerra sobre la base de sus principios ideológicos y de su propósito propagandístico. Búsqueda de carteles en el catálogo informatizado del Archivo General de la Guerra Civil Española (dirección de acceso: <http://pares.mcu.es/CartelesGC>).

Materiales y recursos

Textos doctrinales para el estudio de la materia. Referencias bibliográficas más importantes. Visionado de carteles de la guerra.

Evaluación

Comentario de texto sobre uno o varios carteles de ambos bandos para comprobar la comprensión por parte del alumno de la exposición impartida.

El cartel, un medio de propaganda y difusión ideológica

El cartel o póster es, en esencia, un soporte de lámina de papel, cartón u otro material, que recoge de forma impresa una combinación de texto e imagen, en blanco y negro o color, para anunciar, dar información o transmitir un mensaje sobre algún tema, materia o asunto.¹

Como tal medio impreso, su proceso de creación comenzó muy a finales del siglo XVIII, gracias a la nueva técnica de la litografía, y enseguida conoció un amplio desarrollo. De hecho, la cartelística se desarrolló enormemente en la segunda mitad del siglo XIX, al compás del avance de las técnicas de grabado industrial, porque en esa época de capitalismo triunfante se convirtió en el vehículo básico de la publicidad comercial. Fue entonces cuando las fachadas de los edificios y otros muros urbanos acogieron con profusión millares de carteles dedicados a publicitar innumerables productos y anunciar los más variados espectáculos y actividades. De ese modo, la imagen impresa se democratizó, "dejó de ser patrimonio exclusivo de las clases adineradas" y pasó a convertirse en "un componente de la vida cotidiana de todos los grupos sociales".²

Con el estallido de la I Guerra Mundial (1914-1918) y al compás de la revolución rusa de 1917, el cartel se convirtió también en un instrumento básico de propaganda política al servicio de las potencias beligerantes y de las ideologías contendientes. Fue entonces cuando alcanzó la cumbre de su popularidad como medio de exhibición y difusión de mensajes persuasivos simples y directos, destinados a movilizar a la población receptora de su contenido para obtener su apoyo a una causa bélica o a una ideología política. El cartel devino así en uno de los medios básicos de la propaganda, cuya función básica era proporcionar "municiones para la mente" de los soldados y la población civil en contextos bélicos críticos y de intensa movilización ideológica. En esa nueva calidad, el cartel fue uno de los grandes

medios de propaganda política y difusión ideológica presentes en el periodo de entreguerras (1919-1939) en todo el mundo occidental (y en menor medida, extraoccidental).³ De hecho, cabría decir que entonces el cartel compartió esa condición de medio de propaganda de masas moderno, junto con otros tres grandes medios que tuvieron una gran importancia en aquella fase histórica previa a la II Guerra Mundial:

1.- La letra impresa en sus múltiples variedades más o menos antiguas o nuevas: el libro, el periódico, la revista, la octavilla, el pasquín, etcétera. No hay que olvidar que durante las primeras décadas del siglo XX el abaratamiento del coste de producción y la simplificación tecnológica aumentaron exponencialmente la distribución de estos soportes informativos, que fueron mejorados con la incorporación de imágenes fotográficas en sus páginas.

2.- Las emisiones radiofónicas inalámbricas. Una técnica de comunicación desarrollada ya desde finales del siglo XIX pero que adquirió su cénit tras la terminación de la I Guerra Mundial, con la creación de las primeras compañías de radiodifusión permanentes, como fue el caso de la *British Broadcasting Corporation* (BBC), en Londres, en el año 1920.

3.- Los noticiarios y películas cinematográficas. Un medio de información y entretenimiento volcado en la imagen móvil que fue muy divulgado con la expansión del cinematógrafo a lo largo de las primera década del siglo XX y su popularización durante el decenio de los años veinte, con la llegada de películas con sonido incorporado.

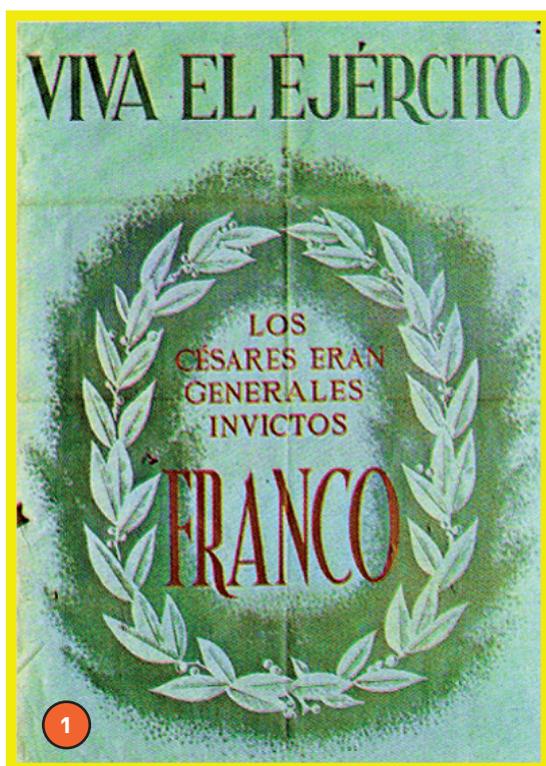
Durante la Guerra Civil española de 1936-1939, el cartel fue uno de los instrumentos de propaganda más utilizados por ambos bandos contendientes por evidentes razones de eficacia difusora, de facilidad expositiva de motivos, y a causa de su economía de producción y distribución.⁴ De hecho, el cartel poseía una significativa ventaja respecto a los otros tres medios propagandísticos igualmente disponibles. Por un lado, era más fácil de entender ("una imagen vale más que mil palabras") que el texto impreso en todas sus formas, porque la primacía de la imagen visual permitía comprender el mensaje del cartel incluso por parte de quienes fueran analfabetos (un porcentaje de la población entonces todavía muy elevado: algo más del 31% de la población de más de cinco años).⁵ Por otro lado, era más fácil de producir y difundir que el mensaje radiofónico o la película cinematográfica, que requerían un instrumento valioso para su exposición (el aparato receptor, para el caso de la radio, o el proyector y la pantalla en habitaciones oscuras, para el caso del noticiario cinematográfico).⁶

Innovación Educativa

La cartelística de la Guerra Civil española como exponente de la ideología de cada bando

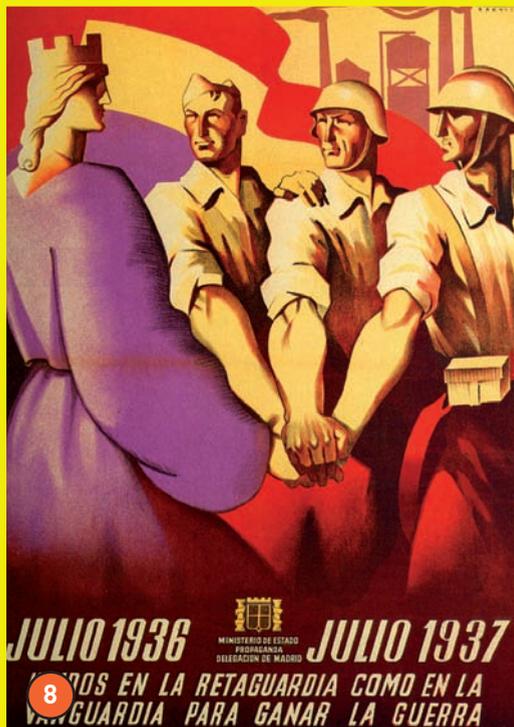
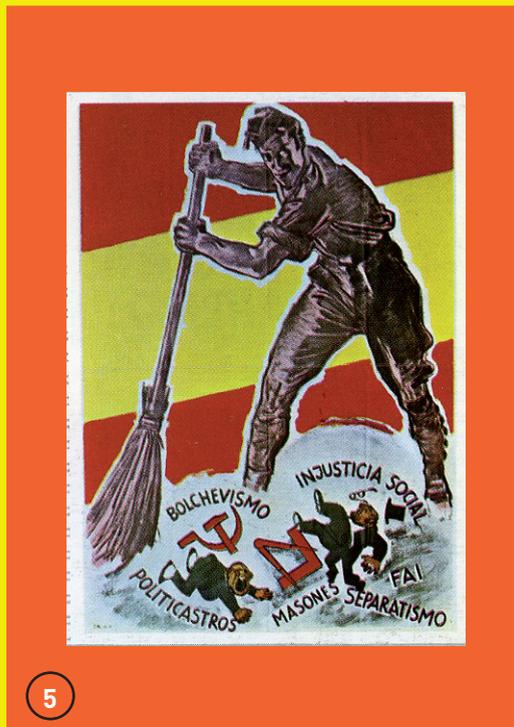
El conflicto español de 1936-1939, por su condición de guerra civil, exigió una intensa movilización de recursos propagandísticos e ideológicos en los dos bandos contendientes. Era imprescindible estimular a las masas civiles y a los soldados del frente para combatir a vida o muerte quizá contra el hermano, el amigo, el vecino o el compatriota. Esa tarea exigía legitimar la causa propia como causa justa y sagrada por la que merecía la pena derramar sangre y sufrir penalidades. Y también exigía denostar y denigrar a la causa enemiga como causa injusta y perversa, haciendo moralmente aceptable la muerte de un enemigo demonizado. Por eso mismo, la justificación ideológica de cada bando tuvo un carácter militante y maniqueo. Y por eso mismo, toda la propaganda para estimular el esfuerzo bélico se perfiló en blanco y negro: Nosotros ó Ellos. Así era la ley de la guerra y así lo trataba de subrayar la propaganda bélica: había que matar o morir, sin otra opción válida.

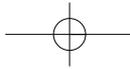
La cartelística de los dos bandos reflejó con suma precisión esa lógica propagandística maniquea. Tanto el bando republicano o gubernamental como el bando insurgente o franquista elaboraron un discurso de legitimación de su esfuerzo bélico que pretendía justificar la necesidad de matar o morir en el combate contra un enemigo que era bien conocido, comprensible en su lengua y sus costumbres, y hasta hace poco tiempo



Carteles

1. – Cartel: “Viva el Ejército”. Jose Mario Armero y Manuel González. *Armas y pertrechos de la Guerra Civil Española*. Madrid, Historia 16, 1986.
- 2.– Cartel: “Primera cruzada”. Jordi Carulla. *La Guerra Civil española en 2.000 carteles*. Barcelona, Postermil, 1997, vol. 2, p. 542, número 1.944. Leyenda: “Anónimo, 1937. 100 x 70. Servicio Nacional de Propaganda”.
- 3.– Cartel: “España, una, grande y libre”. Jordi Carulla. *La Guerra Civil española en 2.000 carteles*. Barcelona, Postermil, 1997, vol. 2, p. 533, número 1.918. Leyenda: “Anónimo. 1940. 77 x 54. Gráficas Laborde. Tolosa”.
- 4.– Cartel: “Arriba España”. Leyenda: “Arriba España. Anónimo. 1939. Delegación del Estado para Prensa y Propaganda”. En catálogo virtual del Archivo de la Guerra Civil de Salamanca (<http://pares.mcu.es/CartelesGC>). Número 2.019.
- 5.– Cartel: “Limpieza antisubversiva”. Jose Mario Armero y Manuel González. *Armas y pertrechos de la Guerra Civil Española*. Madrid, Historia 16, 1986.
- 6.– Cartel: “La guerra y la revolución son inseparables”. Autor: Gayo. Valencia, CNT, 1936. 100 x 62 cm. En www.guerracivil.org/Carteles/Cultura. También en Jordi Carulla. *La Guerra Civil española en 2.000 carteles*. Barcelona, Postermil, 1997, vol. 2, p. 501, número 1.774. Allí dice que las dimensiones son 100 x 69. También en catálogo virtual del Archivo de la Guerra Civil de Salamanca (<http://pares.mcu.es/CartelesGC>). Número 473.
- 7.– Cartel: “Primero ganar la guerra. ¡Basta de ensayos y de proyectos!”. Jordi Carulla. *La Guerra Civil española en 2.000 carteles*. Barcelona, Postermil, 1997, vol. 1, p. 293, número 966. Leyenda: “Espat. 1937. 98 x 70. Rivadeneyra. Madrid. Junta Delegada de la Defensa de Madrid”. También en catálogo virtual del Archivo de la Guerra Civil de Salamanca (<http://pares.mcu.es/CartelesGC>). Número 508.
- 8.– Cartel: “Unidos en la retaguardia como en la vanguardia”. Jordi Carulla. *La Guerra Civil española en 2.000 carteles*. Barcelona, Postermil, 1997, vol. 1, p. 337, número 1.100. Leyenda: “Parrilla. 1937. 99 x 70. Gráficas Reunidas. Madrid. Ministerio de Estado”. También en catálogo virtual del Archivo de la Guerra Civil de Salamanca (<http://pares.mcu.es/CartelesGC>). Número 308.
- 9.– Cartel: “El gobierno de Unión Nacional dice a todos los españoles”. Los trece puntos de Negrín. Jordi Carulla. *La Guerra Civil española en 2.000 carteles*. Barcelona, Postermil, 1997, vol. 1, p.316, número 1.054. Leyenda: “Anónimo. 1938. 70 x 50. Gráficas Reunidas. Madrid. Ejército de Extremadura”.
- 10.– Cartel “El Generalísimo”. Autor: Pedrero. Madrid, 1937. Junta Delegada de Defensa de Madrid. 100 x 71 cm. En *Carteles de la guerra, 1936-1939*. Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 2004, p. 130. También en Jordi Carulla. *La Guerra Civil española en 2.000 carteles*. Barcelona, Postermil, 1997, vol. 1, p. 241, número 772. También en catálogo virtual del Archivo de la Guerra Civil de Salamanca (<http://pares.mcu.es/CartelesGC>). Número 106.





Innovación Educativa

convecino y compatriota si es que no amigo y familiar. De hecho, republicanos y franquistas promovieron una propaganda de legitimación de su causa respectiva y de denuncia del enemigo porque así lo exigían las necesidades de movilización popular y porque resultaba de utilidad justificativa de cara a su retaguardia y al ámbito exterior.

En el caso franquista, esa propaganda bélica se centró casi exclusivamente en las dimensiones nacionales y religiosas del conflicto. A tenor de la concepción de la Guerra Civil elaborada en el bando franquista, el combate enfrentaba a una España católica contra la anti-España atea, subrayándose así las dimensiones nacionales y religiosas inherentes a la contienda. Por eso, según el bando franquista, su combate era una "Cruzada por Dios y por España", contra un enemigo demonizado y apátrida (por estar al servicio del comunismo internacional y ser dirigido desde Moscú).

Para avalar esta cosmovisión franquista de la Guerra Civil, cabría mencionar las palabras del cardenal Isidro Gomá, arzobispo de Toledo y primado de la Iglesia española, en su primer informe confidencial para el Vaticano sobre el sentido de la contienda. La posterior sacralización del esfuerzo bélico franquista como Cruzada religiosa y nacional estaba ya implícita en esta descripción de ambos bandos:

"En conjunto puede decirse que el movimiento (insurreccional) es una fuerte protesta de la conciencia nacional y del sentimiento patrio contra la legislación y procedimientos del Gobierno de este último quinquenio [los cinco años de la Segunda República], que paso a paso llevaron a España al borde del abismo marxista y comunista. (...) Puede afirmarse que en la actualidad luchan España y la anti-España, la religión y el ateísmo, la civilización cristiana y la barbarie".⁴

Esa interpretación maniquea de la Guerra Civil se convirtió en parte integral del universo ideológico de los círculos militares y políticos que conformarían la elite gobernante del régimen franquista. Y la propaganda consiguió plasmar esos motivos en su cartelística bélica, como permiten apreciar los cinco ejemplos siguientes objeto de análisis:

– El primer cartel hace referencia a la principal institución que conforma la emergente estructura estatal del bando insurgente: el Ejército español que ha protagonizado la extensa sublevación contra el Gobierno de la República y a cuyo frente se pondrá muy pronto el general Francisco Franco, en calidad de Generalísimo de los Ejércitos. Se trata de un cartel que tiene un mensaje simple y preciso en su texto principal, localizado en la parte superior: "Viva el Ejército". El texto secundario, en la parte central, reza: "Los césares eran generales invictos". El motivo figurativo es un icono clásico muy reconocible y apropiado al texto: la corona de laurel,

emblema de autoridad de los emperadores y símbolo de la victoria militar. Y para que no quede duda de lo que significaba esa asociación de texto e imagen, el nombre en mayúsculas de "FRANCO" queda enmarcado por la corona laureada. El mensaje es inequívoco: Franco es el supremo líder militar que conduce a la victoria; es el Caudillo de España que habrá de vencer en la guerra.

– El segundo cartel franquista recoge la segunda institución, después del Ejército, que servirá de pilar institucional del Estado franquista: la Iglesia católica. El motivo figurativo de la imagen impresa recoge una cruz cuyo brazo corto está formado por la palabra "Cruzada" y cuya sombra se proyecta sobre el mapa de España destacado en el globo terráqueo. Su mensaje es otra vez diáfano: el esfuerzo bélico franquista es una Cruzada por Dios y por España. Y en esa tarea de lucha contra el infiel y el apátrida, España, como dice el texto colocado en la franja inferior, asume el papel de "orientadora espiritual del mundo".

– El tercer cartel franquista expone figurativamente el tercer pilar institucional del régimen franquista: el partido unificado de Falange Española Tradicionalista, formado en abril de 1937 mediante la amalgama de todos los partidos derechistas que apoyaron la sublevación militar. En este caso, la fórmula iconográfica consiste en colocar en primer plano a un soldado falangista, con su camisa azul y el emblema del yugo y las flechas en el pecho, que sostiene una bandera rojinegra a sus espaldas. El texto en la parte inferior reproduce una proclama formulada por el fallecido líder falangista, José Antonio Primo de Rivera, que fue asumida como consigna oficial por el régimen franquista: "España, una, grande y libre".

– El cuarto cartel franquista tiene la virtud de exponer una combinación de texto e imagen que contiene la síntesis del programa ideológico nacionalista español filototalitario que animó al franquismo durante la guerra. Como puede verse en la fotografía de la época, fue un enorme cartel que se distribuyó muy profusamente. Su mensaje es otra vez simple y directo. Contiene a un grupo variado (soldado, obrero, campesino, mujer, niño) que avanza al unísono hacia el futuro, con las palmas de las manos extendidas (el saludo falangista oficial) y bajo el grito de guerra más famoso en la zona franquista: "Arriba España".

– El quinto cartel franquista tiene un carácter distinto a los anteriores porque ya no se orienta a una propaganda positiva y afirmativa de las instituciones que están detrás del esfuerzo bélico franquista (Ejército, Iglesia, Falange). Es un cartel de crítica orientado a subrayar un aspecto negativo: la denuncia de quién o quiénes son los enemigos mortales de la patria y la fe. Es decir: contra quién combaten los nuevos cruzados españoles.





El motivo figurativo es muy castizo: sobre el fondo de la bandera roja y gualda, un soldado barre con la escoba la escoria que ensucia el suelo de España: el bolchevismo, la masonería, los politicastos, el separatismo, el anarquismo y la injusticia social. Y cada uno de esos enemigos aparece con texto o con una figura o símbolo caricaturizado. Este ilustrativo cartel sintetiza así la causa bélica franquista de modo paradigmático: el ejército procede a limpiar por la fuerza a España de inmundicias y parásitos.

En el caso republicano, la cosmovisión de la Guerra Civil elaborada durante la guerra prescindió de los contornos nacionales y religiosos dominantes en la zona franquista y pasó a centrarse, con muchas diferencias internas, en las dimensiones clasistas o político-ideológicas inherentes a la contienda. En esencia, cabría decir que en la zona republicana hubo dos interpretaciones no siempre concordantes sobre el carácter de la guerra. La primera interpretación, de matriz clasista, afirmaba que la contienda respondía a una verdadera "guerra de clases", entre el "pueblo" y los "privilegiados", entre los "oprimidos" y los "opresores". La segunda interpretación, de matriz político-ideológico, afirmaba que era una contienda entre "demócratas" y "reaccionarios", entre "antifascistas" y "fascistas".

La primera lectura republicana de matriz clasista fue predominante entre los sectores anarcosindicalistas libertarios de la CNT-FAI (Confederación Nacional del Trabajo-Federación Anarquista Ibérica) y entre los socialistas bolchevizantes seguidores de Francisco Largo Caballero (secretario general de la Unión General de Trabajadores, UGT), así como entre los militantes del POUM (Partido Obrero de Unificación Marxista, el partido filotrotsquista básicamente implantado en Cataluña). Por su parte, la segunda lectura de matriz político-ideológica fue mayoritaria entre el republicanismo de izquierda liderado por Manuel Azaña (Izquierda Republicana, IR), el socialismo moderado vinculado a Indalecio Prieto (Partido Socialista Obrero Español, PSOE) y el comunismo de inspiración soviética (organizado en el Partido Comunista de España, PCE).

Un buen ejemplo de esa primera lectura clasista de la Guerra Civil, con su concomitante énfasis en la necesidad de proceder a la revolución social anticapitalista y antiburguesa, podría ser la siguiente declaración pública de Andrés Nin, el líder del POUM, en septiembre de 1936:

"La lucha no está entablada entre la democracia

burguesa y el fascismo, sino entre el fascismo y el socialismo, entre la clase obrera y la burguesía. (...) Contra el fascismo sólo hay un medio eficaz de lucha: la revolución proletaria".⁵

Frente a la radicalidad proletaria y revolucionaria de esa afirmación, la otra lectura político-ideológica cabe apreciarla en la siguiente declaración programática de las acosadas autoridades republicanas:

"El Gobierno republicano español no aspira al establecimiento de un régimen soviético. Su fin esencial es el mantenimiento del régimen de la República parlamentaria democrática tal como ha sido creada por la Constitución que el pueblo español se ha dado libremente a sí mismo".⁵

La cartelística republicana reflejó esa disonancia de mensajes propagandísticos, denotativa de una grave falta de unidad interna, durante la primera etapa de la Guerra Civil, que concluye en mayo de 1937. En esa fecha, el aplastamiento de la rebelión anarquista en Barcelona supuso la derrota final de los partidarios de luchar por la Revolución Social Proletaria e implicó la victoria de los partidarios de combatir por la República Democrática e Interclasista. Desde entonces, con el Gobierno presidido por el médico socialista Juan Negrín, la causa republicana consiguió articular una imagen más definida de sus fines de guerra: la defensa de las libertades civiles amparadas por una democracia parlamentaria que hacía frente a la reacción apoyada por las potencias fascistas europeas.

– El primer cartel republicano objeto de análisis es un claro exponente de la visión clasista de la guerra, muy divulgada durante el primer año de la contienda por organizaciones como la CNT, la FAI y el POUM. De hecho, el promotor del cartel es el periódico anarcosindicalista *Fragua Social*, que recoge ya en primer plano una imagen que es el símbolo de la revolución desatada en la retaguardia republicana durante los primeros meses de guerra: la figura de un miliciano armado con fusil y con el pañuelo rojinegro al cuello con los colores del anarquismo. El texto principal colocado en el tramo superior de la lámina recuerda que existe una guerra revolucionaria de clases para destruir la opresión burguesa y capitalista. Por eso mismo se subraya que "la guerra y la revolución son inseparables": sólo la combinación de ambas (línea de fuego y producción socializada) será capaz de alcanzar "la victoria final sobre el fascismo".

– El segundo cartel republicano supone una directa respuesta negativa a esa proclama libertaria de que la

Innovación Educativa

guerra se hace por la revolución social. Se trata de un cartel oficial emitido por la Junta Delegada de Defensa de Madrid, que ha tomado a su cargo con éxito la tarea de resistir el asalto militar enemigo. La imagen muestra al fondo a dos soldados regulares que toman posiciones defensivas con bayoneta calada y, en primer plano, un castillo de naipes frágil e inestable. El simbolismo queda claro con el texto situado en el centro, que recoge una exigencia: "¡Basta de 'ensayos' y 'proyectos!'". Como expresión de hartazgo, supone una directa denuncia de los experimentos revolucionarios auspiciados por anarquistas y poumistas, que estaban dificultando las operaciones bélicas, retardando la militarización de las milicias y obstaculizando la reconstrucción del poder estatal. Por eso mismo, el cartel añade una última consigna para acabar con las ensoñaciones revolucionarias: "Primero hay que ganar la guerra". Y ello exigía ejército regular, Gobierno con capacidad ejecutiva y disciplina social en la retaguardia.

– El tercer cartel republicano está editado por el Ministerio de Estado después de que las tensiones internas quedaran superadas con la crisis de mayo de 1937. Su motivo figurativo presenta a la alegoría femenina de la República sobre el trasfondo de la bandera tricolor y recibiendo el gesto de apoyo de tres soldados, tras los cuales se adivina la retaguardia productiva civil y obrera. El texto refuerza esa imagen de frente solidario en torno al esfuerzo bélico: "Unidos en la retaguardia como en la vanguardia para ganar la guerra". Es claramente una llamada a la unidad para superar la crisis militar que afrontaba entonces la República, en el verano de 1937, y para paliar las heridas legadas por las disensiones internas que tanto daño habían causado a sus intereses estratégicos y diplomáticos.

– El cuarto cartel forma parte de uno de los motivos propagandísticos más divulgados por el Gobierno republicano durante la segunda etapa de la guerra. Se trata de una exposición de los llamados "trece puntos de Negrín", la enumeración de los fines de guerra por los que se batía la República: entre otros, la independencia de España, la expulsión de las tropas italogermanas, la supervivencia de la República democrática y parlamentaria, y una amplia amnistía para acabar con la lucha fratricida. El motivo formal figurativo es otra vez la alegoría de la República que corona con el laurel de la victoria la bayoneta de un soldado republicano. También aparece el rostro del doctor Negrín como portavoz del llamado "gobierno de unión nacional". Y destacando sobre el texto de los trece puntos, se incorpora una consigna indudablemente atractiva para una población agotada por años de devastación: esos fines de guerra serían "una promesa de paz" concluida la contienda.

– Al igual que en el caso franquista, el quinto y último cartel republicano no tiene ya, como los otros, un carác-



Todos los carteles forman parte de la colección del Archivo de la Guerra Civil de Salamanca.

Reproducidos a partir de la impresión que se hizo de ellos en el libro de Jordi Carulla, *La guerra civil española en 2.000 carteles*, Barcelona, Postermil, 1997, 2 vols.

■ Los carteles de la Guerra Civil española

ter afirmativo y positivo, ni pretende hacer valer los méritos y virtudes del propio bando republicano. Por el contrario, pretende mostrar la imagen del enemigo contra el que se combate: el objetivo a batir y contra el cual hay que movilizarse hasta la última gota de sangre. Fue un cartel muy difundido por su simplicidad y facilidad comprensiva. La iconografía presenta cuatro figuras representativas de los enemigos de la democracia republicana que han iniciado la sublevación y la guerra. Por un lado, en proporciones gigantes, un jefe militar que tiene los rasgos de la muerte en el rostro lleva en su pecho la esvástica nazi y está tocado con el característico casco alemán en punta. Detrás, a considerable menor tamaño y llevando su capa como subordinados, un pomposo general del Ejército español, un obeso aristócrata o gran burgués y un sacerdote con el fusil al hombro. La lección es clara: la República lucha contra una potencia extranjera que sostiene a militares facciosos, oligarcas reaccionarios y clérigos integristas, opuestos a su programa de modernización democrática.

Este último cartel permite concluir el recorrido didáctico por la cartelística bélica generada por ambos bandos contendientes en la Guerra Civil. En esencia, es un recorrido que permite abordar el estudio de las ideologías de movilización bélica durante la Guerra Civil a través de su plasmación en la cartelística republicana y franquista. No en vano, la producción de carteles fue uno de los medios de propaganda más utilizados y más eficaces de todos los experimentados durante la contienda. Y el mero examen contextualizado de esa decena de carteles seleccionados resulta un ejercicio docente útil y explicativo, capaz de conseguir que los alumnos de Bachillerato comprendan la importancia de la ideología en la Guerra Civil y el papel de la propaganda, y en particular de la cartelística, en la movilización de masas que acompañó el esfuerzo bélico de ambos bandos durante el conflicto de 1936-1939. ■

Bibliografía

- John Barnicoat. *Los carteles. Su historia y su lenguaje.*, Barcelona, Gustavo Gili, 1995.
- Mónica Moreno Seco. *Las imágenes de la persuasión.* Alicante, Universidad de Alicante, 2000, p. 16.
- Gema Iglesias Rodríguez. *La propaganda en las guerras del siglo XX.* Madrid, Arco-Libros, 1997.
- Alejandro Pizarroso (ed.). *Propaganda en guerra.* Salamanca, Consorcio Salamanca 2002, 2002.

El Archivo General de la Guerra Civil Española (sito en Salamanca) conserva la mayor colección de carteles bélicos existentes. Puede consultarse en la Red su catálogo en la página siguiente: <http://pares.mcu.es/cartelesGC>.

Notas

¹Gabriel Tortella. *El desarrollo económico de la España contemporánea.* Madrid, Alianza, 1994, p. 225.

²En 1936, con una población de más de 24 millones de personas, en España sólo había 303.983 receptores radiofónicos. Ese mismo año, antes del inicio de la guerra, Madrid contaba sólo con 29 salas de cine operativas. Carmelo Garitaonandía. *La radio en España (1923-1939): de altavoz musical a arma de propaganda,* Madrid, Siglo XXI, 1988. Román Gubern. *La guerra de España en la pantalla: de la propaganda a la historia,* Madrid, Filmoteca Española, 1986.

³De la bibliografía disponible sobre el tema, merecen destacarse las siguientes obras: Jordi Carulla. *La Guerra Civil española en 2.000 carteles,* Barcelona, Postermil, 1997; Carmen Grimau. *El cartel republicano en la Guerra Civil,* Madrid, Cátedra, 1979; Inmaculada Julián González. *El cartel republicano en la Guerra Civil española,* Madrid, Ministerio de Cultura, 1993.

⁴Carta confidencial del cardenal Gomá al secretario de Estado de la Santa Seda, 13 de agosto de 1936. Reproducida en Enrique Moradiellos. *1936. Los mitos de la Guerra Civil,* Barcelona, Península, 2004, pp. 21-22.

⁵Discurso del 6 de septiembre de 1936 reproducido en Enrique Moradiellos. *1936. Los mitos de la Guerra Civil,* Barcelona, Península, 2004, pp. 145-146.

⁶Declaración del 23 de noviembre de 1936 reproducida en E. Moradiellos, *1936. Los mitos de la Guerra Civil,* p. 143.



INNOVACIÓN

■ INNOVACIÓN EDUCATIVA

INFANTIL-PRIMARIA
SECUNDARIA-BACHILLERATO
CICLOS FORMATIVOS



Sin fronteras en la comunicación gracias a las TIC



Verónica Rodríguez Sánchez
Alberto Lorenzo Prieto
IESO Alconétar (Garrovillas de Alconétar)



■ Sin fronteras en la comunicación gracias a las TIC



Somos un centro muy joven con solamente tres cursos de vida. Los alumnos del IESO Alconétar proceden de dos localidades: Garrovillas de Alconétar y Navas del Madroño, que distan de Cáceres unos 30 kilómetros aproximadamente.

El alumnado está todavía poco sensibilizado con la necesidad e importancia de aprender una lengua extranjera, ya que no ha tenido oportunidad de comunicarse con adolescentes de otras culturas.

Ante esta circunstancia, surgió el planteamiento de iniciar un hermanamiento con otro centro escolar de algún país europeo, cuya lengua de comunicación fuera el inglés (primera lengua extranjera que se imparte en el instituto). Con el intercambio de material electrónico a través de la Red, podríamos conocer las costumbres y normas de convivencia de otros adolescentes que distan muchos kilómetros de nuestro entorno y, al mismo tiempo, daríamos a conocer las nuestras.

Esta posibilidad nos la ofrece el portal de eTwinning, cuyo objetivo es potenciar que centros escolares de países europeos diferentes aprovechen las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para colaborar de forma sencilla y obtener beneficios pedagógicos, sociales y culturales.

Teniendo en cuenta que en Extremadura nuestros centros de Enseñanza Secundaria disponen de ordenadores en el aula de docencia con conexión a Internet (concretamente un ordenador por cada dos alumnos), podríamos desarrollar sin ninguna dificultad esta iniciativa. La finalidad de este programa es, pues, intercambiar y compartir experiencias y, fundamentalmente, conocer el comportamiento y costumbres de adolescentes en países lejanos y desconocidos para la mayoría.

Durante el curso escolar 2006-2007, comenzamos esta andadura con alumnos de 4º curso de ESO, y nos hermanamos con un centro escolar de la ciudad polaca de Juszczyna. Este centro escolar tiene unas características muy similares a las del nuestro, ya que se encuentra en un entorno rural, con un número de alumnos muy similar y, por supuesto, de edades similares, condicionantes que fomentan una comunicación cercana y fluida y dan sentido a la plataforma eTwinning.

El primer paso en esta iniciativa fue establecer comunicación con el profesor encargado de dirigir y coordinar el proyecto en Polonia, para hacer una programación conjunta de las tareas que llevaríamos a cabo a lo largo del curso escolar, duración estipulada del proyecto.

Al proyecto español lo denominamos *"Making known our towns"* ("Dando a conocer nuestros pueblos"); el

proyecto polaco fue *"Customs, traditions and present life in our countries"* ("Costumbres, tradiciones y vida actual en nuestros países"). El primer intercambio de información entre los dos centros dio como resultado una presentación en PowerPoint con fotografías y notas explicativas sobre los pueblos de procedencia de los alumnos y los centros escolares. Los alumnos incluyeron fotografías hechas por ellos mismos.

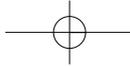
A continuación, decidimos explicar cómo pasábamos la Navidad, y el resultado fue otra presentación en diapositivas. Los alumnos se distribuyeron en grupos y cada uno de ellos aportó su trabajo al proyecto común. Lógicamente, contaban con la ayuda de la profesora, ya que, en ocasiones, no se sentían seguros de que sus escritos fueran comprensibles para otras personas. Conseguimos usar el inglés como medio de comunicación, por lo que las clases impartidas tenían una aplicación real y la motivación de los chavales con respecto a este idioma fue en ascenso. Además, y al mismo tiempo, conseguimos que algunos alumnos intercambiaran correos electrónicos de tipo personal, estableciendo nuevas y enriquecedoras amistades. Toda esta tarea se hizo sin afectar el desarrollo normal de la programación de la asignatura.

Previamente al envío de fotografías, correos electrónicos y uso de Internet para estos fines concretos, se pidió un consentimiento por escrito a las familias a fin de autorizar la difusión de este material.

Durante el presente curso escolar 2007-2008, hemos continuado este trabajo y mantenido el hermanamiento con el mismo centro escolar. Este año, el proyecto ha continuado con alumnos de 3º de ESO, ya que queremos realizar una labor que presente cierta continuidad y que nos permita trabajar durante dos cursos consecutivos con ellos. Nuestro centro hermano ha cambiado el nombre del proyecto, y ahora se denomina *"Our Green House"* ("Nuestra casa verde"). Nosotros hemos continuado con el mismo nombre: *"Making known our towns: second year"* ("Dando a conocer nuestros pueblos: segundo año").

Estamos llevando a cabo dos actividades a la vez con dos grupos de alumnos diferentes. El primer grupo trabaja con la actividad *"Our Green House"*. Hemos querido aquí inculcar a nuestros estudiantes la necesidad y buen hacer del reciclado del papel, vidrio y plástico. Ellos han tenido la tarea de sensibilizar a las personas que viven en su entorno de esta necesidad. Los pasos que hemos dado y daremos para esta actividad son los siguientes:

- Trabajar en clase el tema del reciclado; mediante textos en inglés, adquieren vocabulario que después van a usar a la hora de confeccionar el material.



Innovación Educativa

- Búsqueda en las dos localidades de puntos de reciclado y localización de los mismos en un plano.
- Carencias y sugerencias para comentar con las autoridades locales.
- Realización de una presentación de PowerPoint ("*Recycling*") para compartir con nuestro centro hermano.

El segundo grupo, dividido en pequeños subgrupos, cuenta las actividades que los adolescentes llevan a cabo en su vida diaria (hábitos, estudio, deportes y ocio). Hemos realizado una presentación que hemos enviado a Juszczyna denominada "*Our Week*".

Ambos grupos han añadido a su material escrito varias fotografías.

A su vez, nuestro centro hermano ha trabajado y colaborado en la limpieza de sus bosques aprovechando una campaña sobre el futuro del planeta que el Gobierno local está llevando a cabo.

Otra de las actividades que tenemos proyectadas para este curso escolar es el intercambio de problemas de Matemáticas ("*Maths challenge*"), para que los alumnos y alumnas de los centros hermanados los resuelvan y envíen los resultados.

Todo el material desarrollado en estas actividades, es decir, las diversas presentaciones de diapositivas, pueden encontrarse en la página *web* del instituto (<http://iesogarrovillasalc.juntaextremadura.net>).

Las herramientas que hemos usado hasta la fecha para llevar a cabo este proyecto de hermanamiento han sido los ordenadores con los que cuenta el centro, la conexión a Internet para el uso del correo electrónico y consulta de diferentes páginas *web*, la cámara de fotos y el vídeo.

Esta experiencia para fomentar el uso de la lengua extranjera es una actividad sencilla y adecuada a todos los centros escolares, ya que éstos disponen de ordenadores en el aula y conexión a Internet; pero, sobre todo, es recomendable, pues aporta una visión de la lengua extranjera que de otra manera difícilmente podría llegar hasta nuestros alumnos.

Durante el presente curso escolar hemos iniciado una experiencia que ha resultado muy motivadora para nuestro alumnado. Se trata de concertar una cita con el centro hermanado, con el fin de organizar un *chat* a través de la plataforma de eTwinning. Una vez concertada dicha cita y tras superar algunas dificultades, logramos establecer conexión con Polonia y realizar la actividad. Nuestros alumnos se dieron cuenta de que necesitan mayor rapidez y conocimiento de vocabulario y estructuras gramaticales para que la comunicación sea fluida y no caiga en la rutina de las típicas frases hechas. Esto supuso una inquietud por dar sentido a los conocimientos que van adquiriendo cada día en el aula y les llevó a pensar en cada momento que todo lo

aprendido sirve para comunicarse. Hemos intentado concienciarlos de que no importan mucho los errores que se cometan, siempre y cuando no se pierda la comunicación; estos errores se irán subsanando posteriormente para tratar de adquirir el dominio correcto de la lengua.

A lo largo de este trimestre y durante el próximo curso, intentaremos que esta actividad sea más frecuente y que el uso de la lengua inglesa tenga una utilidad más práctica y que no se limite únicamente al uso en el aula.

En conclusión, la experiencia ha sido altamente positiva, tanto para nosotros como docentes como para el alumnado involucrado, y emplazamos al resto de los profesores de cualquier materia a que se embarquen en experiencias similares, pues el portal eTwinning está abierto a cualquier tipo de proyecto; sólo hay que solicitar un hermanamiento con centros escolares de otros países europeos y proponer el uso de una lengua común de comunicación que enriquezca nuestra cultura y nos aporte nuevas visiones que fomenten el carácter universal que debe propugnar la educación. ■

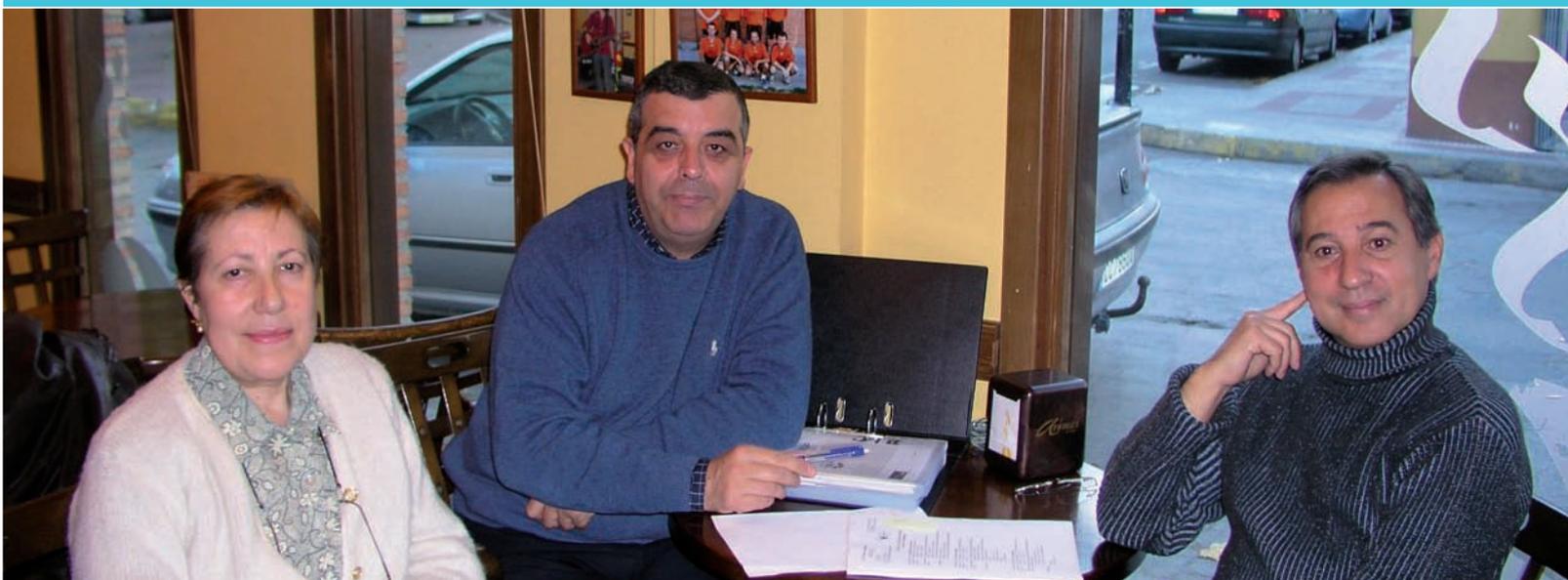




INNOVACIÓN

■ INNOVACIÓN EDUCATIVA

| |
|-------------------------|
| |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



¡Vamos por derecho!



José María Sánchez Torreño
Carlos Corral de la Calle
Marta Rodríguez Novoa
IES Pérez Comendador (Plasencia)

Introducción y fundamentación teórica

El Plan de Escuelas Asociadas de la Unesco (PEA) creado en 1953 tiene como principal propósito “estimular en las escuelas seleccionadas la creación de programas especiales destinados a ampliar el conocimiento de los problemas mundiales y el espíritu de cooperación internacional, a desarrollar la comprensión internacional mediante el estudio de los otros pueblos o culturas, y a reforzar la comprensión y la defensa de los principios de los derechos humanos. El objetivo final es fomentar el desarrollo general de la educación al servicio de la comprensión internacional mediante actividades llevadas a cabo en una amplia red de instituciones”.

En este contexto, se crea, en el curso 2005-2006, la Coordinación Regional del PEA con la adscripción de tres centros: el CP Gonzalo Encabo de Talayuela y dos institutos de Educación Secundaria, el Cuatro Caminos de Badajoz y el Pérez Comendador de Plasencia.

Constituyendo la educación en valores uno de los ejes básicos en los currículos de la Enseñanza Primaria y la Secundaria Obligatoria, y una línea de actuación prioritaria en los centros educativos, los responsables del PEA en los mismos, se plantean como primera actividad conjunta la realización de un trabajo sobre las declaraciones de los derechos de la infancia que ha concluido con la elaboración de un DVD.



Innovación Educativa

Objetivos

La experiencia responde a cinco **objetivos generales**:

- » Incrementar el conocimiento de los derechos de la infancia así como su desarrollo histórico.
- » Propiciar la sensibilización de la sociedad en general, y de nuestro alumnado en particular, ante la situación que viven muchos niños y niñas como ellos, que no disfrutaban de los derechos básicos como la salud, protección, alimentación, educación, etcétera.
- » Favorecer la adopción de actitudes vinculadas al desarrollo del espíritu crítico y al fomento de la solidaridad y denuncia ante las injusticias sociales, así como propiciar una reflexión sobre la importancia de los derechos del niño y la incidencia de estos derechos en el funcionamiento de la vida social y en el centro escolar.
- » Cohesionar a los centros educativos adscritos al PEA y sus respectivas comunidades educativas en torno a proyectos comunes que contribuyan al desarrollo de los objetivos de la Unesco en relación a la educación.
- » Sumarse a la recomendación del *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, de un mayor aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen los nuevos avances tecnológicos.

Entre los **objetivos específicos**, tenemos:

- » Propiciar el desarrollo de la motivación profesional y de una actuación profesional responsable a través de la aplicación de estrategias educativas en el contexto escolar.
- » Ofrecer a los docentes de Primaria y Secundaria un recurso que les permita diseñar, aplicar y evaluar experiencias educativas que promuevan un acercamiento a los temas transversales del currículo, tomando como referente la educación en valores.
- » Analizar y comentar de forma comprensiva los derechos del niño, empleando también para ello los idiomas francés e inglés.
- » Introducir la prensa en el aula y fomentar el uso de las nuevas tecnologías para el seguimiento y valoración de noticias relativas a la situación de la infancia en el mundo, así como la vigencia de sus derechos.
- » Potenciar el trabajo en grupo y cooperativo entre profesores y niños fomentando la labor investigadora y el interés por la expresión escrita y audiovisual, procurando que aprendan a evaluar no sólo el resultado, sino también el proceso.
- » Responsabilizar al alumnado de su trabajo personal favoreciendo su evolución hacia su autonomía e independencia.
- » Conceder mayor protagonismo al alumno para obtener un aprendizaje significativo.
- » Utilizar la realización de la experiencia para dar a conocer e iniciar a la comunidad educativa de los cen-

tros participantes en el conocimiento de la lengua española de signos.

Actividades desarrolladas

La experiencia se ha realizado de acuerdo con las siguientes fases:

■ Estudio del desarrollo histórico de los derechos de la infancia

En esta fase nos procuramos y analizamos el desarrollo histórico de los documentos relativos a los derechos de la infancia tanto a escala internacional como nacional:

- » La Declaración de los Derechos del Niño.
- » La Convención sobre los Derechos del Niño (ratificada por el Estado español el 30 de noviembre de 1990), actualizada por el Protocolo de la Convención sobre Niños en Conflictos Armados, Venta, Prostitución y Pornografía Infantiles (Resolución de la Asamblea General A/RES/54/263 del 25 de mayo de 2000, ratificada por España el 8 de marzo 2002).
- » La Declaración Universal de Derechos Humanos.
- » La Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño así como un Plan de Acción para su aplicación durante el decenio de 1990.
- » La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor y de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

■ Planificación general de la experiencia

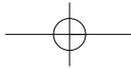
Analizados los documentos y las posibilidades de actuación que éstos nos ofrecían, decidimos abordar integralmente los derechos de la infancia, utilizando para el trabajo final la Declaración de 1959 por su concreción. A su vez, planificamos coordinadamente el desarrollo general de la experiencia, quedando éste como sigue:

- » Primer y segundo trimestre del curso 2005-2006: preparación general del proyecto.
- » Tercer trimestre del curso 2005-2006: grabación de alumnos y profesores.
- » Verano de 2006: diseño y edición del DVD.
- » Primer trimestre del curso 2006-2007: presentación del DVD elaborado durante el desarrollo del proyecto.

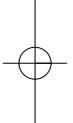
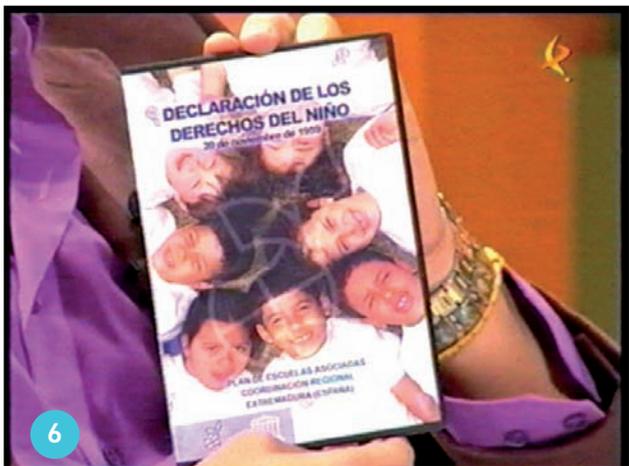
A partir de entonces, iniciamos el proceso de divulgación del proyecto y la experiencia a toda la comunidad.

■ Trabajo en el centro y en el aula

- » Presentación del proyecto a los claustros y consejos escolares de los centros educativos solicitando la aprobación para la participación en el mismo.
- » Implicación de los equipos directivos, departamentos y profesores de Ciencias Sociales e idiomas para el desarrollo del trabajo de aula del proyecto.



■ ¡Vamos por derecho!





■ Innovación Educativa

» Trabajo de aula: entre las actividades desarrolladas, citamos a modo de ejemplo la recogida de noticias de revistas, periódicos e Internet, su clasificación e interrelación de los derechos del niño con las noticias recogidas, poniendo especial énfasis en aquellas que expresan los incumplimientos de éstos, a fin de reflejar la situación en que viven los niños y niñas en los países pobres, procurando que en su expresión, por escrito, extremen el cuidado en la presentación, la legibilidad y la ortografía.

» Distribución de los contenidos que, a efectos de grabación del DVD, debía preparar cada uno de los centros implicados, incidiendo principalmente en que se hiciera una lectura correcta de los mismos.

» Solicitud a los padres o tutores del alumnado de la autorización para el uso de la imagen de los mismos.

» Coordinación y preparación del profesorado encargado de realizar la Declaración de los Derechos del Niño, utilizando la lengua española de signos.

» Planificación del proceso de grabación y edición del DVD.

■ Grabación y edición del DVD

Utilizando un mismo fondo diseñado al efecto, se procedió a la grabación en cada centro educativo de la lectura del articulado que les correspondía. (Imagen: 1).

Con un fondo distinto, también diseñado al efecto con los logotipos de la Unesco y del PEA, se realizó, en el plató de la televisión que colaboró en el proyecto, la grabación de toda la Declaración en lengua española de signos. (Imagen: 2).

En la edición del DVD, se realiza un proyecto con las siguientes posibilidades de visionado:

- » Lengua castellana.
- » Lengua castellana con subtítulos en francés.
- » Lengua castellana con subtítulos en inglés.
- » Lengua castellana con intérprete de lengua española de signos. (Imagen: 3).

■ Presentación y divulgación de la experiencia

El 20 de noviembre (Día Internacional de la Infancia y los Derechos de los Niños), damos comienzo a las actividades programadas para la presentación del DVD y la divulgación de la experiencia.

La presentación, una por localidad de los centros implicados, se realizó de acuerdo con el siguiente esquema:

» Rueda de prensa. En ella intervinieron, además del coordinador regional, los concejales de Educación de las diferentes localidades. (Imagen: 4)

- Acto de presentación. Además del visionado por primera vez del DVD, se entregó a cada uno de los participantes una copia de éste y un diploma acreditativo de su participación. En este acto, en el que se encon-

traron presentes los alcaldes y concejales de Educación, se contó también con la asistencia de la coordinadora nacional del PEA y se cursó invitación a otros centros educativos, que llenaron los teatros donde se realizó. (Imagen: 5)

La divulgación continuó con la realización de una entrevista en la televisión autonómica, la distribución a los centros integrados en el PEA y la publicación en las páginas *web* (Imagen: 6):

- » <http://iespcomendador.juntaextremadura.net/>
- » <http://cprplasencia.juntaextremadura.net/moodle/index.php>
- » <http://es.youtube.com/>

■ Jornada de convivencia

Puesto que, tal y como ha podido desprenderse de lo narrado hasta ahora en el desarrollo de la experiencia, la coordinación se había producido a escala de los centros y profesorado, nos faltaba un contacto entre el alumnado y las comunidades educativas que sirviera fundamentalmente para que se conocieran en persona y compartieran parte de su tiempo. Por ello, se organizó un viaje cultural a Madrid que no sólo cumplió plenamente los objetivos propuestos, sino que por circunstancias especiales (profesores y niños fueron recibidos en el Palacio de la Zarzuela por SAR la Princesa de Asturias) se ha convertido para todos en una jornada inolvidable. (Imagen: 7)

Orientaciones metodológicas y de evaluación

De la metodología empleada, destacamos su carácter:

» **Internivelar:** han participado alumnos de tres centros públicos (un colegio y dos institutos) y varios niveles (6º de Educación Primaria, y 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria).

» **Interdisciplinar:** los contenidos se han abordado desde diferentes disciplinas (Ciencias Sociales, idiomas y Lengua Castellana).

» **Participativo:** la actividad ha contado con la colaboración de toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres y madres, y personal de administración y servicios. A esto hay que añadir la participación de la Consejería de Educación y, sobre todo, la de las concejalías de Educación de los ayuntamientos de las tres localidades.

» **Innovador:** siendo conscientes de que el tratamiento de los derechos de la infancia es muy frecuente en los centros educativos sobre todo de Educación Primaria, no lo es tanto, o al menos no lo conocemos, que de éste surja un producto como el elaborado por nosotros, y con él, las inmensas posibilidades que se abren para la divulgación de aquéllos.

La evaluación, tanto del proceso como del resultado final, podemos calificarla de positiva.

En el proceso, hemos de destacar:



■ ¡Vamos por derecho!

- » La participación activa de las comunidades educativas de los tres centros en un proyecto común.
- » La promoción de la socialización y el trabajo en equipo, pero con autonomía, para lograr los objetivos propuestos por cada uno de ellos, sobre todo en lo relativo al trabajo en el aula.
- » La reflexión sobre los acontecimientos que ocurren en nuestro entorno y otros lugares ha servido para trabajar la educación en valores: educación para la paz, educación moral y cívica y la igualdad de oportunidades, de modo que, tras conocer los derechos de la infancia, los niños han sido especialmente críticos ante sus incumplimientos.

En relación al resultado, queremos señalar que el trabajo desarrollado ha concluido con un producto, en este caso un DVD, que si por algo puede caracterizarse es por la dignidad tanto del contenido —la Declaración de los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1959— como por el tratamiento de éste.

Conclusión

Este proceso de trabajo ha puesto de manifiesto el desconocimiento que sobre este tema tiene la sociedad en general y, por tanto, muestra la necesidad de continuar, sobre todo desde la escuela, con experiencias informativas y formativas de este u otro tipo que, tras la sensibilización de la misma, sirva como punto de partida para cambiar actitudes y comportamientos, y concienciar de la necesidad de la denuncia de los incumplimientos ante los organismos nacionales e internacionales competentes.

Propuestas de mejora/ampliación

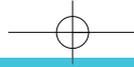
Con independencia de la satisfacción que nos ha producido tanto el proceso como el resultado de la experiencia, y convencidos de la posibilidad de la aplicación práctica y generalización a otros centros, somos conscientes de que varias circunstancias hacen posible la mejora y ampliación de la misma. Entre estas circunstancias, se encuentran:

- » El hecho de que España es un Estado con varias lenguas cooficiales da la posibilidad de utilizar éstas como sustitutas del castellano empleado por nosotros.
- » La mayor competencia lingüística de nuestros alumnos en lenguas extranjeras: francés, inglés, etcétera, posibilita su utilización al igual que en el caso anterior.

Éstas y otras posibles modificaciones, sobre todo metodológicas, que pudieran realizarse, redundarían en beneficio de la experiencia y en la adaptación de la misma al contexto dispuesto a reproducirla. ■

Bibliografía y material didáctico empleado

- Alcobendas Tirado, María del Pilar. 1991. *Bibliografía española sobre derechos humanos 1978-1990*. Madrid: CIS.
- Centro de Derechos Humanos de Naciones Unidas. 1993. *Notas para oradores: derechos humanos*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Human Rights Watch. 1999. *World Report 1999. Events of 1998*. Nueva York: Human Rights Watch.
- Kuklin, Susan. 1996. *Irrepressible Spirit: Conversations with Human Rights Activist*. Nueva York: G.P. Putnam's sons.
- Naciones Unidas. 1995. *Las Naciones Unidas y los derechos humanos: 1945-1995*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Orá, Jaime y Gómez Isa, Felipe. 1997. *La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Un breve comentario en su 50 aniversario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Seminario de Investigación para la Paz. 1997. *Los Derechos Humanos: camino hacia la paz*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- VV.AA. 1998. *Nuevos escenarios y nuevos colectivos de los derechos humanos. Conmemoración del 50 Aniversario de los Derechos Humanos*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- VV.AA. 1996. *El estado de los pueblos. Informe sobre los derechos humanos en las sociedades en peligro*. Barcelona: Edicions Bellatera.
- Asociación de Educación Democrática. 1993. *Menores en riesgo*. Madrid: Asociación de Educación Democrática.
- Jares, Xexús. 1998. *Educación e Dereitos Humanos. Estrategias didácticas e organizativas*. Vigo: Xerais.
- Sánchez Ferris, R. y Jimena Quesada, L. 1995. *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.
- Tuvilla Rayo, José. 1998. *Educación en los derechos humanos*. Madrid: CCS.
- Tuvilla Rayo, José. 1990. *Derechos Humanos: propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Amnistía Internacional. 1996. *Our World, our Rights*. London: Amnistía Internacional, Reino Unido.
- Cruz Roja Juventud. 1996. *Derechos Humanos en la escuela 1, 2, 3, 4 y 5... es tarea de todos y de todas: propuesta de sesiones de trabajo con escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años)*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro-Derechos Humanos de España (APDH). *Unidad didáctica de derechos humanos*. Madrid: APDH, 1989.
- Tuvilla Rayo, José (coord.). 1987. *Derechos Humanos, Guión Didáctico*. Almería: Diputación Provincial de Almería.



INNOVACIÓN

■ INNOVACIÓN EDUCATIVA

| |
|-------------------------|
| |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Una ventana abierta a Europa



Susana Sánchez Parrales
C.R.A. Las Villuercas

El CRA Las Villuercas viene desarrollando, desde el curso 2004-2005, distintos proyectos Comenius 1.1 de asociaciones escolares. Está en vigor el titulado "Desarrollo y comprensión de la lengua, la cultura y estilo de vida de las escuelas asociadas a través de la dimensión del aire" (*"Developing and understanding of language, culture and lifestyles in partner schools through the dimension of flight"*).

Coordina el proyecto el centro St. Mary & Thomas Aquinas Catholic Primary School, de Newcastle (Inglaterra), y en él, además de nuestro centro, participan Malta y Turquía.

Nosotros contactamos con el centro coordinador a través de un colegio con el que ya habíamos estado desarrollando otro proyecto, y fue ese centro el que nos informó de este nuevo proyecto en que estamos inmersos. Así pues, aprovechamos aquella visita para establecer relaciones con el centro inglés y comenzar el nuevo proyecto. A partir de ahí, nos pusimos en marcha, nuestro proyecto fue concedido y comenzamos su desarrollo organizando los diferentes temas y actividades a llevar a cabo en las aulas que, en distintas localidades, tiene distribuidas nuestro Colegio Rural Agrupado.



■ Una ventana abierta a Europa

Justificación

Ampliar la visión del mundo y de sus distintas culturas, lenguas y sociedades es un planteamiento básico de la actual escuela, más aún teniendo en cuenta la tendencia globalizadora que nos rodea. Esta premisa, por sí misma, justifica la conveniencia de desarrollar proyectos escolares europeos. Si a ello unimos la necesidad de garantizar una educación de calidad en situación de equidad, y más aún en el entorno rural, las bases para acometer la puesta en marcha de proyectos de asociaciones escolares están plenamente asentadas.

Nuestro proyecto está centrado en la comprensión y el desarrollo de los conocimientos de los idiomas, culturas y estilos de vida de los países asociados, a la vez que se pretende descubrir las diferencias y similitudes a través del estudio de la dimensión europea e internacional del aire como medio de comunicación.

El Proyecto Flight está integrado dentro de nuestro currículum y está presente en todas las áreas, desarrollando, principalmente, destrezas en nuevas tecnologías, tanto de los alumnos como de los profesores, a la vez que se investigan y descubren las similitudes y diferencias existentes entre las diferentes escuelas, haciendo un recorrido por la historia y tradiciones de sus países.

Las escuelas asociadas tenemos la oportunidad de compartir y difundir la información que vamos creando vía *e-mail*, mediante imágenes digitales y presentaciones, así como intercambiar de forma regular del trabajo elaborado por los alumnos. Para ello, hemos creado dos *blogs* en Intertnet (<http://www.eurospaceproject.org/> y <http://www.euroairshowproject.org/>), donde compartimos nuestros trabajos y experiencias, y donde se puede participar en los distintos idiomas. Aquí están incluidos de una forma muy particular aquellos alumnos con cualquier tipo de desventaja o discapacidad.

Creemos que este proyecto puede ser una fuente de motivación para estos niños con necesidades especiales, al desarrollar la comprensión y la adquisición de una gran cantidad de contenidos acerca de las diferentes escuelas asociadas, sus contextos socio-culturales y sus países.

Por otra parte, es evidente que, a través del desarrollo de vínculos de colaboración y amistad europeos, generamos grandes beneficios curriculares, enriquecemos el proceso de enseñanza-aprendizaje y manejamos un contexto real, para el desarrollo de muchas destrezas necesarias y citadas en nuestro currículum.

Objetivos

Algunos objetivos desarrollados han sido:

» Promover en los alumnos el conocimiento de las escuelas asociadas y de sus entornos culturales, valorando e identificando diferencias y similitudes.

» Contribuir a apreciar los diferentes idiomas y culturas, promoviendo la tolerancia con otras culturas en sus valores y tradiciones.

» Incrementar el conocimiento de maestros y alumnos acerca de los distintos parámetros de Europa.

» Aumentar la autoestima de nuestros alumnos, especialmente de aquéllos con necesidades especiales.

» Desarrollar la comprensión y conocimientos de nuestros alumnos respecto a los distintos aspectos pasados, presentes y futuros de la aviación y el aire en nuestro país y en todos los países asociados.

» Aumentar el entusiasmo y el propósito de aprender, dando a los niños un objetivo real para disfrutar aprendiendo.

» Incrementar los vínculos internacionales con la comunidad: ayuntamientos, negocios locales y otros tipos de asociaciones e instituciones.

Esquema de trabajo

El esquema de nuestro trabajo ha sido planteado por años escolares. Cada curso escolar, hemos trabajado dos temas concretos, y dentro de cada tema, unas actividades y objetivos específicos, sin olvidarnos incluir los temas transversales, ya que se ha trabajado de forma interdisciplinar.

» Primer año: Un día en el aeropuerto (sep. 2005-feb. 2006) y Festival de la Cometa (feb. 2006-jun. 2006).

» Segundo año: Festival del Globo Aerostático (sep. 2006-feb. 2007) y Día del Espacio (feb. 2007-jun. 2007).

» Tercer año: Día del Aire (sep. 2007-feb. 2008) y Evaluación (feb. 2008-jun. 2008).

Actividades

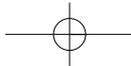
Las actividades se han desarrollado en todas las áreas.

» **Educación Artística:** en Música, se han elaborado canciones con la temática específica de cada bloque de contenidos. Se ha escrito la letra y añadido música original, a la vez que ha sido interpretada por nuestros alumnos, grabada y enviada a los colegios asociados para su difusión. Se han trabajado, a su vez, aspectos musicales como entonación, ritmo... En Plástica, se han elaborado juguetes en tres dimensiones, maquetas, póster, *pins*, collages, marcapáginas...

» **Lengua Castellana y Literatura:** se han trabajado aspectos tales como redacción, lectura, análisis de información, creatividad e invención de historias o cuentos, poesías, diccionario del espacio...

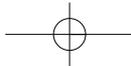
» **Matemáticas:** situación de aviones en ejes de coordenadas, problemas con datos del espacio o con la velocidad, con las medidas de superficie, capacidad...

» **Conocimiento del Medio:** investigar sobre los descubrimientos de los medios del aire, explorar la gravedad y sus fuerzas, los planetas, viaje en globo por España, personajes de la ciencia...

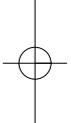


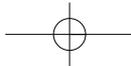
Innovación Educativa



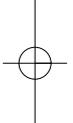


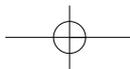
Una ventana abierta a Europa





Innovación Educativa





■ Una ventana abierta a Europa

» **Educación Física:** se ha trabajado la expresión corporal mediante juegos e interpretaciones, danzas, juegos cooperativos...

» **Inglés:** se han elaborado poemas, textos, redacciones, y se han incluido celebraciones pedagógicas como el Día de Europa, *Space book*, visionado de películas, *Picture dictionary*, *Music book*, juegos (*find the pair*, *dominoes...*), cómics...

Todas estas actividades se han recogido en formato libro, en presentaciones por ordenador y en los *blogs* de las páginas de Internet citadas anteriormente. De esta forma, el material puede ser consultado por cualquier sector educativo desde cualquier lugar.

Valoración de los resultados

Está siendo una experiencia muy gratificante y enriquecedora tanto para los alumnos como para el equipo de maestros que conforman nuestro claustro, así como para las familias que colaboran directamente en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, a través del proyecto. El alumnado está siendo protagonista directo de su propio aprendizaje y, poco a poco, va adquiriendo los contenidos, compartiendo recursos con escuelas de otros países, cooperando y experimentando aspectos que no conocía y que de alguna manera le eran lejanos.

Por otro lado, en las visitas transnacionales realizadas a los países hermanados al nuestro, donde se intercambian ideas, experiencias didácticas, otros modos de educación..., nos formamos, y comparamos nuestro sistema educativo con otros, que según qué aspectos no son tan distintos al nuestro.

Finalmente, apuntar la contribución de este tipo de iniciativas en la calidad de la oferta educativa del centro y, por consiguiente, en el incremento de la confianza en la actividad docente por parte de la comunidad escolar, lo que supone predisponer positivamente a las familias, instituciones y alumnos hacia la dinámica escolar, ganando en motivación positiva.

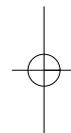
Por tanto, desde el CRA Las Villuercas, a través de estas líneas, queremos promover, impulsar y animar a otros centros para que se embarquen en colaboraciones internacionales europeas relativas a los Programas de Aprendizaje Permanente (PAP). Aunque a veces acarree un trabajo extra al propio de nuestra tarea docente, merece la pena intercambiar experiencias, valores, inquietudes... que enriquecen nuestro caminar en este sendero de la educación. ■

Fuentes consultadas

- *Guías didácticas Santillana:* 4º, 5, /6º de Conocimiento del Medio, y 1º, 2º, 5º, 6º de Lengua.
- *Teacher's Magazine.* Ed. Ediba.
- *Atlas Everest*
- *Una estrella para Peque Cohete.* Julie Sykes.

Webs:

- www.enchantedlearning.com / www.estronomía.com.
- www.nineplanets.org (inglés) / <http://spaceplace.jpl.nasa.gov/sp/kids/ds1dots.shtml> (Juegos, proyectos, animaciones).
- http://www.windows.ucar.edu/tour/link=/our_solar_system/solar_system.sp.html (información sobre planetas, meteoritos, asteroides, libro para colorear, noticias del sistema solar ordenadas por fechas... en español o inglés).
- http://www.geocities.com/jf_ravelo/ (*big bang*, galaxias, agujeros negros, estrellas, planetas...).
- <http://www.monografias.com/trabajos7/creun/creun.shtml> (teorías sobre el universo...).
- http://centros6.pntic.mec.es/cea.pablo.guzman/cc_naturales/universo.htm (recursos educativos sobre el universo).
- <http://www.xtec.es/~rmolins1/index.htm> (nociónes de astronomía, sistema solar, universo...).





INNOVACIÓN

■ INNOVACIÓN EDUCATIVA

| |
|-------------------------|
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Un suelo vertical en mi Ecocentro



Marcelino García López

Fotos: Francisco Javier González Jiménez
CP Santísimo Cristo del Perdón (Tornavacas)

Hace apenas un año en nuestro colegio apareció un suelo vertical. Gris, enorme por la gran cantidad de ferralla de los cimientos y entrañas. Cuando terminó el crecimiento, alcanzaba los siete metros de alto y más de 15 de largo. El hormigón es lo que tiene, engorda, aumenta, se multiplica y termina por invadirlo casi todo. Aquí, en el valle del Jerte, también. El dilema, para el pobre muro y para cuantos asistimos al extraño alumbramiento, era cómo integrarlo en un colegio en el que en esos momentos, y en el contexto del Proyecto Ecocentros de Extremadura, estábamos reflexionando sobre el espacio que ocupamos, interviniendo activamente en la mejora del entorno escolar con una participación abierta de toda la comunidad educativa. La “criatura” no deseada pronto se convirtió en la “niña” de nuestros ojos, de nuestros pies, de nuestras manos y arneses... Esto es una muestra, diminuta, de cómo transformar una fatalidad en un proyecto novedoso, con una repercusión que ni nosotros mismos alcanzamos aún a prever. Pero es lo que tiene la educación. Tú siembras y luego sale lo que sale. ¿Qué semilla es la tuya?



■ Un suelo vertical en mi EcoCentro



Somos un ecocentro desde hace apenas tres cursos. En nuestro "haber" y preocupación está la conservación del medio y la mejora de nuestro entorno. Contamos con una Comisión Ambiental en la que, integrada la comunidad escolar, se hacen propuestas de mejora. En plena reestructuración de las instalaciones del patio escolar (teníamos una sola pista con peligrosos baches, parterres que se habían arreglado en ocasiones y otras tantos se habían ido abandonando...), intentamos plantear un cambio integral del patio y del centro en varios frentes:

- Adecuar progresivamente las zonas ajardinadas. Necesitamos que una persona, cuando entre a nuestro colegio, note la frescura de la vegetación; nos identifique con lo que somos, un centro preocupado por la salud ambiental. Y porque deseamos trabajar en un lugar en el que te sientas a gusto. Para ello se diseñaron actividades que realizaríamos a lo largo de varios cursos: presentar proyectos de reforestación del entorno escolar para conseguir financiación, plantas y ayuda de guardas y monitores de la Reserva Natural; contar con el apoyo explícito del Ayuntamiento para colaborar en las intervenciones del patio, a través de sus operarios, en tareas como podas, paredes de piedra, limpiezas de desbrozo...; integrar algunas de las actividades con participación efectiva del alumnado, de los padres e incluso de los abuelos; instalar un sistema de goteo para el mantenimiento de las plantas del centro; intervención progresiva en el edificio principal que suponía cambios de puertas exteriores con apertura de seguridad, pintura general, protectores en las ventanas de las aulas para poner macetas traídas por las familias...; adecuación de las gradas de la pista deportiva; cerramiento externo del patio para garantizar la seguridad de las instalaciones fuera del horario escolar... En definitiva, implicar a todos en la mejora efectiva del colegio en acciones concretas y progresivas.

- Solicitar que la Administración, en su responsabilidad, dotara de infraestructuras adecuadas a los centros de Infantil y Primaria. En nuestro caso, se trataba de la pista deportiva, que estaba en unas condiciones deplorables.

Y en este marco, llegó la "desgracia"... Un terraplén con su muro de piedra se nos vino abajo. El peligro real que suponía un desplome posterior y las preocupaciones por evitar una desgracia nos llevaron a tener cortados los accesos traseros del colegio que van a la pista varios meses, durante los cuales se hicieron las gestiones para levantar con urgencia el muro y poder abrir de nuevo los accesos del centro. Tras el arreglo de la pista (imaginaos el recinto escolar en obras durante un año), muchas de las ideas propuestas en la comisión se fueron poniendo en marcha.

Y henos aquí, ahora hace un año, con un muro enor-

me que nos molestaba a la vista cada día. Y las cabezas dando vueltas.

En la Comisión Ambiental se fueron proponiendo opciones: ¿Lo maquillamos y hacemos una obra de arte? ¿Construimos un invernadero? ¿Y un rocódromo? ¿Y eso qué es?

Todo está conectado. Debe de ser por la globalización. Hace unos años tuvimos la suerte de asistir a las dos fiestas lúdico-deportivas que se celebraron en el IES Valle del Jerte, en Cabezuela del Valle. Entre el sinfín de actividades deportivas, habían instalado un rocódromo para ejercicios horizontales en una pared. Los anclajes, sencillos, con materiales pobres de tacos de madera y piedra, adheridos con Silka, nos llamaron la atención. Era una primera propuesta.

La idea de construir un rocódromo en nuestro ecocentro nos planteaba una serie de retos:

- Nuestra propia capacidad para financiarlo. Recursos económicos para las presas, enganches, homologación de las instalaciones, asesoramiento de expertos, cobertura de seguros...

- Seguridad de la instalación. Máxime cuando ha sido hace apenas unos meses cuando la Administración ha vallado el muro que limita con el solar colindante, que permitía el acceso indiscriminado fuera del horario lectivo a quien quisiera entrar en el patio escolar.

- Colaboración del Ayuntamiento y de quienes serían usuarios del rocódromo.

- Integración en el desarrollo de las actividades deportivas del colegio. Matices muy diferentes si se planteaban en el marco de actividades extraescolares (del municipio), de las actividades formativas complementarias (AFC), de la Federación Extremeña de Montañismo y Escalada (FEXME), o dentro del Proyecto Curricular de Primaria, en el área de Educación Física.

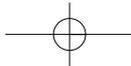
Objetivos

Los objetivos siempre son ambiciosos, y los principales que nos propusimos fueron los siguientes:

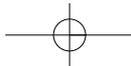
- Dar un uso educativo al nuevo espacio que teníamos. Antes, un terraplén peligroso como resultó ser; ahora, una zona de paso del patio escolar con un muro de hormigón impresionante.

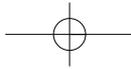
- Mejorar las instalaciones deportivas del colegio ampliando y diversificando la oferta de actividades educativas del mismo, dentro de un marco de deportes alternativos.

- Aprovechar posibles recursos de todo tipo. Se contactaría con personas de la FEXME para valorar las mejores opciones de la instalación (los recuerdo que la seguridad es primordial); con el Ayuntamiento, para la cofinanciación y uso local del rocódromo (a pesar de estar encima las elecciones municipales); con la AMPA del colegio, para transmitir a los padres la ilusión de



Innovación Educativa





■ Un suelo vertical en mi EcoCentro

contar con esas instalaciones y que fueran usadas por sus hijos...

■ Desarrollar gestiones para dar continuidad al proyecto. Desde un principio, siempre hemos querido transmitir un sentido de continuidad y mejora. Ya tenemos el rocódromo, ahora queremos... teniendo en cuenta, eso sí, las premisas que llevamos comentadas. Con un objetivo final que no sabemos si conseguiremos: una Escuela Deportiva de Escalada y Montañismo.

Actividades

El rosario de actividades llegó en cascada y no estaban exentas de dificultades. Las voy a agrupar para facilitar su comprensión:

■ Gestiones para la construcción del rocódromo

Informarnos sobre si teníamos capacidad y autonomía para hacerlo, no sólo económica, sino jurídica. Contactar, para diseñarlo y construirlo, con expertos de la FEXME. Homologar las instalaciones y que estuviera reconocido dentro de los circuitos extremeños para su uso en eventos deportivos, ya sean exhibiciones, campeonatos u otros. Contar con una adecuada garantía de seguridad de la instalación como son las presas, soportes, anclajes, arneses, cuerdas... y su mantenimiento posterior.

En este sentido, como en todos, el verdadero artífice de las gestiones fue Francisco Javier González Jiménez, maestro de Educación Física y secretario del colegio. Resultaba casi imposible contactar con las personas que durante el verano estaban en campañas de escalada dentro y fuera de España, en lugares casi siempre sin cobertura telefónica.

El contrato de la nueva instalación se firmó el 25 de julio de 2007 entre el colegio y un representante de la FEXME.

La ejecución del mismo se realizó a finales de agosto. Los costos resultaron ligeramente más económicos de lo que teníamos presupuestado al inicio. Incluían el diseño con una estructura horizontal básica más cuatro vías verticales de siete metros de altura, las presas correspondientes y sus anclajes, la homologación por parte de personal autorizado, y material de escalada (cuerdas, arneses, anclajes y cascos) para dos vías. La rebaja en el costo suponía un compromiso por parte del colegio a ceder puntualmente las instalaciones a la FEXME para realizar algún tipo de evento: campeonato o demostración. A nosotros nos pareció magnífico.

Cuando comenzó el curso actual 2007-2008, ya teníamos el rocódromo. Al menos de forma física. Ahora tenía que empezar a "andar verticalmente".

■ Gestiones para poner en funcionamiento el uso del rocódromo

Buscando formas para contar con monitores expertos en el tema de escalada, y gracias a la FEXME, pudimos formar parte de un convenio suscrito por esta federación, de forma que, "gratuitamente", tendríamos un monitor que daría clases a nuestro alumnado en horario de tarde. Benjamín, escalador y gran conocedor de la zona, nos ha resultado un monitor excepcional.

Se diseñaron las clases de escalada para el alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria. Se compatibilizaron con el resto de AFC del centro, teniendo en cuenta que somos un colegio pequeño, con 82 alumnos, en el que se realizan las siguientes actividades de tarde: tres AFC de la Junta de Extremadura (informática, plástica y actividades deportivas), una actividad de gimnasia rítmica de la Mancomunidad de Municipios del Valle del Jerte (sólo una hora semanal), una actividad de una hora semanal de patinaje que imparte el maestro de Educación Física, Francisco Javier González, y a las que sumamos dos horas semanales, los miércoles, de escalada a cargo de Benjamín.

La organización de las actividades se estructura en septiembre teniendo en cuenta el número de alumnos (que son la inmensa mayoría) y primando unas actividades u otras según complementan el horario lectivo. Por ejemplo, los alumnos de Infantil cuentan con más AFC de actividades físicas y deportivas porque no tienen al especialista en el horario lectivo, y los mayores disponen de menos tiempo de esta AFC pero pueden practicar, en cambio, escalada, patinaje y gimnasia rítmica. Además, hemos contado con la presencia puntual de los hermanos Cano, Juan José y Javier. Son escaladores que pertenecen al equipo de Tecnificación de Extremadura. Expertos con prestigio que se han acercado a trabajar algunas veces con nuestros alumnos. Javier fue subcampeón de España el año pasado en escalada deportiva... Y son de Cabezuela del Valle. De aquí mismo. Conocen todos los recovecos de la montaña gredense y transmiten una ilusión que...

¿Cómo se pueden reflejar estas sensaciones en un proyecto curricular? Por mucho que nos esforcemos, no podemos recoger ni transmitir en estos párrafos lo que conlleva esta experiencia. Quizá sea veneno puro, pero del bueno.

■ Implicaciones educativas

Las implicaciones en el currículum del área de Educación Física no se han hecho esperar. La revisión y adecuación de los nuevos proyectos curriculares contemplan estas nuevas iniciativas.





Innovación Educativa

Y ya se están diseñando actividades concretas para el uso de estas instalaciones por los grupos de los más pequeños, desarrollando aptitudes y capacidades. Cuestiones como esquema corporal, segmentación, equilibrio, flexibilidad, coordinación, potencia... son fundamentales. Y para los más mayores, una serie de valores adicionales:

» Preparación inicial. Contar con todos los elementos de seguridad. Prever las dificultades. Establecer retos pero contando con las posibilidades de cada uno. Ayudar a los compañeros, confiar en los demás para tu propia seguridad requiere una confianza en ti y en el otro, difícil de alcanzar en otros deportes aunque sean en equipo. Requieren de una complicidad y compañerismo que repercute muy positivamente en un ambiente distendido y de fraternidad.

» Proyección hacia nuevos retos en la naturaleza. Nosotros, como ecocentro, incluso antes, venimos realizando actividades en la naturaleza. Las rutas por espacios naturales, en Tornavacas, el valle, la comunidad extremeña, o fuera de ella, tienen un sentido de conocimiento y de experiencia natural. De acercamiento y sensación próxima, muy vinculada a otros aspectos vivenciales —la vida del cabrero, de las minas, del estraperlo, de la romería y tradición local...—, de convivencia con otros centros, de conocimiento de los recursos y elementos naturales como el paisaje, la flora y la fauna.

■ Implicaciones en la vida local de Tornavacas

Que este año, desde el 27 de abril al 4 de mayo, se haya celebrado la Semana de la Montaña Extremeña en Tornavacas, no es casual. El rocódromo no ha sido el detonante, pero sí un elemento más que ha impulsado una serie de actividades en torno a la montaña y al mundo de la escalada que ha trascendido lo escolar afectando a la vida local y comarcal muy positivamente. En la indagación histórica, nos encontramos con un escalador de prestigio natural de Tornavacas, fallecido en los Alpes, y con logros muy relevantes: primera invernal de la cara oeste del Naranjo de Bulnes. Un hito que tuvo una repercusión internacional en el mundo del alpinismo español de los años setenta del pasado siglo XX. Una figura de primera línea que no había tenido ningún reconocimiento en su localidad y que desde el colegio, de alguna manera, impulsamos. Queríamos dedicar el rocódromo del centro a este escalador y poner su nombre al mismo. La creación en la localidad de una comisión que gestionara un homenaje hacia este montañero tornavaqueño, en la que estaba presente Francisco Javier González, ha dado como fruto un programa ambicioso con una repercusión enorme en la vida cultural de la localidad.

Premisas de nuestro ecocentro como el conocimien-

to y respeto por nuestro entorno, de nuestras montañas como sistemas sensibles al cambio climático y amenazadas por algunas intervenciones humanas, han estado impregnando muchas de las actividades realizadas. Desde exposiciones fotográficas de altísima calidad ("Colores vivos en la montaña", de José Luís Martín, y "Entre cerezos y cumbres", de Julio Cobos), hasta rutas de dificultad diferente (de Carlos V: Tornavacas-Jarandilla; apertura de la ruta de senderismo El Rebeco, en homenaje al escalador tornavaqueño José Ángel Lucas, y por la Reserva Natural Garganta de los Infernos). Desde mesas de debate-conferencias, con la intervención de personalidades como Eduardo Alvarado Corrales, profesor de la UNEX y director de la Reserva Natural de la Garganta de los Infernos; José A. García Regaña, presidente de la FEXME; José Isidro Gordito, director del Programa Nacional de Tecnificación Deportiva en Alpinismo; Óscar Pérez, director técnico de la FEXM; Juan José Cano Blázquez y Javier Cano Blázquez, miembros del Plan Nacional de Tecnificación en Alpinismo de la Federación Española de Deportes de Montaña y de Escalada..., hasta proyecciones y homenajes del malogrado alpinista, con la presencia de familiares del mismo.

La movilización general de la población coincidente con la "noche de las hogueras" y la posterior romería a la Cruz el 3 de mayo, las actividades en la naturaleza: tirolesa, escalada en caja, rápel... organizadas por el Grupo de Espeleología y Montaña de Extremadura o los juegos autóctonos y tradicionales (pincho, tango, cuerda...), organizados por el Club Deportivo Tornavacas, pueden dar una idea la verdadera repercusión que ha tenido.

¿Y el colegio qué? Pues para este evento se ha montado una exposición dentro del centro de 12 paneles sobre los Espacios Protegidos de Extremadura; un concurso de dibujo y pintura con el tema de las hogueras y la cruz de mayo que está expuesto en la Casa de Cultura de Tornavacas; se han entregado premios a los mejores trabajos (uno por ciclo de Primaria) a cargo de Juan José y Javier Cano, escaladores, aunque todos han recibido un detalle por participar; y el día 2 de mayo hicimos la inauguración oficial del rocódromo, y se descubrió una placa con el nombre de José Ángel Lucas. Previamente a este acto, y durante más de dos horas, estuvieron abiertas las cuatro vías y escalaron desde pequeños hasta personas mayores, madres y vecinos que habían venido "el puente de mayo", forasteros que se animaron a compartir con nosotros nuestra experiencia vertical. Emotivo fue el reencuentro con Carlos Lucas Núñez, hermano del fallecido escalador y también alpinista, que escaló para nosotros, y en honor de su hermano, nuestro rocódromo.





■ Un suelo vertical en mi EcoCentro



■ Y para el futuro...

Nos toca consolidar el proyecto. Sabemos que queda el trabajo arduo de asentar y dar respuesta a las expectativas que se han creado. Para ello, hemos diseñado estas líneas de actuación:

- » Se ha integrado en el Proyecto Curricular de Primaria, en el área de Educación Física. La realización de ejercicios básicos está asegurada.
- » Se ha recogido en el Proyecto de Nueva Jornada, con el informe favorable de Inspección y la Dirección Provincial de Educación, y aprobado por nuestro Consejo Escolar.
- » Se está negociando con el Ayuntamiento para que, a falta de la subvención que había con la FEXME, asuma los gastos para contratar al monitor especialista, abriendo así la actividad a jóvenes de Secundaria o fuera de escolarización que de esta manera encontrarían una actividad deportiva atractiva en su propia localidad, apartándoles de alternativas menos saludables.
- » Habrá que esperar a ver qué derroteros toman otros proyectos que, como consecuencia de poner en marcha nuestro rocódromo, se han iniciado en localidades vecinas como Jerte y Cabezuela. Dotar de monitores a estas instalaciones será más fácil si se asumen conjuntamente y se suman esfuerzos.
- » Si se confirma la inclusión, el curso que viene, en los JUDEX de la especialidad de escalada, se nos abren nuevas posibilidades.
- » El enorme éxito de la Semana de la Montaña celebrado en Tornavacas anima a pensar en nuevas ediciones y retos en los que nuestro rocódromo y nuestro alumnado tendrá un papel relevante.
- » La consolidación en el valle del Jerte de grupos de Senderismo, en un manifiesto auge, junto a formaciones de escalada con apertura de vías en roca en el entorno de Cabezuela y el Torno, junto a otras muy próximas en la zona de Solana de Ávila y La Covatilla,

en Salamanca, nos permite tener ciertas esperanzas en que esta apuesta va muy en serio.

Conclusión final

Hemos puesto de relieve y difícilmente resumido que en la educación tenemos la capacidad y el compromiso de asumir retos, efectuar cambios, mejorar, en definitiva, con el concurso de todos y la colaboración real de la comunidad educativa. Que tenemos la obligación, sea en una zona rural o en una urbana, de comprometernos con nuestro entorno, de conocer y respetar nuestro medio, de asumir un protagonismo de innovación. Los docentes, si somos tales, debemos tener muy presente nuestra responsabilidad en la mejora de la educación.

Transformar un portillo, una pared que se derrumba, en un proyecto de escalada con un buen rocódromo, es más una cuestión de cambio de mentalidad que de dificultades insalvables. Hasta dónde queremos llegar depende en buena medida de nosotros mismos. De nuestras metas. Y de nuestras ilusiones también. Y esto no ha hecho más que empezar. ■

Webs de interés

» De nuestro colegio:

- <http://crisodelperdon.blogspot.com/>
- <http://crisodelperdon-relatos.blogspot.com/>

» De los hermanos Cano:

- <http://www.paredesdelmundo.blogspot.com/>

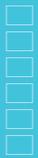




INNOVACIÓN

INNOVACIÓN EDUCATIVA

INFANTIL-PRIMARIA
SECUNDARIA-BACHILLERATO
CICLOS FORMATIVOS



I Jornada de Convívio em São Vicente da Beira



Jesús Miguel Barbero Barbero
CRA El Olivar (Torrecilla de los Ángeles)

Esta experiencia educativa consiste en un día de convivencia entre profesorado, niños y niñas del CRA El Olivar y del centro portugués Escola Básica Integrada de São Vicente da Beira, en la que se comparten juegos, actividades y donde la interrelación de las comunidades educativas que participamos se convierte en una estupenda oportunidad para intercambiar aspectos culturales y lingüísticos.



I Jornada de Conívio em São Vicente da Beira

Introducción

Cada año, el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas (GIT) oferta a los centros extremeños la posibilidad de efectuar un intercambio con un centro portugués de las zonas fronterizas del Alentejo y de las Beiras. La relativa proximidad de nuestro colegio, que se encuentra situado en el norte de la provincia de Cáceres y cuyo ámbito de actuación comprende parte de las comarcas de Sierra de Gata y Trasierra Tierras de Granadilla, siendo los pueblos que la componen Torrecilla de los Ángeles, Villanueva de la Sierra, Hernán Pérez y Santa Cruz de Paniagua, hace que resulte una actividad atractiva tanto por el propio contenido de la propuesta, como por viajar unos kilómetros más allá y descubrir una cultura y unos pueblos similares a los nuestros, procedentes de una misma raíz, pero a la vez diferenciados por lo que supone pasar a otro país.

Justificación

Cualquier motivo pudiera justificar una actividad tan atractiva y tan interesante como ésta. Podríamos citar muchos, pero para encuadrarla en un marco puramente pedagógico, podemos comenzar a citar la actual ley educativa (LOE), donde se insta, en uno de sus tres principios fundamentales, al proceso de construcción europeo, con objetivos comunes y la convergencia de diferentes sistemas educativos.

En otro sentido, se estimula la movilidad de los agentes educativos, que sirva en el proceso de formación permanente de maestros, pues constituye un derecho y una obligación, y aunque en este caso no forme parte de ningún curso o seminario, podemos considerar este proyecto una actividad con un carácter muy formativo, tanto para alumnos como para maestros.

Por otro lado, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, también tan presente y tan importante en los últimos tiempos, unido al auge del estudio de la lengua portuguesa en nuestra región, son argumentos de peso para justificar la actividad.

Así pues, desde estos criterios se presenta la propuesta al claustro de profesores, y ésta tuvo una muy buena acogida. Contábamos, además, con la experiencia de hace dos cursos, que a pesar de ser muy positiva, tuvo el inconveniente de la larga distancia que tuvimos que recorrer y el trazado de la carretera hasta llegar a la localidad portuguesa de Castelo de Vide. La inclusión de centros de las Beiras (inicialmente el intercambio era con centros del Alentejo) supuso salvar el obstáculo de la lejanía, y comenzamos a preparar el proyecto.

Desarrollo del programa

■ Proyecto de intercambio

- » Centros participantes:
 - CRA El Olivar, con sede en Torrecilla de los Ángeles. Actualmente contamos con un total de 142 alumnos de Infantil y Primaria, repartidos en cuatro localidades: Torrecilla de los Ángeles, Hernán Pérez, Villanueva de la Sierra y Santa Cruz de Paniagua.
 - EBI Sao Vicente da Beira, situado en Sao Vicente da Beira, a unos 20 kilómetros de Castelo Branco. Cuentan con un total de 119 alumnos desde "pre-escolar" hasta el "6º año". Aparte, cuentan con alumnos hasta completar "o Ensino Básico", y otros alumnos mayores en ciclos formativos.

■ Datos del intercambio

- » Teléfono: 927 01 58 90
- » Fax: 927 01 58 91 / 927 01 56 32
- » Fecha del viaje: 9 de mayo de 2007 (coincidiendo con el Día Escolar de Europa)

■ Participantes

- » Alumnos:
 - Infantil: 12
 - Primer ciclo: 25
 - Segundo ciclo: 31
 - Tercer ciclo: 29
 - Total alumnos: 97
- » Maestros: 13

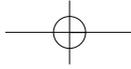
Objetivos

- » Fomentar la convivencia, colaboración y cooperación entre alumnos y profesores de diferentes países, respetando las diferencias culturales e idiomáticas.
- » Potenciar el intercambio entre pueblos y regiones vecinas de más allá de las fronteras que marcan nuestras naciones.
- » Conocer y mejorar la cultura y lengua portuguesas.
- » Conocer aspectos geográficos y culturales de la zona de Castelo Branco y el pueblo de Sao Vicente da Beira.

Programa de actividades

■ Actividades previas

- » Toma de contacto telefónica con los responsables del centro portugués EBI de Sao Vicente da Beira.
- » Segunda toma de contacto para conocer su decisión respecto al intercambio. Al ser positiva, hemos empezado planeando las actividades por *e-mail*.
- » Reunión en Sao Vicente da Beira del director y jefe de estudios del CRA El Olivar, el día 21 de marzo, donde se estableció un contacto con los responsables del centro y demás maestros.
- » Visitamos las instalaciones del centro, así como lo más representativo del pueblo, y concretamos las



Innovación Educativa





■ I Jornada de Convívio em São Vicente da Beira

actividades y confirmamos la fecha para el día 9 de mayo de 2007, en que se celebra el Día Escolar de Europa.

- » Proyectamos otro día de intercambio en nuestro centro para el 30 de mayo de 2007.
- » Acordamos mantener contactos por carta y también usando las nuevas tecnologías.
- » Dibujo de un cartel para el Día del Centro (30 de mayo), con el tema "Mi escuela/A minha escola". Escrito en castellano y en portugués, puesto que será cuando ellos vengan.
- » Participación en la feria de la educación en FEVAL, dentro de una actividad del Seminario Radiocole.

■ Actividades programadas para el día 9 de mayo de 2007

- » Programa de la visita:
 - Salida: 8.00 (7.00 hora portuguesa).
 - Llegada a Sao Vicente: 10.30 hora española (9.30 en Portugal).
 - Inicio de actividades: 11.00 (10.00 hora portuguesa).
 - Fin de las actividades: 17.30 (16.30 hora portuguesa).
 - Regreso a las localidades del CRA entre las 20.00 y las 21.00.

■ Visita del centro portugués a nuestro centro

En la reunión que mantuvimos el día 21 de marzo en Sao Vicente da Beira, acordamos completar el intercambio en territorio español. Para ello, les propusimos la fecha en la que celebramos el Día del Centro, que en ese curso era el 30 de mayo, y lo celebraremos, dentro de las localidades posibles que ofrece nuestro CRA, en Santa Cruz de Paniagua.

Memoria del intercambio

Realizamos actividades previas de comunicación entre los chavales, escribiendo cartas de manera grupal e individual, investigando e intentando escribirles unos en portugués, otros en castellano. Los alumnos de 4º, 5º y 6º prepararon la danza de "Indo eu", para representarla como actividad de presentación. Además, todo el alumnado del colegio participó en la creación de carteles para el Día del Centro, con el lema: "Mi escuela/A minha escola".

El día 9 de mayo, según el programa, salimos en torno a las 8.00 de la mañana para recoger a los alumnos por los diferentes pueblos que conforman nuestro CRA y emprender viaje a la localidad portuguesa de Sao Vicente da Beira. Llegamos sobre las 10.00, y nos recibieron los alumnos y profesores del centro. Una vez dentro del recinto, y como actividad de inicio, los alumnos portugueses cantaron unas canciones. A continuación se hizo entrega de una placa conmemorativa a la directora del centro. Acto seguido, nuestros alumnos de 4º, 5º y 6º interpretaron la danza portuguesa "Indo

eu", que fue cantada por nuestros chavales y acompañada con la guitarra por un profesor portugués.

A partir de esta bienvenida, nos agrupamos por edades y cursos para comenzar a realizar las actividades que habíamos acordado en las reuniones previas.

Nos organizamos de la siguiente manera:

■ **Educación Infantil:** talleres de expresión plástica, en los que se confeccionaron diferentes trabajos bajo el título "Os meus novos amigo".

Por la tarde, llegó el momento de las actividades lúdicas —gimnomusicolandia—, en las que se hicieron juegos de destreza y habilidades en el gimnasio del centro.

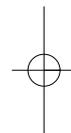
■ **Primer y segundo ciclo:** talleres de expresión plástica que consistieron en realizar una tarjeta identificativa, un colgante, dibujos, etcétera. Y por la tarde, juegos tradicionales como tirar latas con una pelota de tenis, explotar globos, hacer un recorrido con una cuchara y una pelota, atados por parejas para echar una carrera... Estos talleres se hicieron de forma alternativa, es decir, el primer ciclo los realizó en el orden expuesto, y el segundo ciclo hizo los juegos en horario de mañana; además, se llevaron a cabo un juego en un patio interior similar al de la zapatilla por detrás con un pañuelo y los talleres que se hicieron en horario de tarde.

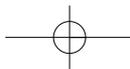
■ **Tercer ciclo:** por la mañana se confeccionaron los equipos y se realizó una serie de juegos de pistas por el pueblo, con lo que los alumnos tuvieron la oportunidad de apreciar la arquitectura y los monumentos más importantes del pueblo. Y por la tarde, "actividades radicáis", consistentes en tiro con cerbatana y pistolas de aire comprimido.

Las actividades se realizaron en el horario previsto, es decir, entre las 10.30 y las 12.30, y entre las 14.30 y las 16.30 (hora portuguesa). Los agrupamientos de alumnos se hicieron de manera que coincidieran chicos españoles y portugueses, a fin de facilitar la integración y la interrelación. La comida se hizo por turnos: mientras unos comían, iban llegando los diferentes grupos de los talleres, ya que la cantina no podía acoger a todo el alumnado. Una vez concluida la comida, nos dirigimos a la sala de convívio y nos distribuimos por las áreas de recreo del centro para descansar un poco. A continuación, visitamos sus instalaciones para comenzar las actividades de tarde.

En general, el desarrollo de las actividades fue muy dinámico, a la vez que relajado, pero quizá lo más positivo fue la relación de los niños y niñas entre sí. Las actividades fueron las idóneas; el ambiente, el propicio, y, en general, todo estuvo muy bien: desde la organización y elección de las actividades, pasando por la comida en la cantina del centro, hasta los tiempos libres destinados a la interrelación.

Antes de emprender el viaje de vuelta hacia España,





Innovación Educativa

nos despedimos de todos los niños y maestros en el patio, con la intención de encontrarnos en nuestro centro el curso próximo 2007-2008, puesto que por unos trámites burocráticos no se pudo realizar en la fecha acordada del 30 de mayo de 2007.

No obstante, en la celebración del Día del Centro, los componentes del Seminario Radiocole emitieron en directo toda la mañana, y dentro del programa establecimos contacto telefónico con Isabel Adonis, que nos concedió una pequeña entrevista, expresándonos también su pesar por no poder celebrar nuestro *segundo convivio* el día planeado en Santa cruz de Paniagua.

Valoración de la actividad

Los comentarios durante el transcurso de la jornada en el propio centro de São Vicente, durante el viaje de vuelta y en las posteriores reuniones que ha tenido el profesorado se han valorado de manera muy positiva, incluso mejor que en el caso de la visita a Castelo de Vide en abril de 2005.

Los alumnos han disfrutado mucho y se han integrado muy bien con el alumnado portugués, tanto en las actividades del programa como en los momentos más relajados. Se han comunicado, han aprendido palabras nuevas en otra lengua y, aunque muy elementales, han disfrutado, han tenido curiosidad por conocer otra lengua y otra cultura tan parecida pero tan diferente.

Esta experiencia hubiera tenido un colofón final de haber podido completar ellos la visita a nuestro colegio, pero problemas de última hora impidieron que pudieran estar con nosotros en la celebración de Día del Centro. Ojalá el curso que viene nos devuelvan la visita y podamos disfrutar de una nueva convivencia de ámbito internacional.

Conclusión

No puedo tener más que palabras de elogio para este proyecto, y creo que mis compañeros también.

En los últimos años, nuestro centro viene participando con bastante frecuencia en actividades de este tipo que se salen un poco de la habitual forma de dar clases.

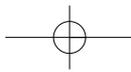
Programas como "Conoce Extremadura", "Andando por la vía de la Plata", "Escenarios educativos", "Conciertos pedagógicos", "Intercambio con centros portugueses", y las habituales celebraciones pedagógicas o celebraciones como la Chiquitía, Carnavales, salidas al entorno cercano y Día del Centro en una de las localidades del CRA, así como otro tipo de excursiones entre las que podemos citar las visitas a distintos museos y exposiciones, excursiones a la playa..., me parecen fundamentales en la formación de los alumnos. Sirven de estímulo para el aprendizaje del alumnado y profesorado, y, a parte de los objetivos concre-

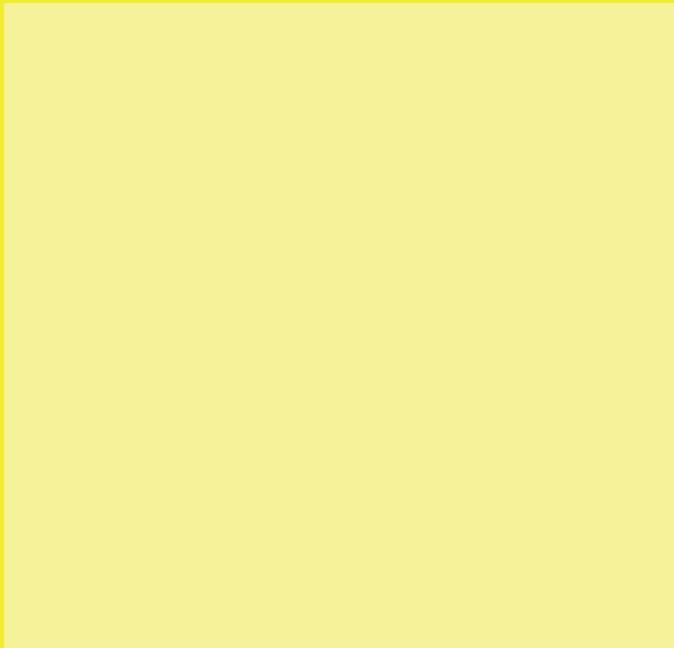
tos de cada programa, fomentan las relaciones entre los participantes de los diferentes pueblos de nuestro CRA. Todo ello unido a la ilusión con que se realizan los proyectos, actividades, preparativos, etcétera, hacen que la mayoría de las veces el resultado sea un éxito.

En São Vicente encontramos una comunidad educativa que preparó todo minuciosamente con el objetivo de pasar una buena jornada escolar. Nosotros no pudimos contar con su presencia en el CRA el pasado curso, pero hemos retomado el contacto y el 24 de abril de 2008 celebraremos nuestro II Convívio Hispano-Lusitano en la localidad de Torrecilla de los Ángeles.

Participar, disfrutar y vivir una jornada escolar en un centro portugués es una manera diferente de orientar de forma activa la educación de nuestro alumnado, en un presente donde debemos construir una Europa unida desde los valores, el respeto de derechos y libertades, la igualdad de oportunidades, la diversidad y la tolerancia. Y las generaciones encargadas de convertirlo en realidad son las que ocupan ahora los pupitres de nuestras aulas. ■









■ El entorno como fuente de aprendizaje del inglés



Las actividades que propongo para este proyecto pretenden dar respuestas contundentes a los argumentos anteriores.

A la primera sentencia, respondo: "Sabes mucho más de lo que piensas y no tienes que esforzarte por recordar"; al segundo aviso, planteo: "Puedes aprender inglés mientras realizas actividades cotidianas como ver la televisión, oír la radio, leer la prensa o ir de compras", y, respecto a la última pregunta, aconsejo: "Sería bueno para ti aprender un poco de inglés para comprender mejor el mundo que te rodea y sentirte más seguro o segura en él".

El alumnado de ESPA suele tener en común una serie de rasgos: para empezar, es mayor de 18 años y, por tanto, es adulto; educativamente, proviene de un periodo de inactividad en la educación reglada y, en muchas ocasiones, con algún que otro fracaso a sus espaldas; profesionalmente, está ya inmerso en el mundo laboral o muy predispuesto a ello, y, por último, personalmente, puede tener ya cargas familiares o planes de poner su propia vida en marcha. En resumen, no le podemos pedir que considere la ESPA como la única actividad de sus vidas, pero sí podemos ayudarles a rentabilizar su tiempo y a aprender en cualquier momento de su apretado día.

Las actividades del proyecto que propongo responden al principio de la educación permanente, es decir, aprender en cualquier momento y de cualquier fuente, y buscan sacar del aula el proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de dar un sentido muy práctico, entretenido y provechoso al esfuerzo de nuestros alumnos.



Viñeta de Andrés Sánchez Marcos

Con dichas actividades, se pretende alcanzar unos objetivos muy realistas. En primer lugar, despertar el interés y la curiosidad hacia la presencia de la lengua inglesa en el mundo que nos rodea. En segundo lugar, buscar información en las fuentes a nuestro alcance desarrollando nuestras actividades cotidianas. En tercer lugar, reflexionar sobre la posibilidad de aprender en todo momento si miramos de manera diferente nuestro entorno y de seguir haciéndolo autónomamente. En cuarto lugar, conseguir una mayor seguridad para desenvolvemos en nuestra vida diaria al saber resolver las dudas lingüísticas que puedan surgir, y, por último, analizar críticamente cuándo el uso del inglés en nuestro entorno es necesario o gratuito y debatir sobre las causas y consecuencias.

Las actividades desarrolladas se enmarcan en dos tipos: por un lado, las de calentamiento, motivación y conocimientos previos, y, por otro, las de búsqueda de información. Para empezar con las primeras, se proponen las siguientes:

» Las tallas: con esta primera actividad se intenta que los alumnos rompan el hielo al tratar de ver en las etiquetas de sus compañeros qué talla tienen; de esta forma, les planteamos la existencia del doble código en español (P, M, G y SG) y en inglés (S, M, L, y XL); después, con el grupo-clase, se vierte en el encerado el vocabulario y las correspondencias.

» Cartelera de cine y televisión: para esta actividad es necesario llevar fotocopias de la cartelera de cine y de la programación de televisión de varias fechas. Se les pide que hagan una lista de películas y programas cuyos títulos se difunden directamente en inglés. Sobre la lista, se trabaja el vocabulario y se les invita a buscar la relación entre el significado del título y el contenido de la película o del programa.

» Música y deporte: se trata de hacer una pequeña actividad oral o dinámica de grupo en la que los alumnos digan qué tipo de música les gusta o qué deportes practican. Después, se vierte todo el vocabulario en la pizarra y se completa con el grupo-clase. De esta forma, se puede reflexionar sobre las voces inglesas que tiene el castellano; sería también interesante que buscaran dichos términos en el *Diccionario de la Real Academia Española* y anotaran las incidencias que se producen respecto a su ortografía, pronunciación, formación del plural o uso. De esta forma, se trabajan conjuntamente las dos materias del ámbito de comunicación.

» "Pub quiz": esta actividad consiste en dividir a los alumnos en grupos de tres o cuatro y hacerles una batería de preguntas que van respondiendo en una plantilla; resulta muy motivadora por la forma de agru-





■ Experiencias educativas

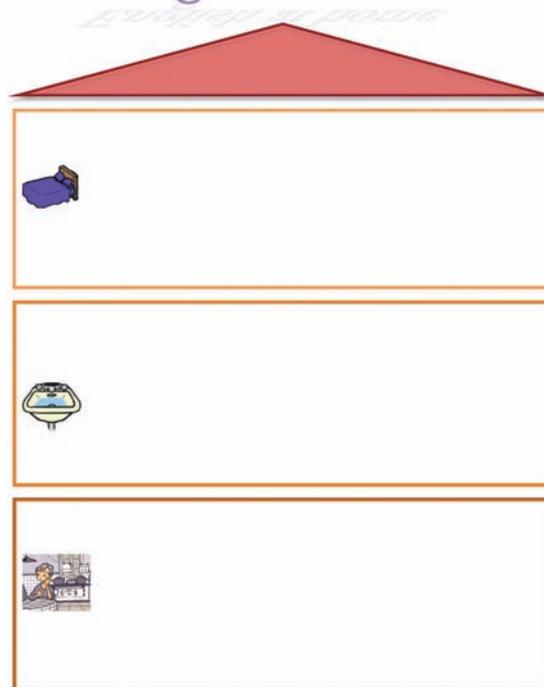
pación y por la competición misma, pudiendo ser aplicada en otras situaciones como repasos. En esta ocasión, se trata de relacionar todas las preguntas con el tema de la presencia de términos en inglés en nuestra vida cotidiana. Por supuesto, gana el equipo que más respuestas correctas tiene.

| PUB QUIZ | |
|----------|--|
| TEAM | LEADER |
| 1 | ¿En qué posición deberá estar un aparato para que funcione? ON |
| 2 | ¿En qué parte del cuerpo se pone un "top"? TRONCO |
| 3 | ¿Cómo se llama el producto que se aplica después del afeitado? AFTERSHAVE |
| 4 | ¿Qué se abrirá dentro del coche si tenemos una colisión? AIRBAG |
| 5 | ¿Qué talla es la L? GRANDE |
| 6 | ¿Qué significan las letras de DVD? DIGITAL VISUAL DISPLAY |
| 7 | ¿Qué es un "lifting"? TRATAMIENTO BELLEZA |
| 8 | ¿Cómo es en inglés el título de la película que en castellano sería "Película de terror"? SCARY MOVIE |
| 9 | ¿Dónde paran los coches de una carrera de Fórmula 1 para su puesta a punto? BOXES |
| 10 | ¿Dónde se practica el "snowboard"? NIEVE |

Respecto a la búsqueda de información, primero se trabaja con el mundo del consumo a través de las siguientes actividades:

» **El inglés en casa:** se trata de una actividad individual que consiste en revisar los productos y enseres de nuestra casa, y anotar todas las palabras que podamos encontrar en inglés, clasificándolas en una ficha de trabajo según se encuentren en la cocina, en el baño o en el dormitorio; será necesario descubrir su significado y la relación que tienen con el objeto. De esta forma, los alumnos seguirán descubriendo la enorme presencia del inglés sin salir de casa. Después, se exponen todas las fichas de trabajo en el aula y se les deja un tiempo para verlas.

English at home



» **El inglés en las tiendas:** se realiza en parejas que ellos organizan y eligen en qué tipo de tienda quieren buscar; por ejemplo, ferretería, papelería, ropa y complementos, comida, electrónica, perfumería y cosmética, bazares, etcétera. De igual modo, irán anotando en una ficha de trabajo las palabras que encuentran, el significado y su relación con el objeto; asimismo, se expondrán las fichas en clase y las verá el grupo.

» **El inglés en el buzón:** se realiza en grupos en el aula y consiste en hacer las anteriores anotaciones de diversos catálogos y folletos de uso habitual en nuestra vida. Después, se busca información en los medios de comunicación realizando las siguientes actividades:

» **Títulos de películas:** el mejor soporte para esta actividad es Internet; los alumnos los recogerán primero de su cosecha a modo de lluvia de ideas y, después, pasarán a visitar páginas *web* de cine y a recopilar los títulos. Por supuesto, se trabajará a continuación con el vertido de datos y nos detendremos en aspectos lingüísticos como pronunciación, significado y relación con el argumento.

» **Extranjerismo en periódicos y lemas en pancartas:** se requiere llevar diversos periódicos al aula. El procedimiento es el mismo que se viene siguiendo. Es interesante analizar el tratamiento tipográfico que se le da a los extranjerismos, así como la razón por la que leemos las reivindicaciones en todo el mundo escritas en inglés. Con esta actividad, se busca que los alumnos se familiaricen con los temas de actualidad del mundo en que viven a gran escala.





■ El entorno como fuente de aprendizaje del inglés

» **Anuncios publicitarios en revistas:** se trata de recoger entre todos anuncios de publicidad de revistas y exponerlos en clase, para realizar con ellos actividades semejantes a las anteriores: recogida de palabras y expresiones, explotación didáctica para el conocimiento de la lengua, relación con el producto anunciado, etcétera.



» **Spots publicitarios en TV:** si bien se puede realizar individualmente en casa, resulta más provechoso, aunque requiere más trabajo por parte del docente, comentar a partir de grabaciones hechas al caso. De cualquier forma, hay que intentar convencerles de que hay una nueva forma de ver la televisión que puede ayudarles en su aprendizaje indefinidamente.

» **Acrónimos y siglas:** se trata de buscar en Internet el significado de algunas tan habituales como ADSL, DVD, RADAR, SMS, láser, etcétera, de forma que descubran por sí mismos el significado.

» **Top songs:** la propuesta es recopilar títulos de canciones de la radio y enseñarles las herramientas de que disponemos para obtener la letra de las mismas a través de Internet.

Cualquiera de estas actividades puede servir de soporte para incidir en aspectos puramente lingüísticos como fonética, morfología, sintaxis o semántica. Asimismo, pueden suscitar el debate en torno a la necesidad o gratuidad de los términos que nos llegan en inglés, las razones por las que no se traducen y las implicaciones en nuestra vida diaria.

Sería ahora el momento de desarrollar las actividades de reflexión y evaluación, como pueden ser la exposición oral del trabajo hecho individualmente o en parejas y grupos, la difusión de las fichas y materiales recogidos en el aula o en tabloneros del centro, la reflexión sobre el uso de extranjerismos y neologismos en castellano introduciendo debates... Esta última actividad se puede aprovechar para desarrollar destrezas lingüísticas en castellano si se organizan turnos, se anotan las ideas principales y se vierte todo en un texto de opinión. Como evaluación, se puede organizar un juego de bate-

ría de preguntas del tipo del *pub quiz* en el que se recojan todos los temas tratados.

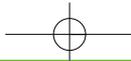
En lo que a las orientaciones metodológicas se refiere, las actividades relacionadas intentan combinar distintas formas de agrupación en el aula, con el fin de darle dinamismo y de estimular las relaciones entre los alumnos en diferentes escalas. Por su parte, el trabajo en casa es diferente, está enfocado como una nueva forma de mirar lo que nos rodea. La exposición en el aula del trabajo realizado busca reconocimiento público de los logros, tan importante en el alumnado adulto. Por último, aunque no por ello menos importante, se pretende introducir materiales muy variados y en diferentes soportes, a través de materiales auténticos de uso habitual, combinando las herramientas tradicionales con las nuevas tecnologías y favoreciendo en todo momento su uso autónomo.

Como conclusión, se puede decir que el entorno en su más amplia expresión es el recurso que mejor enlaza los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, y su introducción es muy valiosa en cualquier materia, ya que son los cimientos más sólidos y cercanos en los que podemos apoyar nuestra labor docente. ■

Bibliografía

- Kleinmann, Howard. "Everyday Consumer English". *The Modern Language Journal*, Vol. 70, N° 2, 1986.
- Stempleski, Susan. *Film* (Resource Books for Teachers). Oxford, Oxford University Press, 2001.
- Tomalin, Barry. *Video, TV & Radio in the English Class*. Londres, McMillan Publishers Ltd., 1990.





EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ADULTOS

INFANTIL-PRIMARIA

SECUNDARIA-BACHILLERATO

CICLOS FORMATIVOS



La integración desde el taller de teatro



Marta Diana Aragón Martín
IESO GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ de Tiétar



■ La integración desde el taller de teatro

Introducción

El IESO Tiétar es un centro educativo de atención preferente, enclavado en los pueblos nuevos del Tiétar, provincia de Cáceres. Esta zona se caracteriza por tener una población rural (pequeños pueblos y fincas), cuya economía se basa en el desarrollo agrícola y, en menor grado, en el ganadero.

En muchas ocasiones, nuestros alumnos se encuentran desmotivados, con baja autoestima, sin ningún interés hacia las actividades educativas. Asimismo, el alto porcentaje de jóvenes inmigrantes plantea otro reto educativo, empezando en algunos casos desde el idioma.

Desde hace ya dos cursos académicos, se está desarrollando en el instituto un proyecto en el que se utiliza el teatro como herramienta pedagógica, pues se entiende que es un instrumento para una formación integral de la persona, complementario a los actuales métodos de enseñanza.

En primer lugar, durante el curso 2007-2008, nos hemos planteado la continuación de este proyecto porque potencia el desarrollo de la expresión oral y corporal como elementos fundamentales de la comunicación. Segundo, porque su metodología es participativa, democrática, y fomenta la cooperación, el trabajo en grupo y estimula la reflexión sobre las distintas actividades, convirtiéndose así en un vehículo para transmitir valores de tolerancia, respeto, solidaridad, igualdad y trabajo en equipo. Tercero, porque se parte del juego como base de la actividad humana, es decir, el juego como soporte de una actitud activa y dinámica que facilita la asimilación de los aprendizajes.

Objetivos planteados

■ Objetivos generales:

- » Fomentar la capacidad para pensar, razonar, criticar o tener iniciativas.
- » Favorecer la comunicación a partir de la lectura e interpretación de lo leído; hablar con corrección, vocalizar y expresarnos con fluidez.
- » Adquirir habilidades sociales como trabajar en grupos, desenvolverse en las relaciones interpersonales, organizar y planificar el trabajo colectivo e individual.
- » Integrar de forma armónica otros lenguajes artísticos asociados al teatro, en especial los medios de expresión visual, plástica, acústica y musical.
- » Desarrollar las actividades a partir de un tema, de alguna pregunta o situación problemática, donde se toman en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos en relación con su entorno, su realidad y su vida cotidiana.

■ Objetivos específicos:

- » Favorecer la expresión y comunicación de cada uno de los alumnos, tanto en el plano individual como en el plano colectivo.
- » Fomentar la expresión corporal, de contacto, de mimo y de danza.
- » Favorecer el ritmo, la motricidad y la coordinación.
- » Mejorar la atención, concentración así como la memoria e imaginación.
- » Aprender a expresarse y comunicarse con la voz, independientemente del espacio en el que se encuentre.
- » Aprender a apreciar y respetar las diferencias entre cada alumno como fuente de enriquecimiento personal.
- » Valorar el trabajo propio y el del compañero.
- » Reconocer la importancia de la expresión como base de la comunicación.

Contenidos

- » Técnicas de comunicación.
- » Técnicas de dramatización.
- » Técnicas de creación colectiva.
- » Técnicas de resolución de conflictos.
- » Técnicas de autocontrol.
- » Técnicas de relajación.
- » Técnicas de creación.
- » Habilidades sociales.
- » Habilidades lectoras y comunicativas.

Metodología

Todo grupo que comienza un trabajo en común ha de constituirse como tal. Para ello, pasará por diferentes etapas que favorecerán las relaciones entre los miembros del mismo, hasta que el grupo esté preparado para alcanzar los objetivos y contenidos que se han marcado.

Por eso, vamos a dividir las sesiones de trabajo en función de los objetivos/contenidos que pretendemos conseguir.

Todas las actividades propuestas están estructuradas de modo gradual, adaptadas al nivel de los alumnos.

■ Grupos

Se han elaborado paralelamente dos grupos de teatro. Uno de ellos, integrado por alumnos de Compensatoria y chicos de 1º y 2º de la ESO, los cuáles eligieron la obra Los Títeres de Cachiporra, del autor Federico García Lorca.

El segundo grupo, constituido por alumnos de Compensatoria y chicos de 3º y 4º de la ESO, con la obra Los niños del sueño de Marianne, que podemos encontrar en el libro La Canción de la vida de Veronique Tadjó.

■ Experiencias educativas

Desarrollo de las actividades

■ Bloque A: desarrollo de las actividades lúdicas

Las dinámicas que nos hemos planteado en este bloque, y que ocupan la mitad de las sesiones de trabajo, han sido propiamente actividades de teatro. Éstas están encaminadas a conseguir los objetivos específicos que nos habíamos marcado anteriormente.

Estas actividades están estructuradas en cuatro bloques fundamentales:

» Actividades de contacto: durante estas sesiones, los alumnos tomarán contacto tanto a escala social (entre ellos mismos) como a escala externa (conocimiento del entorno y la nueva zona de trabajo). Se intenta que tomen confianza con los demás a la vez que consigo mismos.

Algunos de los ejercicios propuestos en el taller han sido:

- El cocodrilo y el ñu.
- Mi casa.
- La gallinita ciega.
- Pásamelo, que tú puedes
- Palabras compuestas.

» Actividades de comunicación: durante estas sesiones, se pretende que los alumnos expresen sus ideas, sentimientos, emociones, tanto de manera oral como utilizando la parte gestual.

El desarrollo de la expresión corporal, el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades como instrumento para el perfeccionamiento personal y de conexión con el medio es fundamental, ya que ayuda a interpretar los mensajes corporales enviados a los demás, y de los demás, favoreciendo la comunicación interpersonal.

Asimismo, la expresión oral mejora la interrelación con el medio y ayuda a una mejor y más positiva resolución de conflictos.

Algunas de las actividades propuestas para este apartado han sido:

- Mi presentación.
- Refranes (encuentra la pareja).
- Juego de la cadena.
- Venta absurda.
- Historia loca.

» Actividades de creatividad e imaginación: fomentamos la imaginación y la creatividad con el objetivo de dotar al alumnado de recursos para enfrentarse a situaciones inesperadas y complejas. Esta esfera se alcanza por medio de la creación y transformación de historias haciendo eco de su imaginación, así como del planteamiento de acciones de indagación, exploración, experimentación y producción, resolviendo problemas o conflictos utilizando todo aquel material que encuentre en el espacio.

De todas las actividades propuestas, destacamos:

- Te explico con mis brazos.
- Objetos improvisados.
- Acciones I/II/III.
- Manipulación de planos.
- Nuestro cuento

» Actividades de dramatización: éste sería el paso último que da lugar al desarrollo de la obra. En ella se profundiza la expresión máxima, la forma de hablar dependiendo de los sentimientos del protagonista, del lugar donde deben colocarse para una mejor atención y escucha.

Se potencia el trabajo en grupo y la cooperación, que se convierten en algo fundamental, ya que favorecen una actitud cooperativa entre todos sus miembros. El juego dramático permite al alumno construir el problema y considerar las diferentes situaciones del mismo, lo que llevará a una mejor comprensión, análisis y crítica.

Podemos destacar las siguientes actividades, entre otras

- Secuencias temporales.
- Mis marionetas.
- Películas.
- Escenas de calle.
- Nuestra historia.

■ Bloque B: realización de la obra

Una vez que los alumnos poseen una base coherente, se desarrollan los siguientes pasos:

» Lecturas comprensivas.

» Selección de una de las lecturas como base de la obra de guiñol.

» Adaptación del propio cuento.

En este paso se divide al grupo-clase en tres subgrupos, elaborando cada uno de ellos la presentación, el nudo y el desenlace, respectivamente. Con posterioridad, se hilan las tres partes, modificando aquellas que lo requieran.

» Elaboración de personajes: una vez terminado el guión, se elaboran los personajes. Para ello, se ha decidido que las marionetas a emplear van a ser títeres "de palo", utilizando como principal material bolas de poliespán de diferentes tamaños para un grupo, y tableros de madera para el otro grupo.

» Elaboración de escenarios: esta parte se realizará al mismo tiempo que la elaboración de personajes, para poder implicar a la totalidad de los alumnos. Sobre tela, se dibujan los diferentes escenarios, que se pintan con colores al agua (pintura de dedo).

■ Bloque C: ensayos

Una vez terminado el guión, los personajes y los escenarios, pasamos a los ensayos previos a la repre-



■ La integración desde el taller de teatro



sentación. Se reparten los papeles de los protagonistas, mientras que los alumnos sobrantes serán los propios espectadores.

Deberemos dedicar varias sesiones para una representación de la obra. En primer lugar, se desarrollará de manera oral. Cuando tengamos bien afianzado esto, entonces pasaremos a la incorporación de los títeres dentro del espacio guñol.

Todas estas representaciones repeticiones sirven para que el alumno aprenda a modelar la voz atendiendo a cada situación, a cada momento específico, a los sentimientos de los personajes...

Como último paso quedaría la grabación de la obra en audio y en vídeo. Gracias al audio, se consigue la puesta en escena con la introducción de sonidos, música, conversaciones que apoyan el acto. Gracias al vídeo, se favorece la motivación de los alumnos al ser conscientes de la elaboración propia de la obra, de su esfuerzo y trabajo, además de ser un fuerte incentivo al poder incorporarlo en la videoteca de la biblioteca del instituto.

Representación

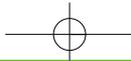
Los títeres de Cachiporra se ha exhibido tanto en el IESO Tiétar, siendo un acto destacado en la Semana Escolar del Libro, como en el Centro Cultural de Santa María (Plasencia), con el apoyo de la Diputación Provincial de Cáceres y la Obra Cultural de La Caixa.

Los Niños del Sueño está aún en proceso. Se representará el día 29 de mayo en Hornachos (Badajoz), con el apoyo del Grupo de Teatro del Mediterráneo.

Valoración de resultados

Esta diferente forma de trabajo nos ha resultado muy útil para la integración de los alumnos en el grupo, tanto del alumnado español como del inmigrante, convirtiéndose en una fuente de comunicación y un fuerte recurso que ha favorecido la cooperación y el trabajo en equipo de todos los componentes. ■





EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

| |
|--------------------------|
| ADULTOS |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Mascotas en África



Maribel Gómez González
Inés López Pérez
Montaña Moreno Pachón
CP San Andrés de Almaraz (Cáceres)



Mascotas en África

Justificación

Durante el curso 2004-2005, las tutoras de Educación Infantil decidimos llevar a cabo un pequeño proyecto de forma conjunta.

Debido a la relación afectiva que los niños establecen con las mascotas de cada clase, nos planteamos que éstas fueran las protagonistas del proyecto.

A partir de aquí, nuestro principal objetivo era que los niños sintiesen curiosidad, se hiciesen preguntas, investigasen, recopilasen información, la analizaran y, en definitiva, que construyesen sus propios aprendizajes de una manera activa, motivadora y funcional (con actividades reales).

Para ello ha sido fundamental la coordinación de las tres tutoras, teniendo en cuenta las edades de los niños y respetando sus ritmos tanto individuales como grupales.

Seguimos siempre el mismo esquema:

» ¿Qué sabemos?

Recogemos las ideas previas en el papel continuo y las exponemos en la clase.

» ¿Qué queremos saber?

Descubrimos los intereses de los niños que serán el hilo conductor de nuestro proyecto.

» ¿Cómo lo vamos a hacer?

Investigando a través de los distintos medios a nuestro alcance y pidiendo colaboración externa; en nuestro caso, a los padres y madres.

Objetivos

» Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, comprender las intenciones y mensajes que se les comunican, valorando dicho lenguaje como medio de relación con los demás.

» Interesarse por el lenguaje escrito, así como por leer, interpretar y producir imágenes, palabras y pequeños textos, describiendo e identificando los elementos básicos del lenguaje.

» Conocer animales salvajes distintos a los de su entorno habitual, así como fomentar actitudes de respeto y cuidado hacia ellos y el medio en el que se desenvuelven.

» Descubrir otras culturas (fiestas, costumbres, tradiciones...) y compararlas con las propias del entorno.

Motivación

Un buen día, llegamos a clase y las mascotas de las tres aulas habían desaparecido. Durante unos días estuvimos buscándolas (en la clase, el patio, las aulas auxiliares e incluso en el pueblo).

Por eso, decidimos escribir un anuncio para hacerle saber a todo el mundo.

Desarrollo

Al cabo de una semana, recibimos una carta de las mascotas ante el gran entusiasmo por parte de los niños, debido al gran interés que había despertado la desaparición de sus amigos.

Nos reunimos las tres clases en el *hall* de Infantil, y comprobamos el destinatario y el remitente (a quién iba dirigida y quién nos la enviaba). Nuestra sorpresa fue mayúscula cuando descubrimos que venía de la selva (África).

Nos llamaron la atención las rayas de colores que tenía el sobre, y nos preguntamos cómo la carta podía haber llegado desde tan lejos. Entonces, una niña apuntó que en avión, porque su tía había realizado un viaje a México y le mando un sobre igual. Otra niña leyó: "Por avión", texto que aparecía impreso muy flojo en el sobre.

Leímos y descubrimos dónde estaban las mascotas.

En días sucesivos, cada grupo examinó detenidamente en su clase los detalles del sobre (sello, matasellos, abreviatura del remitente...) y el formato de la carta (fecha, saludo, contenido, despedida, firma...).

Entonces, respondimos a nuestras mascotas con otra carta, pidiéndoles más información. Mientras tanto, nosotros intentamos investigar en clase.

¿Qué sabemos?

Más tarde, decidimos averiguar qué sabíamos sobre la selva de África (ideas previas).

Les pedimos a los alumnos que dibujasen lo que imaginaban que había en la selva, y recopilamos todas sus ideas sobre la misma en papel continuo, durante un momento de la asamblea. Esta actividad serviría de referencia a lo largo de todo el proyecto, puesto que nos permite ir modificando nuestras "ideas erróneas" y así ir construyendo nuevos aprendizajes.

Pasados unos días, recibimos un telegrama con una nueva información (estaban con un gorila y una tribu masai). Esto nos dio pie para trabajar una nueva forma de comunicación desconocida para ellos (características de un telegrama).

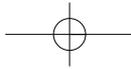
Decidimos implicar a los padres a través de una nota hecha por los niños en la que se les pedía que aportasen información sobre los telegramas y la nueva información recibida sobre los masai y los gorilas.

Actividades posteriores

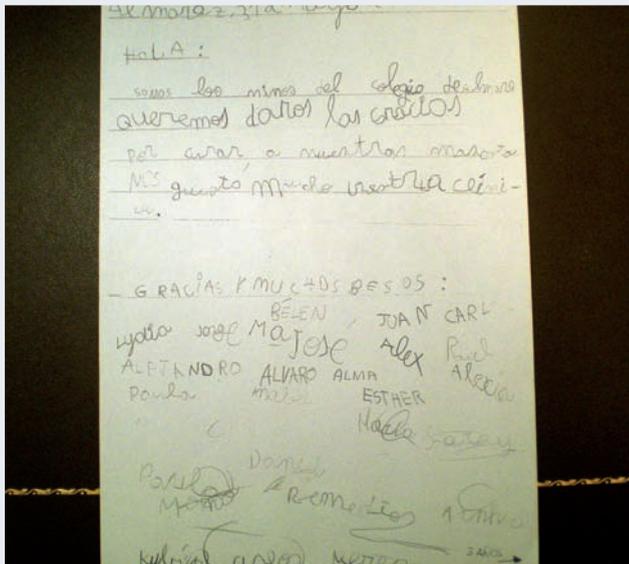
» Con el código morse, jugamos a descifrar los nombres de las mascotas (*Pepo, Oto, Lina*) y el propio nombre.

» Buscamos en la biblioteca un mapa de África, y observamos la silueta y la situación de Kenia.

» Con la información recibida de los animales, diferenciamos los que viven en la selva de África, aprendiendo



Experiencias educativas



■ Mascotas en África

sus características, y los clasificamos atendiendo a distintos criterios (nacimiento, desplazamiento, cuerpo cubierto, etcétera).

» Inventamos adivinanzas sobre esos animales, las escribimos y las dibujamos.

» Elaboramos un cuento sobre gorilas.

» Averiguamos que *Blanquito* era un gorila. Buscamos información en el ordenador de la clase (Internet) y descubrimos la historia de *Copito de Nieve*, el último gorila albino.

» Aprendimos a pronunciar y escribir el nombre de los animales de la selva en inglés, así como vocabulario relativo a la selva, los masai, etcétera. Todo con la colaboración de las maestras de Inglés.

Con motivo de la fiesta del Carnaval:

» Decidimos disfrazarnos de masai, tribu africana a la que habían visitado las mascotas, y descubrimos cómo viven, se visten, se alimentan, sus costumbres...

En el desfile, en el que nos acompañaron, disfrazadas, las madres que habían colaborado en la confección de los trajes, interpretamos una danza típica africana que habíamos ensayado con la profesora de Música.

» El proyecto finaliza cuando las mascotas regresan y acuden a una clínica veterinaria para hacerse un chequeo médico (debido a las posibles enfermedades contraídas a causa de la precaria forma de vida. Por ejemplo: picaduras de insectos, ausencia de agua potable, falta de vacunaciones...).

» Organizamos una excursión para recoger a las mascotas en una clínica de Navalmoral de la Mata (Albeitar), donde nos mostraron sus dependencias, sus útiles de trabajo y en qué consistía una revisión veterinaria.

La situación de las mascotas era la siguiente:

» Rasguños, vendajes, quemaduras... Pero lo que más nos impresionó fue descubrir que se habían traído a *Blanquito*, que se encontraba tumbado en la camilla con mascarilla y suero en vena.

En la misma clínica, los niños descubrieron que, además de cuidar a los animales, también se les hacen arreglos estéticos. También pudieron ver un corte de pelo, y el secado y cepillado de un perro.

» Aprovechando que nuestro proyecto coincidía con la unidad didáctica sobre los transportes, decidimos que nuestro regreso fuera en tren, acompañados ya de *Blanquito* y de nuestras mascotas, las cuales, a su vez, nos contaron que ellas habían viajado en barco y en avión. Luego, en clase, trazamos el trayecto en un mapa del mundo.

» Escribimos una carta de agradecimiento a los veterinarios por ayudarnos a curar a las mascotas y a *Blanquito*, y por enseñarnos su clínica.

Valoración de la actividad

» Comparamos las ideas previas recogidas en el papel continuo al principio del proyecto con las nuevas ideas plasmadas en escritos, dibujos, notas, cuentos..., en los que se podían ver modificaciones muy significativas de animales, formas de vida, costumbres, etcétera (contenidos trabajados).

» La valoración fue positiva. El grupo de Infantil con distintos niveles se enriqueció, y los niños estuvieron muy motivados durante todo el proyecto. Por su parte, los padres se involucraron en todas las propuestas.

» Mejoró la coordinación entre las tutoras.

» En dicho proyecto, pudimos contar con la importante colaboración de las especialistas tanto de Inglés como de Música, como ya ha quedado reflejado con anterioridad.

» Este proyecto será ampliado en cursos posteriores con actividades informáticas, ya que nuestro centro se encuentra inmerso dentro del Proyecto Atenea, y nuestra intención es el desarrollo de esta unidad, dándole formato de unidad didáctica interactiva. ■

Documentación y materiales utilizados

Todo tipo de material aportado por las familias:

» Información sacada de Internet, de páginas relacionadas con los distintos temas tratados.

» Libros de animales.

» Poesías.

» Adivinanzas.

Otros materiales:

» Cuentos y libros tanto de la biblioteca de aula como de la del colegio.

» Libros de la biblioteca ubicada en la Casa de la Cultura de Almaraz que acudíamos a consultar toda la clase a la vez.

» Mapas físicos y políticos de África, Europa y el mundo.



EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

| |
|-------------------------|
| ADULTOS |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Una experiencia irlandesa



Isabel María Andrada Montero

CEIP Nuestra Señora de la Asunción (Valverde del Fresno)

La posibilidad de comunicarnos en inglés constituye una necesidad actual. La capacidad de comunicarnos en otro idioma permite entrar en contacto con otras culturas, favoreciendo la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar, y facilitando una visión más amplia y rica de la realidad.



■ Una experiencia irlandesa

Introducción y fundamentación teórica

Esta experiencia didáctica está destinada a los alumnos del segundo ciclo de Primaria, especialmente para el primer nivel, pero igualmente podría ser válida para cualquier nivel, adaptando sus contenidos y actividades. El propósito de la experiencia era profundizar más en la cultura y el folclore de Irlanda y compararlos con nuestras tradiciones.

Si partimos de la base que marca el currículo oficial respecto a los contenidos que debemos trabajar en Educación Primaria para la enseñanza de una lengua extranjera, observamos que unos de los puntos fundamentales son los aspectos socioculturales de la lengua. Gracias a ello podemos favorecer el acercamiento a otras culturas, a través del conocimiento de otra realidad social distinta a la nuestra, para que despierte el interés de los alumnos por conocer, practicar esa lengua y mantener una actitud receptiva a la vez que crítica, utilizando esa información para reflexionar y comparar sobre su propia cultura.

¿Por qué San Patricio?

Durante el segundo trimestre, el día 2 de febrero se celebran las fiestas de San Blas en Valverde del Fresno. Este acontecimiento es muy popular y acoge a muchos visitantes que vienen a disfrutarlo. Aunque el origen de la festividad es religioso, hoy en día es más conocido por las carreras de caballos en la calles del pueblo. Pues bien, los alumnos de 3º de Primaria, al regresar a las clases después de esta celebración, preguntaron si en los países de habla inglesa había alguna fiesta típica de santos que se celebrara en febrero o marzo. Entonces les expliqué que el 17 de marzo era el día de San Patricio y que, al igual que esta conmemoración, tiene un origen religioso y también se mezcla con la celebración popular, pero con la diferencia de que ellos organizan multitudinarios desfiles.

Después de una breve explicación sobre la festividad de San Patricio y una comparación con la de San Blas, haciendo frente a un bombardeo de preguntas, propuse investigar más sobre el tema. Ellos buscarían información en sus casas preguntando a sus padres, buscando en enciclopedias como la Encarta o a través de Internet con la ayuda de sus familiares. También utilizamos la biblioteca del centro para extraer información específica sobre el país, el número de habitantes, la vegetación, el clima, el ganado, etcétera.

Hasta principios del mes de marzo no comenzamos el proyecto, para dar tiempo a la recopilación de datos y para que yo pudiera preparar una unidad didáctica específica sobre el tema.

Experiencia didáctica

Esta unidad didáctica fue diseñada para que los alumnos de 3º de Primaria pudieran conocer, identificar y aprender algunos aspectos de la cultura y tradiciones irlandesas. Se llevo a cabo en seis sesiones aproximadamente en el área de Inglés y otras tres sesiones en cada una de las áreas de Conocimiento del Medio, Lenguaje y Artística.

■ Objetivos

- » Desarrollar el interés del alumno por el aprendizaje de una lengua extranjera.
- » Facilitar la enseñanza de la lengua inglesa a través de su cultura y su folclore.
- » Apreciar y reconocer estructuras lingüísticas inglesas.
- » Producir vocabulario relativo a Irlanda y a la celebración de San Patricio.
- » Producir respuestas orales y escritas a preguntas simples.
- » Reconocer y respetar las diferencias entre elementos de la fiesta tradicional irlandesa y la fiesta tradicional española.

■ Contenidos

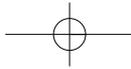
- » Revisión del vocabulario anterior y adquisición del nuevo vocabulario.
- » Utilización de estructuras gramaticales sencillas con el verbo *to be* y el verbo *to have got*.
- » Uso y colocación del adjetivo en inglés.
- » Desarrollo de la expresión oral en preguntas simples.
- » Desarrollo de la expresión escrita en oraciones sencillas.
- » Enriquecimiento cultural.

■ Metodología y actividades

El enfoque fue principalmente comunicativo, utilizando el inglés el mayor tiempo posible, y otras veces apoyándome en el lenguaje gestual y empleando el castellano cuando era absolutamente necesario. En general, las clases eran muy activas y participativas, y en ellas se relacionaban los contenidos con aspectos cercanos a los alumnos, creando en el aula una atmósfera relajada, ya que se divertían y jugaban a la vez que aprendían.

En cuanto a las actividades, diré que primero realicé un ejercicio de *Brainstorming* en el que los alumnos exponían los conocimientos previos sobre el tema. La mayoría creía que Irlanda formaba parte del Reino Unido, no conocían nada de la vida de San Patricio y pensaban que los *leprechauns* eran unos gnomos. Por tanto, el siguiente paso fue la localización geográfica.

Tengo que añadir, además, que en este caso el espe-



■ Experiencias educativas



■ Una experiencia irlandesa

cialista de Inglés era también el tutor del curso y, de este modo, facilitó el poder trabajar la interdisciplinariedad de las áreas, puesto que vimos el mismo tema en Lenguaje, Conocimiento del Medio y Artística, de forma que primero trabajábamos el tema en cualquiera de las materias en castellano e inmediatamente después la afianzábamos en inglés.

Primero me apoye en la asignatura de Conocimiento del Medio para dar cuenta de dónde nos encontrábamos nosotros con respecto al Reino Unido e Irlanda, aprovechando para explicar también los puntos cardinales. Más tarde, en la clase de Inglés, dimos los *cardinal points* y localizamos el país con su capital, Dublín, en el mapa. También reconocimos en inglés los mares y océanos que circundaban la isla con frases como: *In the east is the Irish Sea and in the west is the Atlantic Ocean*.

Después, en la clase de Lengua Castellana, fuimos a la biblioteca del centro para buscar en la enciclopedia información sobre la isla Esmeralda, y leímos algunas características socioculturales del país. En clases posteriores, los alumnos aportaron datos nuevos que habían encontrado en Internet sobre la figura de Saint Patrick y los *leprechauns*. Posteriormente, leímos en la clase de Lengua Castellana esta información y escribimos cuentos que ellos inventaron sobre estos duendes. Continuando con el mismo método que en el área de Conocimiento del Medio, afiancé los conocimientos nuevos trabajando en la clase de inglés esas mismas historias adaptándolas a descripciones sencillas sobre los *leprechauns* y haciendo frases con el nuevo vocabulario, como: *They are small and green, They have got a pot with gold, They have got a green hat and a black shoes*, etcétera.

Utilicé también la clase de Artística para que ellos dibujaran y colorearan a los duendes y a san Patricio, además de la bandera y el símbolo del país, *The Shamrock*, y de nuevo en la clase de Inglés construimos oraciones como: *What's colour is the Irish flag?, The flag is green, white and orange, What's the symbol of Eire?, It's the shamrock*, etcétera.

También trabajé algunas fichas en la clase de Inglés con operaciones matemáticas que ellos debían ejecutar, y cuyos resultados eran las claves para resolver una adivinanza sobre el tema, con lo que también tocamos el área de Matemáticas.

En las siguientes clases de Inglés, trabajé más actividades de vocabulario, como ordenar alfabéticamente palabras nuevas, algunos crucigramas y sopas de letras, además de dominós de vocabularios en los que faltaba la mitad de la palabra y ellos tenían que completarla. Como a estas edades el juego es fundamental para el aprendizaje, utilicé *memory games* y *mazes*, para reforzar el aprendizaje de vocabulario específico.

Todas las cosas nuevas que íbamos aprendiendo las

colocábamos poco a poco en un mural o *project* gigante que teníamos al fondo de la clase; de este modo, nos servía como guía de repaso de todo lo aprendido.

También utilizamos el área de Artística para confeccionar disfraces de *leprechauns*: el típico sombrero de cartulina verde, con una cinta negra y una hebilla dorada de papel charol. Asimismo, hicimos el bastón tradicional del *leprechaun* con palos que los mismos alumnos recogieron en el campo y a los que les atamos cintas de papel de seda con los tres colores de la bandera irlandesa y un trébol dibujado que los sujetaba al palo.

Para finalizar la unidad, preparé unos juegos en el patio del centro. Como contábamos con varios árboles y arena, escondí monedas doradas de chocolate al lado de los árboles y, separando a los alumnos en grupos de cuatro, les di un cartón con una serie de instrucciones sencillas en inglés para que cada grupo encontrara sus monedas. Otro de los juegos consistía en taponar los ojos a uno de los niños con un pañuelo, esconder otro puñado de monedas de chocolate y que los demás compañeros le dieran las instrucciones necesarias para que las encontrara: *Turn to left or right, Touch the tree, Stop, Go straight on*, etcétera.

■ Criterios de evaluación

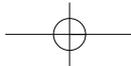
El alumno será capaz de:

- » Reconocer y utilizar el vocabulario relativo a Irlanda, San Patricio y los *leprechauns*.
- » Participar en intercambios de comunicación oral breves.
- » Localizar Irlanda.
- » Extraer información específica de textos sencillos.
- » Escribir descripciones cortas.
- » Utilizar la entonación correcta en las oraciones y reproducir los sonidos adecuados de las palabras.
- » Participar en los juegos y respetar las reglas.

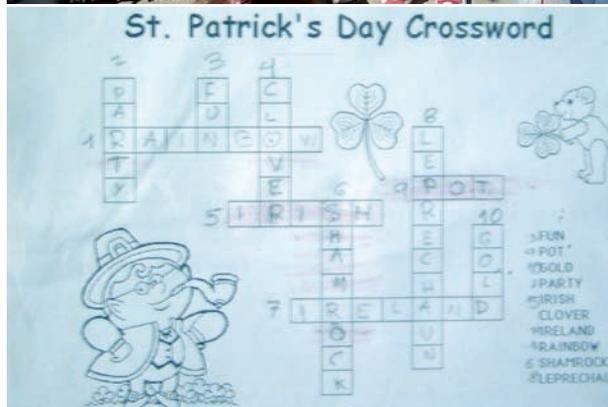
Valoración didáctica y personal

La intención de esta experiencia ha sido trabajar parte de los contenidos del área de Inglés, relativos al segundo trimestre, de un modo distinto al habitual, dentro y fuera del aula, teniendo como referencia a Irlanda y el día de San Patricio. Lo mejor de todo es cómo surgió el tema y que a raíz de ello los alumnos trabajaron, se divertieron, aprendieron y adquirieron no sólo conocimiento, sino un punto de vista diferente sobre la cultura anglosajona, relacionándola y comparándola con su cultura materna.

Confieso que me sorprendió la buena acogida que tuvo la experiencia, al igual que el nivel de participación en las distintas actividades y el entusiasmo que demostraron desde el principio con la búsqueda de información, hasta la confección de su propio disfraz y, por supuesto, en los juegos. ■

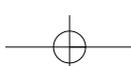


■ Experiencias educativas



Bibliografía

- *Gran diccionario enciclopédico visual*. Editorial Grupo Océano. Tomo VI.
- *Geografía universal ilustrada*. Editorial Ramón Sopena. Volumen II.
- *Revista I love English Junior*. Editorial Bayard Revistas Jóvenes.
- <http://www.st-patricks-day.com>.





EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

| |
|--------------------------|
| ADULTOS |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Programa de estimulación de las capacidades y dinámicas articulatorias en Educación Infantil



Manuel López García (coordinador)
 Isaías Díaz Retortillo
 Ana Guadalupe Martín Romero
 Yolanda González Clemente
 Sandra Prieto Rosado
 CP La Acequia, Puebla de Argeme (Coria)



■ Experiencias educativas

Introducción y fundamentación teórica

El proceso de adquisición del habla requiere de la presencia de diversos elementos tanto de tipo psíquico y fisiológico como sensorial y ambiental. Es un proceso complejo y por ello la evolución es diferente en cada alumno. Si reflexionamos, podemos observar que, por ejemplo, el dominio del equilibrio y de la actividad motórica que propicia el primer paso se produce en torno al año, consiguiendo una pedestación aceptable en torno a los dos años. En el caso del habla, los primeros sonidos se producen al minuto del nacimiento, pero deberán pasar cuatro e incluso cinco años para disponer de un habla adecuada desde el punto de vista fonético, semántico, sintáctico y pragmático.

El programa que presentamos debe ser entendido como una experiencia que introduzca al niño en el mundo del habla y que le ayude a incorporarse a la adquisición de los fonemas que desconoce, sin ningún tipo de presión o intervención individual directa, pues siempre se trabaja con el grupo.

El desarrollo de las actividades que veremos a continuación nos permitirá, de forma paralela, localizar la presencia de algunos déficit de tipo orgánico que aún no se han podido detectar.

Entre las novedades del programa, cabe destacar varios aspectos:

- » La intervención de forma integral y dirigida al alumnado, a los docentes y a las familias, evidentemente desde ámbitos diferentes pero que conjugados permitirán el éxito del programa.
- » La metodología utilizada con el alumnado (desde un planteamiento lúdico, recreativo y eminentemente práctico); con los padres, a través de sesiones informativas, y con los docentes, mediante la puesta en común de nuestros conocimientos y experiencias.
- » La utilización de recursos tecnológicos sencillos como los programas de presentaciones de imágenes, vídeos, grabación y reproducción de sonidos. Estos recursos despiertan en los niños gran interés y aumentan la motivación dentro del aula.

Objetivos fundamentales planteados

Para la elaboración de este programa, hemos establecido dos tipos de objetivos: por una parte, un grupo de tipo general, donde planteamos las metas más altas que pretendemos conseguir y, por otra parte, un grupo de tipo específico, donde se desglosan y detallan los fines más específicos vinculados a cada uno de los niveles de intervención (docentes, familias y alumnado).

■ Objetivos generales:

- » Ampliar y desarrollar el uso del lenguaje oral.
- » Reflexionar sobre la importancia del lenguaje oral.
- » Prevenir la aparición de dislalias funcionales.

■ Objetivos específicos para docentes:

- » Reflexionar sobre el origen, las características y la evolución de la comunicación.
- » Conocer y profundizar en los diferentes aspectos del lenguaje oral y los déficit articulatorios.
- » Dotar de recursos étnicos y metodológicos para el desarrollo de capacidades de la producción oral.

■ Objetivos específicos para las familias:

- » Informar sobre el desarrollo del habla de sus hijos.
- » Conocer los diferentes déficit del habla.
- » Facilitar pautas conductuales que permitan el óptimo desarrollo de la evolución articulatoria y comunicativa.

■ Objetivos específicos para el alumnado:

- » Conocer estrategias y usos de la relajación.
- » Desarrollar hábitos respiratorios adecuados.
- » Desarrollar las capacidades articulatorias.
- » Discriminar auditivamente sonidos y fonemas.

Metodología

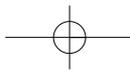
Para llevar a cabo este programa de intervención, será necesario disponer de una metodología adecuada. Hemos partido de los intereses y de las capacidades que el niño posee, y hemos creado un ambiente placentero que permitiera al niño la participación y el disfrute con las actividades programadas. En todo momento, utilizaremos una metodología flexible (que pueda modificarse y adecuarse a cada instante), creativa (utilizando recursos imaginativos que motiven al niño), participativa (donde intervenga tanto el niño como el docente, los padres, el resto de profesionales...), global (donde se traten todas las materias y contenidos así como las relaciones entre ellas) e integradora (el trabajo no debe ser individual y aislado con el niño, sino que debemos hacer que participe con el compañero, con el resto de la clase).

Trataremos aquí las actuaciones metodológicas básicas que determinan nuestra actuación. Los principios que vamos a destacar son los siguientes:

- » Partir del nivel de desarrollo del alumno, de sus conocimientos y de sus experiencias previas, para establecer la línea de actuación y seleccionar las actividades adecuadas.
- » Asegurar la construcción de aprendizaje significativo para asegurar la funcionalidad de lo aprendido.
- » Colaboración con la familia para garantizar la coherencia educativa.

Descripción de las actividades desarrolladas

Como hemos apuntado anteriormente, el diseño de este programa recoge una triple intervención, a escala de docentes, familias y aula, que coincide con el planteamiento de las actividades y talleres.



■ Programa de estimulación de las capacidades y dinámicas articulatorias en Educación Infantil

» **Con los docentes.** Los docentes participantes en el programa fueron los responsables de las aulas de Educación Infantil de los dos centros. Entre las acciones desarrolladas cabe destacar:

- La elaboración de un dossier informativo sobre las lalopatias.
- Celebración de sesiones informativas sobre los trastornos articulatorios.
- Creación de un listado bibliográfico sobre trastornos de la voz, el habla y la comunicación en general.

» **Con las familias** (padres y madres) se diseñaron varias actuaciones:

- Sesión informativa sobre el programa a desarrollar, informando también sobre las características, tipologías, sintomatologías y clasificación de los trastornos relacionadas con la expresión oral y el habla.
- Elaboración de unas pautas y recomendaciones para mejorar la producción oral y la comunicación en la familia.
- Diseño de cuentos (para el desarrollo de la praxias) que se entregaban semanalmente a las familias.

» **Con el alumnado:**

- Actividades para desarrollar la relajación. Audición de cuentos, piezas musicales e historias susurradas, tumbados en la colchoneta.
- Actividades para la discriminación auditiva:
 - Bingo de sonidos (ordenador). Identificar diferentes sonidos que se presentan al niño relacionados con su propio cuerpo (tos, risas, estornudos, silbidos...), con el hogar (brindis, batidora, teléfono, timbre), de la naturaleza (lluvia, tormenta, animales), instrumentos musicales.
 - El contador de sílabas y palabras. Separar en sílabas los nombres de objetos del entorno, marcando cada una de ella con golpes; utilizaremos un instrumento musical (metalófono o triángulo). Este ejercicio también se realizó con frases cortas (artículo + nombre + verbo + adjetivo).
 - Las sílabas saltarinas. Situamos a los niños junto a una cuerda o línea sobre el suelo, y se asocia una sílaba a un movimiento; al oír las sílabas, el alumnado debe realizar el movimiento acordado (pasar al otro lado, colocar un pie en la otra zona de la cuerda o línea...).
- Actividades para el desarrollo de la respiración y el soplo:
 - La gran carreta. Mover con el soplo pequeños juguetes de ruedas (coches, camiones...).
 - La orquesta del viento: soplo de instrumentos de viento sencillos, flautas, armónicas, silbatos matasuegras...
 - Las pompas voladoras: creación de pompas de jabón de diferentes tamaños, cantidades y resistencias. Se utilizó jabón especial para mantener

más tiempo las pompas y poder moverlas con el soplo.

- Actividad para el desarrollo fonético:
 - Bingo de imágenes (ordenador). Identificar diferentes imágenes: presencia de sífonos /pr/ /br/ /fl/... y repetición de su denominación.
- Actividades para el desarrollo articulatorio:
 - El gimnasio de la cara. Realización de diferentes ejercicios relacionados con los elementos que intervienen en la dinámica articulatoria (mejillas, labios, nariz, lengua...).
 - Los cuentos sonoros. Cuentos para el desarrollo de la articulación. Audición de unos cuentos donde el alumnado participara produciendo sonidos, tomando como protagonista a la lengua o la boca, e incluso incorporando a la historias elementos que permitieran la succión y la deglución.
 - Traba-trabalenguas. Audición y repetición de un trabalenguas o retahíla de diferentes dificultades.
 - El campamento indio: caracterización y reproducción de sonidos (caballos y cantos indios...).

Recursos

El programa dispone de una serie de recursos para su desarrollo que agruparemos en cuatro bloques: espaciales, temporales, personales y materiales.

El bloque de los **recursos espaciales** estaría compuesto por el aula donde vamos a desarrollar gran parte de nuestro trabajo. No olvidar que otros recursos espaciales a nuestra disposición serán el patio, el aula de Música y la biblioteca.

Con los **recursos temporales**, nos referimos a los momentos en los que se llevaron a cabo las actividades así como la duración de éstas. Para el desarrollo de este programa de intervención, hemos determinado que atenderemos a la clase en 12 sesiones, desarrollándose éstas durante las primeras horas y después de la asamblea. La duración de las sesiones fue de 55 minutos cada una.

Los **recursos personales** han estado formados por el tutor del curso, que permanecía en la clase para prestar apoyo y recoger las experiencias; el especialista en audición y lenguaje del centro, que ejecutó las intervenciones del taller, y proponía las modificaciones y mejoras oportunas, y otros docentes que apoyaron al especialista en la elaboración de los materiales. No podemos olvidar a los padres y madres encargados de poner en práctica las pautas y recomendaciones planteadas en los folletos informativos y trabajar con los cuentos en su domicilio.

Los **recursos materiales** han estado compuestos por: el equipo informático, las presentaciones del banco de imágenes y sonidos, una grabadora y un reproductor MP3, cartulinas de colores, ceras o lápices de colores, tijeras, grapadoras, témperas de colores..., instrumentos (armónicas, triángulos, metalófonos), pequeños juguetes (camiones, coches, lápices con héli-



■ Experiencias educativas

ces, silbatos de varias intensidades y formas, matasuegras, turutas...), líquido jabonoso para pompas Placo Bubbles. También hay que incluir entre estos recursos materiales las publicaciones relacionadas con la dinámica articuladora y los manuales de logopedia escolar.

Evaluación

El proceso de evaluación impregna las sesiones y talleres. No sólo debemos establecer unas fechas en las que controlaremos al niño, el nivel de participación de docentes y la implicación de madres y padres, sino que la evaluación deberá ir dirigida a mejorar el proceso. Por ello, debemos evaluar los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos e incluso la propia evaluación. El proceso de evaluación se realizó a través de una serie de listas de control dirigidas al equipo docente encargado del desarrollo del programa y a las familias, en las que se planteó la idoneidad de las acciones y los resultados dentro y fuera del aula.

Análisis o valoración del resultado y extrapolación a otras disciplinas

El programa se convirtió en sesiones motivadoras para los alumnos en las que, mediante el juego, fueron adquiriendo las herramientas necesarias para construir una beneficiosa prevención frente a posibles dificultades futuras.

Sin duda alguna, cada valioso encuentro con los niños ha servido como un aporte muy eficaz al área del Lenguaje, pues muestra el camino hacia una correcta pronunciación que formará parte de su habla cotidiana y que se reflejará tanto en su lenguaje oral como en su lenguaje escrito. No olvidemos que a un niño que no habla bien le cuesta mucho más escribir bien.

Con esta intervención, temprana y por tanto importante, se han tratado de prevenir dificultades en el habla y en el lenguaje, dificultades que afectarían no sólo a su vida personal, sino también a su propia vida académica, dado que el lenguaje impregna todas las áreas.

El apoyo y la coordinación con las familias han permitido dar al proyecto un mayor impulso, cerrando así el triángulo: alumnos, padres y madres y maestros. ■





EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

| |
|-------------------------|
| ADULTOS |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Animales, animales y más animales



María Felisa García García
CP Almanzor (Navalmoral de la Mata)

Introducción y fundamentación teórica

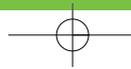
El mundo de los animales apasiona tanto a mayores como a pequeños. Desde muy temprana edad, nos hemos parado a observar: hormiguitas llevando comida hasta su hormiguero, pájaros volando y descansando en los nidos, perros ladrando y jugando, gatitos lamiéndose sus patitas, caballos galopando y comiendo hierba en el campo...

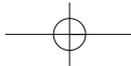
Todos sentimos cierta debilidad por los temas relacionados con ellos y, al contrario de parecer poco novedoso, no podemos evitar el gran interés que genera cualquier libro, charla, noticia... en relación con ellos.

Una de las cosas que más preocupan son las cuestiones relativas al deterioro que sufre el medio ambiente por culpa de la contaminación y que obliga a los animales a desplazarse a otros lugares, a cambiar sus costumbres alimenticias e incluso a morir sin que nadie ponga remedio.

Igualmente, genera mucho malestar el abandono y maltrato que sufren por parte de personas sin escrúpulos, puesto que son signos de una falta de humanidad cada vez más frecuente en nuestra sociedad.

Por eso, es importante tener todo ello presente en la escuela, ya que constituye un magnífico motivo para comenzar animando a los chavales a iniciarse en los trabajos de investigación que tanto contribuyen a conseguir conocimientos, destrezas, habilidades..., además de hacer que las familias se impliquen y colaboren más en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.





Objetivos, competencias básicas y contenidos

Tanto los objetivos como las competencias básicas y los contenidos que incluyo en este apartado se recogen en el nuevo currículo de Educación Primaria, concretamente en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, de tal forma que aquellos profesionales de la enseñanza que lo deseen puedan realizar este proyecto con plena confianza de que se encuentra totalmente actualizado.

También quiero dejar constancia de que los he adaptado al grupo de alumnos y al tema objeto de investigación: "Nuestros animales".

■ Objetivos:

- ▶ Identificar los animales del entorno, analizando sus características e interacciones.
- ▶ Adquirir buenos hábitos de cuidado y respeto a los animales.
- ▶ Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario.
- ▶ Analizar algunas manifestaciones de intervención humana con respecto a los animales, valorándolas críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y respeto.
- ▶ Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información.
- ▶ Planificar y realizar un proyecto relacionado con los animales de nuestro entorno.
- ▶ Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos.

■ Competencias básicas:

Aparte de los objetivos anteriormente expuestos, con este proyecto hemos contribuido en gran medida al desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- ▶ Comunicación lingüística.
- ▶ Conocimiento e interacción con el mundo físico.
- ▶ Tratamiento de la información y competencia digital.
- ▶ Competencia social y ciudadana.
- ▶ Competencia cultural y artística.
- ▶ Competencia para aprender a aprender.
- ▶ Autonomía e iniciativa personal.
- ▶ Autonomía personal y participación social.

■ Contenidos:

Los contenidos que aquí incluyo han contribuido a la consecución de los objetivos y al desarrollo de las competencias básicas.

- ▶ Observación directa e indirecta de animales.
- ▶ Clasificación según elementos observables, identificación y denominación.
- ▶ Identificación de animales del entorno.
- ▶ Asociación de rasgos físicos y pautas de comportamiento de los animales con los entornos en los que viven.
- ▶ Relaciones entre los seres humanos y los animales.
- ▶ Desarrollo de hábitos de cuidado y respeto a los animales.
- ▶ Comunicación oral de las experiencias realizadas, apoyándose en imágenes y breves textos escritos.

Actividades desarrolladas

La idea de realizar este proyecto surgió en el primer curso del primer ciclo de Educación Primaria, y la llevamos a cabo a lo largo del segundo trimestre del curso escolar.

Pensamos que sería divertido conocer a los animales que tenían todos los alumnos y personas que trabajan en el colegio (maestras, maestros, cocineras, conserje...). Así que tomamos esto como punto de partida.

A continuación exponemos algunas de las muchas actividades que hicimos:

- ▶ Animamos a los niños y niñas de Educación Infantil y Educación Primaria a colaborar pasando por las distintas clases.
- ▶ Luego fuimos informando a los adultos que trabajan en la escuela.

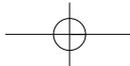
¿Qué animal es?.....
 ¿Qué nombre le has puesto?.....
 ¿Qué come?.....
 ¿Cómo es?.....
 ¿Qué hace?.....
 ¿Qué cosas le gustan?.....
 ¿Dónde duerme?.....
 ¿Sacas a pasear a tu animalito?
 ¿Quién le cuida?.....

¿Qué opinas sobre las personas que abandonan a los animales y los maltratan?

¿Qué le dirías a las personas que sacan a los animales a hacer caca a la calle y luego no limpian el suelo?

Me llamo:.....
 Tengoaños.





» Elaboramos fichas de recogida de datos sobre animales y las distribuimos entre los que libremente querían participar. Debían completarlas en sus casas con ayuda de sus familias. Aquí os mostramos una de ellas en tamaño reducido:

» Según iban entregando las hojas bien cumplimentadas, los niños de 1º las iban copiando en el ordenador de la clase para que todas pudiesen leerse de una manera más clara.

» Organizamos varias sesiones en horario de tarde para hacer fotografías a los animales.

» Elaboramos un gran mural al que titulamos "Nuestros animales", en el que incluimos:

- Nombres de las personas que tenían animales.
- Fotos y dibujos de animales.
- Nombres que habían puesto a sus animales.

» Realizamos trabajos de investigación sobre animales (características, especies, necesidades, enfermedades, lugares de origen...). Para ello, pedimos colaboración a las familias, utilizamos enciclopedias, Internet, periódicos, revistas de animales, diccionarios, etc.

» Clasificamos a los animales según el grupo al que pertenecían (aves, reptiles, mamíferos, anfibios, peces...).

» Salimos a la calle para observar a la gente, a los animales y el entorno. Al mismo tiempo, fuimos preguntando a las personas que nos íbamos encontrando sobre temas que nos interesaban para nuestro trabajo. Esto nos llevó a conversar, con aptitud crítica, sobre diversas actitudes y comportamientos.

» Utilizamos el lenguaje escrito para múltiples actividades (recogida de datos, listados, invención de textos, notas para las familias...).

» Hicimos unos carteles con recomendaciones sobre el cuidado de los animales, alimentación, limpieza del entorno... que expusimos en el centro para sensibilizar a pequeños y mayores.

» Buscamos noticias sobre animales y dialogamos sobre ellas.

» Nos informamos de las asociaciones españolas y europeas que están relacionadas con los animales.

» Los alumnos del tercer ciclo de Primaria asistieron a una charla-coloquio impartida por un veterinario y por una señora que pertenecía a la asociación FAADA, que lucha contra el maltrato y el abandono de los animales a escala europea.

» Después, dichos alumnos informaron a los demás de lo que habían escuchado en la charla.

» Inventamos canciones, rimas y cuentos en los que los protagonistas eran animales. Aquí os mostramos uno de estos cuentos:

¡Oh, un gatito!

Elena y Luís eran amigos. Jugaban siempre juntos y se lo pasaban muy bien. Tenían dos perros a los que cuidaban: les daban de comer, les bañaban y les enseñaban a no romper las cosas.

Un domingo salieron al campo de paseo con sus perros y de repente Tomi, el perro de Elena, se metió entre unos matorrales. Los dos niños y Dako, el perro de Luís, salieron corriendo detrás de Tomi para ver lo que había entre los matorrales.

Descubrieron un gatito que no paraba de maullar. Entonces, Elena y Luís lo cogieron con mucho cuidado y se lo llevaron.

¿Por qué no nos lo quedamos un día cada uno?, preguntó Elena.

Me parece bien, contestó Luís.

Pero una noche, mientras estaba en casa de Elena, el gatito se escapó porque quería ir a casa de Luís y como no encontró el camino se perdió.

Estaba solito y muy triste. Anduvo por la calle hasta que llegó a un parque y como estaba bastante cansado se acurrucó en un tobogán que había para dormir un poco.

Al ver Elena que el gatito no estaba cogió a Tomi y fueron a casa de Luís para contarle lo que había ocurrido. Rápidamente los dos amigos y sus perros salieron a buscarlo.

Dako y Tomi olían todo lo que encontraban para seguir su rastro. Cuando llegaron al parque vieron al gatito y se pusieron muy contentos.

¿Por qué te has escapado?, preguntó Elena.

Porque quería que Luís y su perro fuesen a tu casa para jugar juntos, contestó el minino.

No te preocupes que desde hoy vamos a construir una gran casa para que podamos vivir allí todos, dijo Luís.

Un vez construida la casa con ladrillos, cemento, tejas, pintura,..., se acostaron porque estaban muy cansados de tanto trabajar. Y así fue como acabó este cuento de pérdidas y encuentros.





■ Experiencias educativas

» Finalmente, elaboramos un gran libro que fuimos pasando por las clases y que en la actualidad está en la biblioteca de la escuela. En él incluimos los siguientes apartados:

- Resúmenes y opiniones aportados por chavales de 5º y 6º de Primaria sobre una charla referente al cuidado de los animales.
- Características generales de los reptiles, mamíferos, aves y peces.
- Una recopilación de fotografías y aspectos interesantes sobre los animales que tienen las personas de nuestro centro escolar.
- Opiniones sobre las personas que abandonan y maltratan a los animales.
- Opiniones sobre las personas que no recogen los excrementos de los animales.
- Carteles variados sobre recomendaciones.
- Agradecimientos y colaboradores.

Tengo que decir que aún seguimos completando el libro con noticias, imágenes, anécdotas... que vamos encontrando sobre los animales.

Orientaciones metodológicas y evaluación

■ Metodología

La metodología que hemos llevado a cabo a la hora de conseguir los objetivos, el desarrollo de las competencias básicas y los contenidos de este proyecto ha tenido como base, entre otros, los siguientes puntos:

- » Motivación.
- » Enfoque globalizador.
- » Conocimientos previos de los alumnos.
- » Manipulación y verbalización.
- » Observación, experimentación y búsqueda de información.
- » Utilización de recursos variados (personas de la comunidad educativa, medios audiovisuales y tecnológicos, libros...).
- » Trabajos individuales y grupales.
- » Aprendizaje significativo.

■ Evaluación

- » Ha sido continua, formativa y personalizada.
- » Hemos tenido en cuenta el progreso de los alumnos a medida que íbamos desarrollando el proyecto.
- » Hemos evaluado todos los elementos del currículo y el grado de desarrollo alcanzado con respecto a las competencias básicas.
- » Evaluamos tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y la práctica docente, para lo cual hemos empleado la observación directa.

Valoración didáctica y personal de los resultados

Desde que iniciamos el proyecto hasta su finalización, todo ha sido un cúmulo de experiencias y aprendizajes que han dejado una profunda huella en nuestra comunidad educativa.

La animación a participar, junto con la observación del entorno, la investigación, la recogida y clasificación de la información, así como la variedad de actividades llevadas a cabo, han contribuido a que el tema de estudio haya resultado muy interesante para todos, lo cual ha posibilitado una colaboración bastante enriquecedora por parte de pequeños y mayores.

Una de las actividades que más gustó fueron las sesiones para fotografiar a los animales y la posterior exposición que montamos con ellas en la entrada del colegio.

Las opiniones sobre el maltrato y abandono de los animales fueron dos cuestiones que dieron lugar a expresar opiniones muy críticas y a buscar soluciones prácticas que recogimos por escrito y que, posteriormente, distribuimos a nuestras propias familias. Además, elaboramos varios carteles informativos que todos vieron, leyeron e intentaron tener en cuenta a la hora de estar con los animales.

Nos hemos sentido satisfechos con la realización de este proyecto y, sobre todo, con el hecho de que hemos contribuido, de alguna manera, a que mejoren las relaciones de convivencia entre personas, animales y entorno. Sabemos que los pequeños, con su insistencia, ayudarán a los mayores a mentalizarse un poquito cada día para conseguirlo.

Queremos concluir este artículo con una de las frases que más nos ha llevado a pensar y que a más de un lector incitará a la reflexión: "Si te pusieras en el lugar de los animales, muchas cosas cambiarían". ■

Bibliografía

– *Currículo de Educación Primaria para Extremadura* (2007). Junta de Extremadura. Consejería de Educación.





EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

| |
|-------------------------|
| ADULTOS |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



En marcha con las competencias básicas



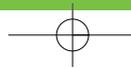
José Antonio López Béjar

CEIP Cristo de la Salud (Aldeanueva de la Vera)

Tras la asistencia a un curso (“Competencias Básicas según la LOE: Educación Primaria”) celebrado en el CPR de Jaraíz de la Vera, en el que se nos informó a todos los presentes de la importancia que tienen las competencias básicas en la educación, decidí empezar a ajustarme a lo que nos propone la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

No se trataba de realizar demasiados cambios, pero sí de revisar determinadas actividades, pues la importancia de las competencias básicas reside en cómo planteamos las diferentes tareas. De manera que las enfocaremos de tal modo que se relacionen directamente con la vida cotidiana, con el quehacer diario de las familias; que sirvan para expresarnos correctamente en público, presentar con claridad trabajos, calcular cuanto nos cuestan 10 kilos de pimentón, cuatro sacos de abono o simplemente saber cambiar un enchufe o una bombilla.

Con este artículo, lo único que pretendo es mostrar el trabajo que realicé con mi grupo de 6º de Educación Primaria al trabajar el tema de “La electricidad y el magnetismo” en el segundo trimestre. Un tema que se presentaba muy aburrido, pero que al final resultó ser uno de los más motivadores y entretenidos.



■ Experiencias educativas

En marcha con las competencias básicas

Un día de los pocos que ha llovido este año, decidí trasladar el trabajo que había realizado con mis alumnos, al papel, mirando al futuro e intentando poco a poco ir asentando las bases de la nueva educación, que hemos de presentar y trabajar junto a los alumnos, padres y compañeros. Decidí plantearme el tema de la "Electricidad y el magnetismo" (Conocimiento del Medio, 6º de Educación Primaria) en base a las competencias básicas que hemos de ir manejando.

Antes de analizar el trabajo que llevamos a cabo, creo que es necesario aclarar un poquito los términos "competencias" y "competencias básicas":

» "Competencia" es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido.

» Competencia básica es la forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social.

Así, el conjunto de competencias básicas constituye los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico.

Dicho esto, y en base a la propuesta realizada por la Unión Europea, se han identificado las siguiente ocho competencias básicas:

- » Competencia en comunicación lingüística.
- » Competencia matemática.
- » Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- » Tratamiento de la información y competencia digital.
- » Competencia social y ciudadana.
- » Competencia cultural y artística.
- » Competencia para aprender a aprender.
- » Autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas son comunes a toda la enseñanza obligatoria y constituyen, de hecho, el hilo conductor que permite considerarla como una unidad. Las competencias básicas ponen de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias de cada una de las etapas.

¿Cómo se adquieren?

Se adquieren a través de la resolución de tareas. Para ello se requiere una adecuada formulación y selección de las competencias, dado que es la resolución de la tarea lo que hace que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de los que dispone.

Una formulación adecuada de la tarea se realiza

cuando se definen con claridad, al menos, los siguientes elementos: las operaciones mentales (razonar, argumentar, crear...) que el alumnado deberá realizar, los contenidos que necesita dominar y el contexto en el que esa tarea se va a desarrollar. Una adecuada selección de tareas requiere que éstas sean variadas, relevantes para la vida, adecuadas a los objetivos que se desean y que propicien la adquisición del máximo número de competencias.

¿Cómo las evaluamos?

Para evaluar las competencias, como para evaluar cualquier aprendizaje, es necesario disponer de alguna fuente de información y algunos criterios de evaluación. En el ámbito educativo, las fuentes de información deberán ser variadas, prestando una especial atención a las tareas. Los criterios de evaluación serán los establecidos en los diseños curriculares.

Así, a través de las tareas realizadas por nuestros alumnos (observaciones en el aula, trabajos del alumnado, exámenes, entrevistas, actividades para casa, etcétera), y aplicando los criterios de evaluación más adecuados para el nivel educativo en que se encuentra el alumnado, llevaremos a cabo nuestra evaluación.

Objetivos generales de etapa

En este apartado, reflejo los objetivos de la Educación Primaria (según Decreto 82/2007 24 de abril) que he utilizado en la unidad didáctica y de los que he extraído mis objetivos de área:

- » Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- » Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
- » Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo, con especial atención a estos aspectos, referidos a la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- » Iniciarse en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, para el aprendizaje y desarrollo personal y social, favoreciendo el espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- » Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

Objetivos de área

Éstos son los objetivos que hemos trabajado principalmente a lo largo de la unidad didáctica, los cuales están clasificados según las tres áreas tratadas: Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, y Educación Plástica y Visual.



■ En marcha con las competencias básicas

■ Conocimiento del Medio:

- » Conocer las diferentes fuentes de energía.
- » Valorar las fuentes de energía renovables y no renovables.
- » Conocer la importancia de la electricidad y el magnetismo.
- » Buscar información en distintos soportes.
- » Valorar el trabajo en equipo.

■ Lengua y Literatura:

- » Realizar proyectos en papel.
- » Construir instrumentos, aparatos, utensilios... para decoración o utilización.
- » Ser capaces de trabajar en grupo.
- » Respetar a los demás compañeros.

■ Educación Plástica y Visual:

- » Buscar información en distintos soportes.
- » Exponer de forma oral diferentes trabajos.
- » Presentar los trabajos de forma clara y ordenada.

Contenidos

Al igual que los objetivos, los contenidos también han sido clasificados en las diferentes áreas tratadas.

■ Conocimiento del Medio:

- » Estudio de las diferentes fuentes de energía.
- » Utilización de soportes informáticos para la búsqueda de información.
- » Valoración del trabajo en equipo.

■ Lengua y Literatura:

- » Búsqueda de información en distintos soportes.
- » Exposición de los trabajos.
- » Presentación clara y ordenada de los trabajos.

■ Educación Plástica y Visual:

- » Presentación de proyectos.
- » Elaboración de diferentes utensilios, aparatos, instrumentos...
- » Ayuda a los compañeros.

Actividades relacionadas con las competencias básicas

A continuación, expongo las actividades que se han realizado y la relación que tienen con las diferentes competencias básicas.

■ **Actividad 1:** extrae aquellas ideas previas que nos sugiera el título del nuevo tema ("La electricidad y el magnetismo"), donde realicé las siguientes preguntas:

- » ¿Qué os sugiere el título de la nueva unidad didáctica?
- » ¿Qué hacen los imanes?
- » ¿Qué aparatos del colegio funcionan con electricidad?
- » ¿De dónde obtenemos la electricidad que utilizamos?

■ **Actividad 2:** realiza una lectura de los diferentes apartados del tema. En ella se analizó cada uno, se debatieron las ideas principales y se resolvieron preguntas como:

- » ¿Qué pasa si intentamos unir dos imanes por la carga del mismo signo?
- » ¿Qué son cuerpos aislantes? ¿Y conductores? Pon ejemplos.
- » ¿Cómo montaríamos un circuito eléctrico?
- » Diseña un circuito con un generador, cables, interruptor y bombillas.
- » ¿Qué precaución hemos de tener en cuenta cuando queramos cambiar un cable, un interruptor...?
- » ¿De dónde podemos obtener la electricidad?
- » ¿Cuáles son las fuentes de energía renovables? Por ejemplo.
- » ¿Cuáles son las fuentes de energía no renovables? Por ejemplo.
- » Para ti, ¿cuáles son mejores? ¿Por qué?

■ **Actividad 3:** debate de toda la clase sobre todo lo aprendido.

■ **Actividad 4:** en casa, buscaron distintos aparatos que funcionan con diferentes fuentes de energía; también preguntaron a sus padres sobre las máquinas que utilizan en sus trabajos.

■ **Actividad 5:** en grupos de cuatro, realizaron un trabajo en el que hablaron de las diferentes fuentes de energía (renovables y no renovables), de la electricidad y el magnetismo, utilizando la biblioteca e Internet para buscar la información necesaria.

■ **Actividad 6:** cada grupo realizó una maqueta (casa, laboratorio, centro de ocio, edificio...) que al menos debía de tener una fuente de energía (pila), varias bombillas e interruptores, elaborando así su propio circuito eléctrico.

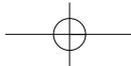
■ **Actividad 7:** los grupos expusieron en clase el trabajo realizado y también lo presentaron en el aula de 2º de Educación Primaria, para que los más pequeños observaran los diferentes circuitos eléctricos.

Para la realización de las distintas actividades, se ha utilizado el siguiente material: lápices, papel, cartón, lápices de colores, pinturas, pinceles, bombillas, interruptores, cables, pilas, madera, botellas de plástico, cola, cinta aislante...

Si analizamos las distintas actividades, podemos comprobar que hemos trabajado las siguientes competencias básicas, en el contexto escolar y familiar:

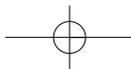
■ **Competencia en comunicación lingüística:** cuando leemos nuestro trabajo y cuando lo exponemos delante





■ Experiencias educativas





■ En marcha con las competencias básicas

de nuestros compañeros y de alumnos de 2º de Educación Primaria.

■ **Tratamiento de la información y competencia digital:** cuando buscamos y seleccionamos información en diccionarios, enciclopedias e Internet.

■ **Competencia para aprender a aprender:** cuando a través de nuestra propia experiencia somos capaces de que funcione el circuito y conseguimos utilizar lo aprendido en otro contexto.

■ **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:** cuando aprendemos cómo funcionan los diferentes aparatos, tipos de energía, cuando preguntamos a nuestros padres...

■ **Autonomía e iniciativa personal:** cuando participamos activamente en los debates, reflexionamos y damos respuesta a las preguntas, cuando planteamos ideas en los grupos...

Criterios de evaluación y tipos

Los criterios de evaluación que he tenido en cuenta son los siguientes:

- ▶ Conoce las diferentes fuentes de energía.
- ▶ Utiliza la biblioteca para buscar información.
- ▶ Utiliza el ordenador para buscar información.
- ▶ Selecciona y ordena la información buscada.
- ▶ Ayuda a los compañeros del grupo.
- ▶ Es capaz de construir aparatos, utensilios...
- ▶ Expone textos y trabajos en público.
- ▶ Presenta las actividades de forma clara y ordenada.

En cuanto a los tipos de evaluación utilizada, son los siguientes:

■ **Evaluación continua y global:** se trata de la evaluación que he llevado a cabo día a día, evaluando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ **Evaluación inicial:** es la que realicé al empezar la unidad didáctica, para analizar los conocimientos e ideas previas de mis alumnos.

■ **Evaluación formativa:** es con la que pretendo ayudar a los alumnos a mejorar su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, a través de las reflexiones que realizamos en distintas actividades.

■ **Evaluación reguladora:** se trata de aquella información que extraigo del proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder regularlo y aprender de mis errores.

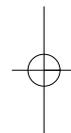
Conclusión

El resultado de este trabajo, en base a las competencias básicas, ha sido muy positivo. He logrado transformar un tema poco motivador y aburrido en un tema entretenido, cooperativo, participativo y enriquecedor para mis alumnos, tanto desde el punto de vista de las actitudes y procedimientos como de los conceptos.

Tratemos de buscar la alternativa al aburrimiento educando a nuestros alumnos, pues como dice un gran amigo mío: "No consistía en buscar momentos para educar, sino en educar en todo momento" (Pedro Escribano Gómez). ■

Bibliografía

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación,
- Decreto 82/2007 de 24 de abril, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- *Currículo de Educación Primaria para Extremadura*. Junta de Extremadura.
- Florencio Luengo, coordinador del proyecto Atlántida y ponente del curso "Competencias básicas según la LOE: Educación Primaria", celebrado en el CPR de Jaraíz de la Vera del 6 al 13 de febrero de 2008.
- Libro de texto de Anaya 6º. *Deja huella*. Conocimiento del Medio.
- Libro de texto de Anaya 6º. *La tira de colores*. Conocimiento del Medio.



■ Vivaldi en el Valle del Jerte

Introducción y marco teórico

El centro en el que se ha llevado a cabo esta experiencia, es un Colegio Rural Agrupado que se encuentra ubicado en pleno corazón del valle de Jerte.

Su nombre es CRA Risco de Villavieja, y aunque lo conforman cuatro pueblos, este proyecto se ha realizado en la localidad de Valdastillas con los alumnos de Primaria.

Es una zona eminentemente rural. Su economía se basa principalmente en el cultivo del cerezo, y actualmente prolifera el desarrollo del comercio y la hostelería, debido al turismo rural que se asoma al espectáculo grandioso que ofrece la época de floración.

Con el desarrollo de este proyecto, he pretendido acercar la realidad de este entorno al grupo-clase, tomando como base la Educación Artística y como marco de referencia la LOE y el decreto 82/2007 de 24 de abril por el que establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Una de las características más reveladoras de la escuela rural, son los agrupamientos flexibles entre alumnos de diferentes edades. Aunque pueda parecer complicado, este tipo de agrupamiento propicia un aprendizaje cercano, contextual y significativo, donde la programación adquiere un ámbito superlativo de maleabilidad y apertura.

Algunas veces, intentamos enseñar cosas desprovistas de significado para nuestros alumnos, con lo cual estos aprendizajes quedan carentes de toda utilidad. Nos concierne como educadores despertar su interés y curiosidad para que sus enseñanzas adquieran significado.

Se hace por tanto inevitable partir de sus contextos, tener en cuenta sus intereses y hacerles protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo de esta forma una educación amena, divertida y cargada de provecho.

Por último, señalar que la puesta en marcha de este trabajo se fundamenta pedagógicamente en el constructivismo de Vygostky, en el que el aprendizaje es el resultado de establecer relaciones entre los niños, que aprenden; los contenidos, que son objeto de aprendizaje, y los maestros, que ayudan a los que aprenden. Todo esto desde un marco imprescindible de globalidad, tanto de forma ínter como intradisciplinar, contribuyendo en todo momento a su aprendizaje significativo.

Justificación

Dado que la "cercera" es un fenómeno influyente en los aspectos económicos, físicos, sociales y culturales del entorno del valle de Jerte, tomo como eje central esta actividad para que mis alumnos conozcan autores clásicos, fomenten el gusto por la música clásica y desarrollen su expresión artística.

De esta manera, partiremos de la audición de *La pri-*

mavera, de *Las cuatro estaciones* de Antonio Vivaldi, puesto que coincide con la época del año a la que nos referimos, globalizando con el área de Conocimiento del Medio, para posteriormente conocer a este autor clásico, analizar la forma musical de su obra y plasmar mediante la expresión musical, plástica y digital los cambios que se producen en nuestro entorno inmediato, acercando de esta manera la educación artística a la realidad educativa extremeña de mi colegio.

Por otra parte, se potenciará el respeto hacia la naturaleza y contribuiré, en la medida de lo posible, a la adquisición de las competencias básicas.

Educar en la expresión artística supone ampliar el abanico de experiencias, puesto que este tipo de expresión permite desarrollar los sentidos y la sensibilidad, fomentando la exteriorización de vivencias y desarrollando un contexto de escuela abierta a los intereses del niño.

Objetivos y planificación de la secuencia didáctica

El tiempo dedicado a la realización de esta experiencia ha sido de dos semanas. Gracias a ser la responsable de la Educación Artística en mi colegio, he podido contar con dos sesiones de Música y cuatro de Plástica para el desarrollo de este planteamiento didáctico.

Los objetivos planteados son:

■ Objetivos generales:

- » Conocer, valorar y analizar manifestaciones artísticas y naturales presentes en Extremadura utilizando diferentes soportes: lingüístico, matemático, plástico, musical o digital.
- » Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y análisis de situaciones de la realidad cotidiana manteniendo una actitud de búsqueda personal y colectiva.
- » Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación en la expresión de ideas y sentimientos, y disfrutar de diferentes producciones artísticas.

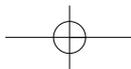
■ Objetivos didácticos:

- » Conocer algunos aspectos de la vida y obra de Antonio Vivaldi.
- » Escuchar de forma activa *La primavera*, de Antonio Vivaldi.
- » Identificar la forma musical de esta obra.
- » Observar y analizar los elementos presentes en el entorno natural, artificial y artístico de nuestro pueblo.
- » Hacer composiciones plásticas y digitales utilizando fotografías y distintas técnicas y texturas.
- » Utilizar las TIC para observar, manejar, descubrir y organizar información, así como recurso en la realización de diferentes actividades informáticas con finalidad estética.



■ Experiencias educativas





■ Vivaldi en el Valle del Jerte

Contenidos

- » Conocimiento y análisis de la forma musical de *La primavera*, de Antonio Vivaldi.
- » Resumen de los datos curiosos sobre la vida y obra de este autor.
- » Adquisición de normas de respeto hacia el medio ambiente.
- » Realización y tratamiento de fotografías del entorno natural del pueblo para su utilización en actividades plásticas y digitales con fines artísticos.
- » Utilización de la PDI como elemento de búsqueda, organización y proyección de información

Desarrollo de la experiencia

■ Primera sesión

Nos desplazamos al aula de Informática, donde se encuentra ubicada la PDI. La atención de los niños fue captada de forma significativa, puesto que, aunque hacía tiempo que la trajeron al colegio, es la primera vez que advierten las posibilidades que este recurso aporta a su aprendizaje.

Escuchamos en silencio *La primavera*, de Antonio Vivaldi, y respondimos a las siguientes preguntas:

- ¿Os gusta?
- ¿Qué pensáis que representa?

Posteriormente, en una segunda escucha más dirigida, analizamos sus partes, hasta realizar un esquema de la forma musical que representa, y asociamos una idea a cada una de las partes de esta obra.

Así llegamos al acuerdo de que la parte A representa a la primavera en general; la parte B, al trino de los pájaros; la parte C, a un río, y la parte D, a una tormenta.

De esta manera, fomento el aprendizaje por descubrimiento del que nos habla J. Bruner.

Buscamos en Google:

- ¿Quién compuso *Las cuatro estaciones*?
- ¿Quién es?
- Datos curiosos sobre su vida.

Y, por último, guardamos en una carpeta la información seleccionada.

En la PDI, anotaremos todas las palabras clave de esta actividad así como las conclusiones finales, de tal forma que en próximas sesiones sirva de actividad de inicio y recordatorio de lo aprendido.

■ Segunda sesión

Ruta de senderismo al calvario, las gargantas y las piscinas naturales.

Durante esta ruta, los niños, ataviados con chalecos reflectantes, realizaron fotografías artísticas sobre su entorno y recogieron distintos materiales tales como hojas, flores, palos de cerezo..., para la realización de un mural sobre la forma musical trabajada.

Captaron con sus cámaras imágenes que represen-

tan los cuatro fragmentos significativos de esta obra musical.

Así, por ejemplo, tomaron retratos en la garganta de su pueblo para representar la parte del río, o del nido de cigüeña del campanario de la iglesia para representar la sección de los pájaros.

Esta actividad se prestó a afianzar las relaciones sociales, fomentando el diálogo entre los alumnos, que de forma democrática fijaron objetivos comunes para la realización de su trabajo.

■ Tercera y cuarta sesiones

Utilizando cartones, cartulinas, pegamento, tijeras, hojas, ramas, entre otros materiales, diseñaron cómo representar en cada uno de los murales *La primavera* de Vivaldi.

Así, por ejemplo, en la parte A, representaron las calzadas donde se plantan los cerezos. Consiguieron darle sensación de profundidad utilizando cartulinas de distintos tamaños y tonos de marrón, para representar las calzadas típicas en el cultivo de este árbol. Posteriormente, pegaron las hojas como si fuesen los árboles y establecieron un orden en la colocación de los cerezos con fruto y cerezos con flor, puesto que los cerezos de más arriba tardan más en madurar.

En asamblea, decidieron que las flores del cerezo se representarían con palomitas de maíz.

■ Quinta sesión

Realizaron un mapa conceptual en la PDI, con el objeto principal de organizar su conocimiento.

Partimos de la información que guardamos en la pizarra y utilizaron los conceptos recogidos en las carpetas que crearon en la primera sesión.

Tomamos como origen la palabra clave —Antonio Vivaldi— para completar el mapa:

- ¿Quién es? Pegaron su fotografía.
- *La Primavera*: forma musical y qué representa cada parte.
- Datos curiosos del autor.

Añadimos el hipervínculo de donde habíamos obtenido la información e imprimieron este esquema de conocimiento para colgarlo en la clase.



■ Experiencias educativas

■ Sexta sesión

En la sala de Informática, realizaron una presentación con las fotografías tomadas en la salida al campo.

Para ello, volcaron las imágenes en su ordenador, y las seleccionaron en cuatro carpetas dependiendo si correspondían a imágenes de la primavera, del río, de los pájaros o de la tormenta. Como el día que salimos no hizo tormenta, buscaron imágenes en el Google del valle de Jerte con tormenta.

De forma sucesiva, colocaron estas imágenes en el programa de presentación Alcántara, que se encuentra en su entorno Linex, siguiendo el esquema de ordenación de la forma musical trabajada. Es un programa que dominan los mayores de Primaria, por lo que no encontraron mayor dificultad.

De esta manera, contextualizaron esta obra clásica en su entorno, haciéndola propia y adquiriendo un aprendizaje cargado de significado y utilidad.

Valoración final

Es importante resaltar la sorprendente acogida que tuvo esta actividad.

Durante su desarrollo, he podido observar cómo el grupo ha dialogado, discutido y llegado a acuerdos, potenciando en todo momento el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

El aprendizaje de este proyecto incumbía el reconocimiento de la transformación del medio natural que posteriormente utilizaríamos en conocer autores y obras clásicas, implicando esta acción el uso de un cierto vocabulario musical así como la utilización de las TIC como medio de recogida y organización de la información.

Con todo esto, trabajaron la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la competencia artística y cultural, la competencia lingüística y matemática, y el tratamiento de la información y la competencia digital.

Se evidencia también que el aprendizaje por descubrimiento que se potencia en esta labor crea competencia para aprender a aprender.

Asimismo, la creatividad, incertidumbre e investigación que he podido captar en la realización de las cuestiones planeadas, han favorecido el crecimiento de su autoestima e iniciativa personal.

En definitiva, ha sido una experiencia muy gratificante el poder acercar e impregnar de expresión artística a mis alumnos de este colegio rural donde trabajo como docente. ■





EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

| |
|--------------------------|
| ADULTOS |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Aprendemos el trabajo de nuestros abuelos. Trabajamos el huerto

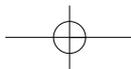
María Dolores Alvarado Solís (coordinadora)
CEIP Las Américas (Trujillo)

El fin del proyecto del huerto es despertar en cada alumno un respeto profundo y, sobre todo, un amor por nuestro entorno. Desde la Educación Ambiental, el cole quiere formar a futuros ciudadanos y ciudadanas no sólo en el estudio teórico de la naturaleza, sino también en la convivencia con ella.

Las actividades del huerto hacen que nuestra relación con la naturaleza sea cada vez más positiva y respetuosa.

Todo el centro está implicado en este proyecto, dada su utilidad en la aplicación de objetivos y contenidos curriculares.





■ Experiencias educativas

■ Aprendemos el trabajo de nuestros abuelos. Trabajamos el huerto

El fin del proyecto del huerto es despertar en cada alumno un respeto profundo y, sobre todo, un amor por nuestro entorno. Desde la Educación Ambiental, el cole quiere formar a futuros ciudadanos y ciudadanas no sólo en el estudio teórico de la naturaleza, sino también en la convivencia con ella.

Las actividades del huerto hacen que nuestra relación con la naturaleza sea cada vez más positiva y respetuosa.

Todo el centro está implicado en este proyecto, dada su utilidad en la aplicación de objetivos y contenidos curriculares.

■ Introducción

Ya en el curso anterior 2006-2007, el primer ciclo del CP Las Américas puso en funcionamiento, en fase experimental, un trocito del terreno cedido para este fin, con el objetivo de llevar a cabo las actividades programadas en el proyecto "Valores para la vida" que hacían referencia al medio ambiente, consiguiendo un mayor respeto hacia esta zona y la implicación en los cuidados de la misma. Debido al éxito obtenido por la participación del alumnado de primer ciclo, de padres y madres, de abuelos y abuelas que nos asesoraban y nos traían plantones, por petición del profesorado, así como del resto de alumnado por participar en las labores agrícolas, realizamos este proyecto todo el centro, utilizándolo como herramienta de trabajo de las distintas áreas. El fin era comprobar la utilidad de crear y mantener un huerto en el que el alumnado pudiese cultivar sus propias hortalizas, y que este hecho le ayudase a comprender, valorar y respetar las leyes de la naturaleza.

■ Objetivos

- » Utilizar el huerto como herramienta interdisciplinar.
- » Dar uso a los espacios infrautilizados del patio escolar.
- » Fomentar actitudes de respeto y cuidado hacia el medio que nos rodea.
- » Desarrollar comportamientos responsables respecto a tareas de interés común.
- » Sembrar, plantar, cuidar y recolectar plantas y hortalizas.
- » Conocer técnicas de cultivo tradicional y biológico.
- » Valorar el esfuerzo realizado para la obtención de los productos del huerto.
- » Conocer y respetar costumbres y hábitos de una cultura que se está perdiendo.

■ Descripción de las actividades desarrolladas

El huerto ha sido el eje programador de las distintas actividades del colegio, y ha estado presente en las siguientes celebraciones pedagógicas: Navidad, Carnavales, Día de la Paz, Día de la Salud, Semana del Libro, Semana Cultural y Medio Ambiente.

También disponemos de una sección en la revista escolar *Las Américas*.

Hemos dividido las actividades en las realizadas en gran grupo (todo el cole), en grupos de ciclo y en individuales.

■ Actividades en gran grupo

- » **Navidad:** se realizaron distintas estampas navideñas en las que estuvieron presentes la frutería, el herbolario y los aceituneros, entre otras muchas escenas.
- » **Carnaval:** al ser el Año Internacional de la Tierra, y tomando el huerto como referencia, hicimos nuestro tradicional desfile disfrazados de hortelanos y hortelanas, hortalizas, árboles frutales, espantapájaros y defensores de la naturaleza.
- » **Día de la Paz:** realizamos el árbol de la paz que decora la entrada del centro. Hecho con papel de embalar, cada niño del colegio pegó una manzana con una frase alusiva a la paz.

También hicimos un taller de tinte con cáscaras de cebollas y teñimos plumas con las que decoramos nuestra particular paloma de la Paz.

- » Para el **Día del Libro** tenemos programada una exposición de fotografías antiguas sobre el trabajo agrícola, otra de aperos de labranza y la elaboración de dos libros: uno de recetas de cocina y otro de dichos populares, todo sobre el huerto y sus productos. Para ello, contamos con la colaboración de la comunidad educativa así como de familiares y amigos.
- » Para la **Semana Cultural y Medio Ambiente** contamos con talleres de tinte y experimentos con plantas.

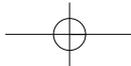
La mayoría de los productos obtenidos del huerto que no se consumieron en el cole se donó al hogar Santa María.

■ Actividades por ciclo

Dividimos el terreno en parcelas, una para cada ciclo, e Infantil trabajó con el primer ciclo. Cada uno preparó su terreno y realizó las siguientes tareas:

- » Visita al huerto y delimitación del espacio a trabajar.
- » Limpieza y eliminación de hierbas y restos de otras plantaciones.
- » Removido y aireado del suelo con mula mecánica.
- » Abonado y cavado.
- » Plantaciones directas en el huerto y en semilleros.
- » Recolectas de productos obtenidos.
- » Elaboración de recetas con los productos obtenidos.





■ Aprendemos el trabajo de nuestros abuelos. Trabajamos el huerto



- » Realización de juegos de temática medioambiental.
- » Cuaderno del huerto en el que se recogen distintas actividades de forma interdisciplinar establecidas según ciclo.
- » Visita a otros huertos del entorno.
- » Visita al mercadillo para observar y comprar plántones de temporada.

■ Actividades individuales y por grupo-clase

Éstas fueron llevadas a cabo principalmente en el cuaderno de huerto en el que se recogieron distintas actividades de forma interdisciplinar.

- » Lengua extranjera: diccionario relativo al huerto y fabricación de carteles en distintas lenguas (castellano, inglés y francés), traducciones...
- » Lengua Castellana: composiciones escritas, dictados, búsqueda en el diccionario, búsqueda de información, copias, recopilación de poesías, adivinanzas...
- » Matemáticas: resolución de problemas, medidas, gráficos...
- » Conocimiento del Medio: las plantas, el agua, el abono, la alimentación, la aplicación del método científico con plantas...
- » Artística: dibujos, fabricación de carteles, realización de trajes de Carnaval...
- » Educación Física: incorporación de las técnicas aprendidas en el huerto a la realización de ciertos juegos (La recolecta).

Valoración de los resultados

La experiencia ha sido muy positiva porque el entusiasmo, colaboración y participación han estado presentes desde el principio. Las familias han colaborado desde el primer momento, asesorando, aportando semillas y plántones, recetas de cocina, dichos populares, en la confección de trajes para Navidad y Carnaval, en la exposición de fotografías y un largo etcétera.

Hay que destacar el grado de implicación de todo el profesorado y su buena coordinación, estableciéndose para ello un coordinador del proyecto para cada ciclo, aparte de la coordinadora general, para poder programar mejor y establecer un horario de huerto que no interrumpa el trabajo de los distintos grupos. Y lo más importante de todo, nuestro alumnado, siempre motivado, principalmente si las actividades eran directas en el huerto.

Por todo ello, nos vemos impulsados a seguir con este proyecto en los próximos años, ampliando este estudio de la naturaleza en convivencia con ella, y facilitándole su comprensión, valoración y el respeto de sus leyes. ■





EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| ADULTOS | <input type="checkbox"/> |
| INFANTIL-PRIMARIA | <input checked="" type="checkbox"/> |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO | <input type="checkbox"/> |
| CICLOS FORMATIVOS | <input type="checkbox"/> |



Nuestra meta: una vida sana

Semana Saludable (del 7 al 11 de abril de 2008)



Ana Belén Sanguino Carretero (coordinadora)
 María Benedicta Plaza Pablos
 Guadalupe Domínguez Muñoz
 Sara Sánchez Toribio
 Inmaculada Gonzalo Martín
 Juan Carlos Bozas Guerra
 María del Carmen Rodríguez Jaraíz
 David Moreno Prieto
 CRA Montellano (Garciaz)

Con motivo del Día de la Salud, en el CRA Montellano, de Garciaz, los maestros y alumnos hemos dedicado parte de la jornada escolar, durante una semana, a tratar aspectos básicos sobre cómo llevar a cabo una vida saludable.

Lo que pretendemos con estas sesiones es informar a nuestros alumnos sobre lo beneficioso que resulta la adquisición de hábitos buenos de salud, higiene y cuidado corporal, alimentación y deporte.



■ Nuestra meta: una vida sana

Fundamentación teórica

Teniendo en cuenta los cambios que está sufriendo la sociedad en los últimos años, y afectando éstos a la mortalidad infantil por causas de mala alimentación y de estilos de vida, en este centro nos hemos propuesto realizar unas jornadas sobre hábitos de vida saludable, para así evitar las causas de esta nueva manera de enfermar.

Según el artículo 16º de la Ley de Salud Escolar 2/90 de 26 de abril de 1990 (Junta de Extremadura): "La educación para la salud en el medio escolar estará encaminada a promover la incorporación y maduración de informaciones, actitudes y hábitos positivos para la salud, buscando desarrollar la responsabilidad y participación de la propia comunidad escolar".

Temporalidad

Estas jornadas saludables se llevaron a cabo en el colegio de Garciaz, centro perteneciente al CRA Montellano, durante la semana del 7 al 11 de abril de 2008 en horario escolar, teniendo en cuenta que el lunes, día 7 de abril, la comunidad educativa festejó el Día de la Salud.

Objetivos fundamentales planteados

- » Adquirir conocimientos sobre hábitos de vida saludable.
- » Conocer la importancia de la alimentación y su relación con nuestro estado de salud.
- » Concienciar de los beneficios del deporte para tener una buena salud.
- » Adquirir hábitos diarios de higiene corporal.
- » Disfrutar de un ocio que no los lesione y limite la vida.

Contenidos

- » Alimentación: dietas desequilibradas.
- » Higiene corporal.
- » Ocio y práctica de deportes.
- » Prevención de enfermedades y situaciones de riesgo.

Metodología

Todos estos objetivos y contenidos se consiguieron mediante una metodología práctica y participativa, basada en charlas, folletos y lecturas informativas, así como en actividades individuales y grupales.

Actividades

■ Realizadas en el aula

- » Actividades realizadas por los alumnos de Educación Infantil

El punto de partida de nuestras actividades fue la visita a la escuela de consumo de Casar de Cáceres, donde los alumnos visionaron un vídeo sobre salud buco-dental en el que se les explicaba todo lo relacionado con la higiene de nuestros dientes.

Ya en clase, en la asamblea, diferenciamos alimentos saludables para nuestros dientes, los niños recortaron dibujos de estos alimentos y los clasificaron. Posteriormente, elaboramos un mural con los mismos, añadiendo unos consejos como el cepillado de dientes y la visita al dentista.

Para reforzar lo aprendido y avanzar en la adquisición de hábitos, hemos introducido el cepillado de dientes como una rutina más de la clase.

Junto con todo ello, desde principio de curso, seguimos un menú saludable que pretende mejorar su alimentación, evitando la bollería industrial y las golosinas.

» Actividades realizadas por los alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria

Los alumnos del primer ciclo de Primaria participaron, junto con los de Infantil, en la visita a la escuela de consumo de Casar de Cáceres. En el aula, hemos aprendido poesías y adivinanzas referentes a la salud y hemos analizado las etiquetas de los alimentos que tomamos para merendar durante el recreo.

A continuación, presentamos algunas de las adivinanzas trabajadas:

Soy un viejo arrugadito
que si me echan en el agua
me pongo gordito.
(El garbanzo.)

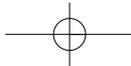
Blanco es,
la gallina lo pone,
con aceite se fríe
y con pan se come.
(El huevo.)

Blanca por dentro,
verde por fuera.
Si quieres que te lo diga,
espera.
(La pera.)

No toma té, ni toma café,
y está colorado,
dime ¿quién es?
(El tomate.)

» Actividades realizadas por los alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria

Pensando en ese dicho popular de que "somos lo que comemos", se nos ocurrió proponer a los alumnos la elaboración de una encuesta para saber algo más de los hábitos alimenticios de cada una de las familias.



■ Experiencias educativas



■ Nuestra meta: una vida sana

Entre todos, elegimos 11 preguntas que los alumnos llevarían a casa y después traerían contestadas a clase para realizar una puesta en común y elaborar la correspondiente gráfica.

Algunos les preguntaron a sus madres y otros a sus padres. Este detalle daba igual, el caso es que se creyeran reporteros e indagaran en sus casas sobre lo que se comía y cuándo se comía.

Después de la puesta en común y de comentar algunas de las respuestas, nos dispusimos a realizar una gráfica.

» Actividades realizadas por los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria

Durante algunas clases de Educación Artística, Lengua y Conocimiento del Medio, realizamos un juego de mesa: La oca de la salud.

En las sesiones de Artística diseñamos cada una de las casillas. Éstas las hicimos con cartulinas de distintos colores y en ellas señalamos un dibujo distintivo. Eran de distintos colores porque cada color identificaba una situación: las azules eran las negativas y de retroceso; las rosas eran las positivas, con las que avanzabas y ganabas puestos; las amarillas, las comunes, donde realizabas alguna prueba, y las verdes, las de "de oca en oca..."

Durante las clases de Lengua, inventamos las normas y reglas del juego. Para las casillas de volver a tirar, creamos alguna rima como la del número 13, que decía: "Si quieres crecer, debes bien comer. Vuelves a tirar", o la del 37: "Si quieres avanzar, tu deber es estudiar. Avanza dos puestos". Otras hacían referencia a pruebas como en la número 53, que citaba: "Si quieres saludablemente terminar, la pirámide de los alimentos debes dibujar". Sin embargo, también creamos algunas negativas que hacían retroceder, como la 49, que señalaba: "Si no utilizas el cinturón, tu cuerpo lo sentirá un montón. Vuelve a la casilla 45". Éstas, entre otras, eran las rimas y las pruebas divertidas creadas.

Para poner en marcha este juego en las jornadas de Conocimiento del Medio, hicimos grupos de cuatro y jugábamos. Los niños lo pasaron fenomenal, ya que aprendieron contenidos saludables jugando.

■ Realizadas fuera del aula

Durante estas jornadas, se realizaron charlas informativas en la sala de usos múltiples del colegio. Éstas fueron las programadas:

» **Lunes 7 de abril:** charla informativa sobre "La práctica del deporte como hábito saludable", a cargo del maestro de Educación Física del CRA Montellano, de Garciaz, Juan Carlos Bozas Guerra.

» **Miércoles 9 de abril:** charla informativa sobre "La

importancia de la higiene para la salud", a cargo de Vicente Baños Regalado, farmacéutico de Garciaz.

» **Viernes 11 de abril:** charla informativa sobre "Hábitos alimenticios", a cargo del maestro de Educación Física del CP Batalla de Pavía, de Torrejuncillo, Eduardo Durán Blanco.

Lo que pretendimos con estas charlas era informar a nuestros alumnos sobre los beneficios que aportan el ejercicio físico y el deporte, una buena higiene y una alimentación saludable, así como orientarles hacia una práctica deportiva, un aseo diario y una comida sana y equilibrada. Todo esto con la finalidad de que ellos mismos establecieran relaciones sustanciales entre sus costumbres y las que se expusieron.

Concluimos estas jornadas con la elaboración y toma de una "merienda saludable". En las horas anteriores al recreo, un grupo de madres de la AMPA y de maestras preparó bocadillos, zumo de naranja y macedonia de frutas para que después los alumnos pudieran degustarlos y así percibir lo que deben merendar.

Evaluación

Para la evaluación, se tuvo en cuenta el trabajo del alumno en el aula, su actitud y su participación, y se observó la adquisición de los criterios de evaluación señalados a continuación:

- » Nombra hábitos de vida saludable.
- » Adquiere actitudes para la prevención de alteraciones en la nutrición y las lesiones corporales.
- » Practica deporte para tener buena salud.
- » Realiza los hábitos diarios necesarios para estar aseado.
- » Vive la vida de manera sana y saludable.

Recursos

■ Recursos humanos

Para llevar a cabo esta propuesta, necesitamos de la colaboración de todo el claustro de maestros de Garciaz; del equipo directivo; de la AMPA; del farmacéutico de Garciaz, Vicente Baños Regalado, y del maestro de Educación Física del CP Batalla de Pavía, de Torrejuncillo, Eduardo Durán Blanco.

También debemos mencionar la Escuela de Consumo de Casar de Cáceres, que nos facilitó documentos, folletos informativos y nos permitió la visita a sus instalaciones para realizar unos talleres de higiene bucodental y de compra de alimentos.

■ Recursos materiales

Como recursos materiales, hemos empleado los siguientes: folletos y documentos informativos, material plástico, lecturas, murales, adivinanzas y poemas sobre la salud.



■ Experiencias educativas

Análisis y valoración de los resultados

Estas sesiones han resultado muy positivas para toda la comunidad educativa, como era de esperar. Hemos comprobado cómo nuestros alumnos se han mostrado interesados en adquirir nuevos hábitos alimenticios llevando para el recreo comida sana. Los más pequeños han conseguido habituarse al aseo bucal después de merendar, y todos han apreciado que con la práctica diaria, dosificada y segura del deporte se puede mejorar la salud. ■

Bibliografía

Toda la información recogida para elaborar este artículo y llevar a cabo estas jornadas ha sido extraída de los siguientes documentos y páginas *web*:

- Artículo 16º de la Ley de Salud Escolar 2/90 de 26 de abril de 1990 (Junta de Extremadura).
- Revista *Maestra de primaria*. Eldiva.
- Orlick, Terry. 1986. *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Popular. Madrid.
- Cordón Arroyo, Ana María. 2007. *Internet y salud. Documento de apoyo a las actividades de Educación para la Salud 10*. Junta de Extremadura. Consejería de Sanidad y Consumo. Mérida.
- Balius, R. 1989. "Repercusión del ejercicio físico y el deporte sobre el aparato locomotor". *Monografías médicas Jano*. Vol. III, nº 8, pp. 55-58.
- www.efdeportes.com
- www.efprimaria.com
- www.cfnavarra.es/salud
- www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/area_salud.php3-www.cprtrujillo.es





EXPERIENCIAS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

| |
|-------------------------|
| ADULTOS |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| PRIMARIA ESO |



■ Fotografía de un conjunto de gopichands contruidos por los alumnos.

Conviértete en luthier e intérprete de tus propios instrumentos musicales

Silvia Iglesias Gallego

CP Nuestra Señora de Sequeros (Zarza la Mayor)
IESO Vía de la Plata (Casar de Cáceres)

Introducción y fundamentación teórica

La búsqueda de la interdisciplinariedad así como la coordinación del paso de etapa educativa nos han llevado a la realización de este proyecto. La experiencia permite que el profesorado de Primaria y Secundaria desarrolle actividades conjuntas para el enriquecimiento mutuo, que favorece positivamente la educación.

En un mundo donde impera el consumismo, se hace imprescindible la reflexión y toma de conciencia de este fenómeno por parte de los alumnos bajo una doble vertiente. Por una parte, promover el respeto hacia el medio ambiente y, por otra, comprobar que es posible construir instrumentos musicales con material reciclado, todo ello sin perder de vista la formación de los alumnos referida a las competencias básicas en educación.

La elección de construir instrumentos musicales del mundo se plantea para que los alumnos conozcan instrumentos de otras culturas, favoreciendo así el respeto hacia ellas y dando un carácter universal a la música, a la vez que se ayuda a tener una representación más completa del mundo.

Esta experiencia da respuesta a la situación real de las aulas de Extremadura, donde cada vez se aprecia un incremento del número de alumnos de diferentes países.

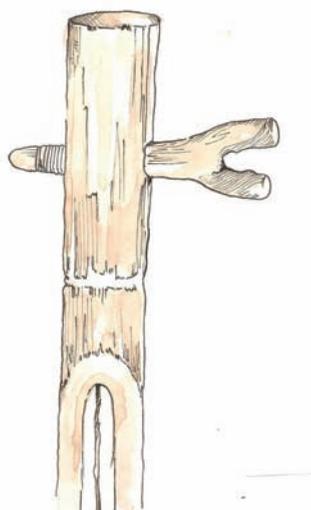
Los centros educativos CP Nuestra Señora de Sequeros, de Zarza la Mayor, y el IESO Vía de la Plata, de Casar de Cáceres, han servido como escenario de esta intervención didáctica. Se trata de un proyecto interdisciplinar que implica a las siguientes asignaturas:

- Educación Artística (Música y Plástica) en tercer ciclo (5º y 6º) de Primaria.
- Tecnología, Música y Educación Plástica y Visual en 1º y 2º de Educación Secundaria.

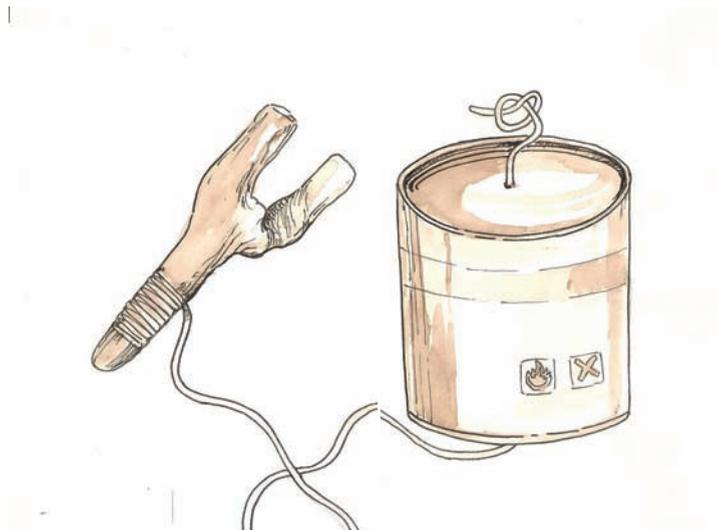




■ Dibujo del instrumento musical de cuerda (gopichand) tradicional de India.



■ Detalle de la clavija del gopichand



■ Detalle de construcción del gopichand

Objetivos

La base del proyecto se apoya en el currículo de Educación Primaria y Secundaria para Extremadura.

Con la experiencia didáctica, pretendemos abarcar varios ámbitos desde el punto de vista educativo:

- » Concienciar al alumnado sobre la necesidad de hacer uso del material reciclado.
- » Realizar el trabajo grupal para favorecer las relaciones humanas.
- » Acercarlos al conocimiento de las propiedades acústicas de los instrumentos.
- » Fomentar la creatividad en el decorado del instrumento.
- » Desarrollar habilidades psicomotoras en la construcción del instrumento.
- » Conocer instrumentos musicales de otros países.
- » Inventar de forma creativa signos no convencionales.
- » Facilitar el cambio de etapa educativa.

Estos objetivos contribuirán a desarrollar en los alumnos las siguientes competencias básicas:

- » Competencia en comunicación lingüística: leer y elaborar partituras convencionales y no convencionales. Adquisición de vocabulario específico de los instrumentos musicales, así como de las herramientas y materiales utilizados para su construcción.
- » Competencia matemática: lectura de partituras convencionales. Dimensiones de las piezas que componen los instrumentos.
- » Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: desarrollo de destrezas, técnicas y habilidades para manipular los objetos con precisión y seguridad. Conocimiento de los instrumentos de diferentes países.
- » Tratamiento de la información y competencia digital: visita a diferentes páginas *web*.

» Competencia social y ciudadana: al realizar el trabajo en grupo, se promueven actitudes de respeto, tolerancia, cooperación y flexibilidad, y se favorece la adquisición de habilidades sociales. Concienciación de la necesidad de reciclar el material y la utilidad de estos materiales reciclados.

» Competencia cultural y artística: apreciación de los valores estéticos al decorar el instrumento musical. Conocer instrumentos musicales de otros países. Diseñar diferentes símbolos no convencionales.

» Competencia para aprender a aprender: al tocar los instrumentos musicales, el alumno toma conciencia de las propias capacidades y recursos, así como de la aceptación de los propios errores y su mejora.

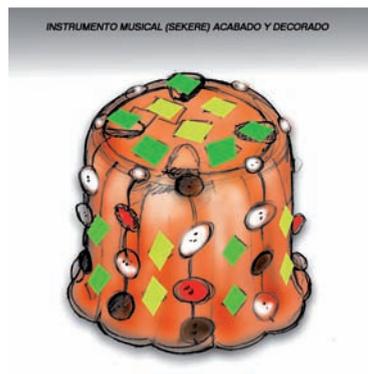
» Autonomía e iniciativa personal: el alumno, ante un proceso de construcción, está obligado a tomar decisiones de forma autónoma. Al ser el niño el protagonista de la construcción de su propio instrumento, desarrolla una mayor afectividad hacia su proyecto.

Desarrollo del proceso y actividades realizadas

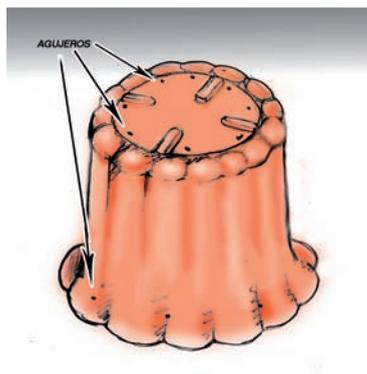
La experiencia se estructura en la construcción de tres instrumentos musicales, cada uno perteneciente a una familia: *gopichand* (cuerda), *sheng* (viento) y *sekere* (percusión). Además, estos instrumentos son tradicionales de distintos lugares del mundo: India, China y continente africano, respectivamente.

Cada instrumento forma parte de un proyecto que se desarrollará a lo largo de todo el curso escolar, coincidiendo uno por cada trimestre.

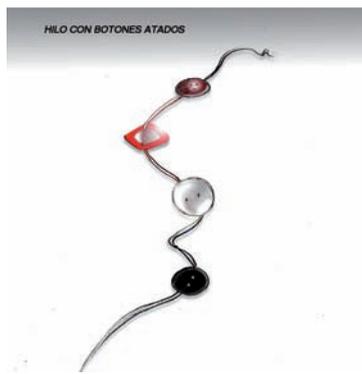
Cada curso educativo (5º, 6º, 1º y 2º) ha desarrollado las mismas actividades pero con distinto grado de dificultad y con algunas variaciones respecto al uso de las herramientas para el proceso de construcción, con más o menos ayuda por parte del profesor, y con un grado



■ Dibujo de un sekere acabado y decorado
Instrumento musical de percusión tradicional de África



■ Detalle de construcción de los agujeros del sekere



■ Montaje de botones sobre el hilo



■ Detalle de la maceta con los hilos y botones.

de complejidad de las partituras tanto convencionales como no convencionales.

■ Fase 1: toma de contacto

- » Presentación de los diferentes instrumentos del mundo a través de un CD interactivo.
- » Concienciación del uso de material reciclado.
- » Visita de páginas *web* en las que se muestran instrumentos contruidos a partir de diferentes materiales.

■ Fase 2: inicio del proyecto

- » Presentación e información sobre el instrumento original a los alumnos.
- » Muestra del modelo de instrumento a construir.
- » Explicación y reparto de la ficha de trabajo con los detalles de construcción.
- » Reunión del material necesario.

■ Fase 3: construcción

El alumno construirá el instrumento a partir de la ficha de trabajo (adaptada a cada nivel educativo).

» *Gopichand:*

- **Materiales:** trozo de caña de tres centímetros de diámetro y 60 centímetros de longitud aproximadamente (cuerpo), rama en forma de horquilla de restos de poda (clavija), 1 metro de sedal de pesca (cuerda), bote metálico de lata de conserva o pintura (caja de resonancia), cinta adhesiva (elemento decorativo) y clip (púa para tocar).
- **Herramientas:** tijeras, punzón, martillo, rotulador y barrena.
- **Pasos para la construcción:** perforar el fondo del bote y preparar la caña según indicaciones del profesor, fijar la caña a la base del bote, montar la cuerda, decorar y probar el sonido tensando la cuerda con la clavija.

» *Sekere:*

- **Materiales:** maceta de plástico para plantas de 14

centímetros de diámetro y 12 de altura (cuerpo), botones variados (elementos de percusión), hilo de costura (soporte para botones), y pegatinas o cinta adhesiva (elementos decorativos).

- **Herramientas:** punzón y tijeras.

- **Pasos para la construcción:** realizar ocho agujeros en la base de la maceta y otros ocho en el borde superior, preparar hilos anudando cuatro o cinco botones, montar los ocho hilos sobre la maceta, decorar y probar el sonido regulando la tensión de los hilos.

» *Sheng:*

- **Materiales:** botella de plástico (cuerpo), pajitas de plástico de diferentes colores (tubos), globo (membrana), globos de colores y cinta adhesiva (elementos decorativos).

- **Herramientas:** rotulador, tijeras y punzón.

- **Pasos para la construcción:** perforar cuatro o cinco agujeros en la botella, cortar la base de ésta colocando el globo como membrana, insertar las pajitas en los agujeros y ajustar el sonido cortando las pajitas con distintas longitudes.

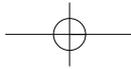
■ Fase 4: tocar el instrumento

- Animar a los alumnos a explorar las distintas posibilidades del instrumento.
- Enseñar las distintas técnicas para tocar el instrumento que no hayan sido realizadas por los alumnos.
- Elaboración de partituras no convencionales donde los alumnos componen sus propias obras para el instrumento que han construido.
- Interpretación de partituras convencionales con sencillos esquemas rítmicos.

■ Fase 5: exposición a la comunidad educativa

- Exposición de los instrumentos contruidos para que toda la comunidad educativa pueda disfrutar del trabajo realizado.
- Concierto y grabación.





■ Experiencias educativas

Valoración final

El desarrollo de esta experiencia ha resultado muy motivador para todo el alumnado y la participación ha sido excelente. En las actividades desarrolladas se han puesto de manifiesto aspectos colaborativos y cooperativos entre los alumnos. El alumnado ha asimilado la conveniencia del uso de material reciclado y se ha sorprendido de sus posibilidades de aplicación. Destacar el fortalecimiento de la autoestima de manera significativa.

El proyecto nace en el centro pero se extiende hacia el exterior, ya que los instrumentos musicales contruidos por los alumnos podrán utilizarse fuera del entorno escolar.

Esta experiencia puede desarrollarse en cualquier centro docente, ya que su estructuración, temporalización y secuenciación resulta de fácil incorporación a cualquier programa.

Creemos que hemos conseguido los objetivos previstos y deseamos que nuestra experiencia haya gustado y que sirva como referente para que otros compañeros la realicen con sus alumnos. Para nuestros centros, ha sido gratificante y nos ha aportado herramientas que favorecen nuestra labor docente, a la vez que incrementan la calidad de la enseñanza. ■

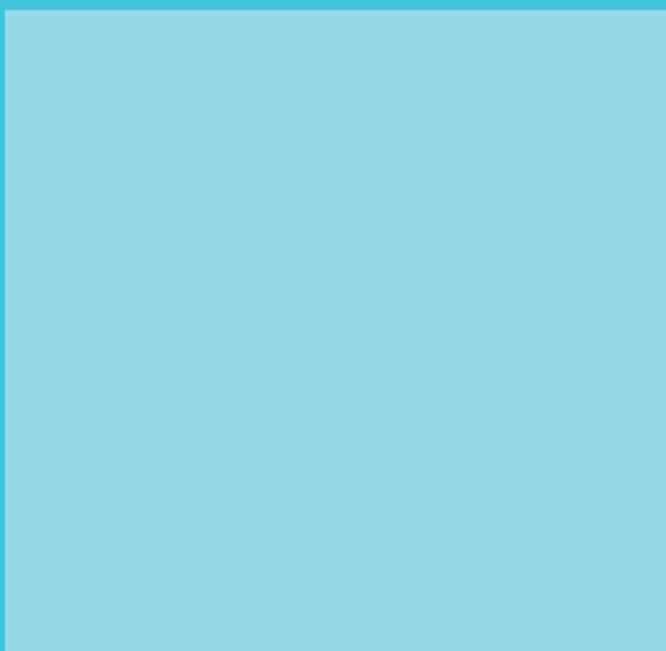
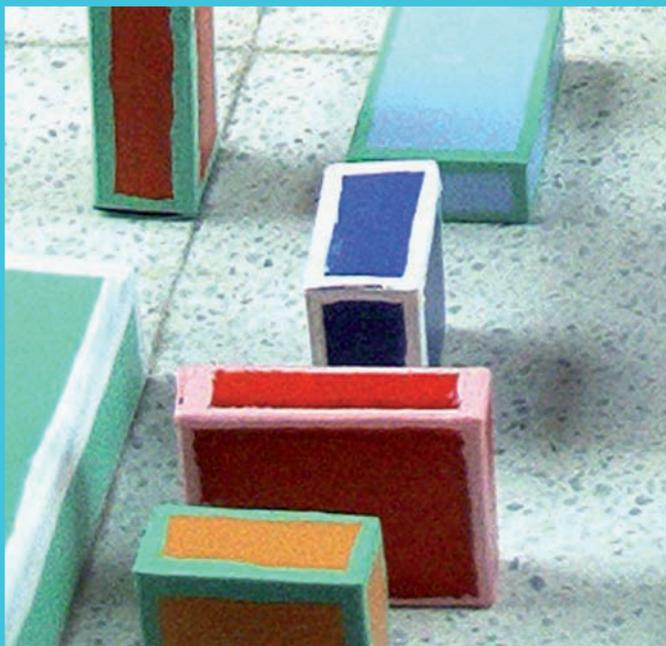
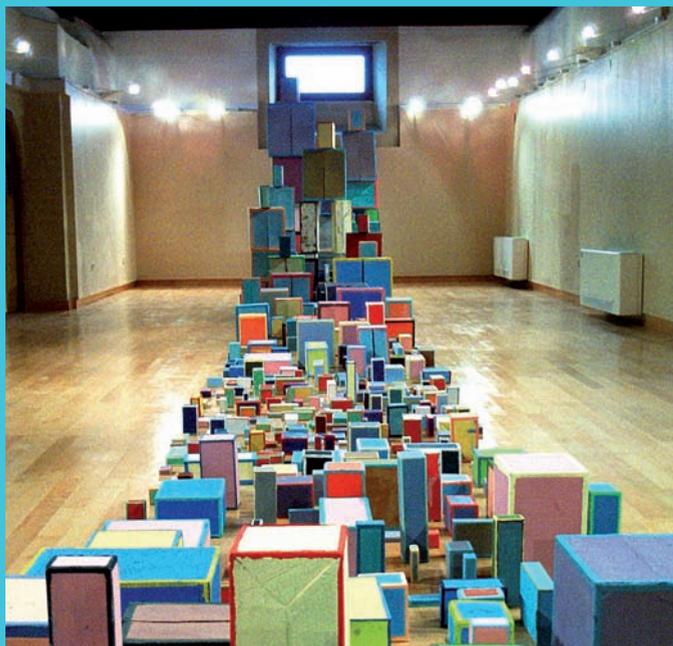


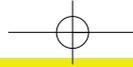
■ Fotografía de sekeres contruidos por los alumnos.

■ Fotografía del instrumento musical de viento (sheng), tradicional de China.









PROPUESTAS

OTRAS PROPUESTAS

| |
|--------------------------------|
| |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



ISSN 1988-8430

Tejuelo

Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación.

Edita:
CPR de Trujillo y Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

(Resolución óptima 1024 x 768)

Consejería de Educación

JUNTA DE EXTREMADURA



Editores:

D. José Soto Vázquez (UEX / IES Gonzalo Torrente Ballester).

Animación a la lectura para docentes y alumnos: sistemas tradicionales y nuevas metodologías en el I Encuentro Literario: Didáctica y Creación Artística



José Soto Vázquez

Facultad de Formación del Profesorado



Aunque en sus orígenes la literatura no estuvo ligada al papel (su transmisión oral así lo demuestra), es innegable el matrimonio que ambos han mantenido hace ya muchos siglos. Es en este momento en que la unión atraviesa momentos difíciles, en el que hemos querido aportar un granito de arena para que siga viva y latente como en épocas pasadas. No obstante, no estamos cerrados a otros soportes, puesto que es innegable el abaratamiento de costes que suponen las publicaciones digitales o la percepción de la dimensión física que contienen los poemas visuales que en nuestra actividad expusimos, obligados a ser contemplados in situ por sus características espaciales.

El proyecto nace con la intención de prolongarse en el tiempo, de acotar los difusos márgenes que separan las distintas artes (música, literatura, pintura, cine, cómic...) a través de investigaciones, divulgaciones científicas y expresiones artísticas que modelen una visión didáctica nueva, alejada del aula tradicional. En contacto con el receptor, y con el autor, con la obra en vivo, con su lenguaje y con sus docentes.



I Encuentro Literario: Didáctica y Creación Artística

En este sentido, el conjunto de actividades que recogió el trabajo es un reflejo directo de nuestras pretensiones. Al mismo tiempo, se dieron la mano los desgarradores poemas de Chinato con la suavidad de Ada Salas; el lamento estridente de Catulo rememoraba a los *bluesman* del pasado siglo XX; nos sumergimos en los universos creativos de Perozo y la imaginación histórica de Sánchez Adalid, sin abandonar en ningún momento la literatura. Una literatura que se hizo imagen en un grupo de poetas experimentales que prefieren la obra física a la plana, la sugerencia al estilo directo, la mezcolanza al amalgamamiento, sin olvidar el compromiso con el mundo actual y sin perder el sentido del humor.

Con todo, no era posible realizar el encuentro (organizado por los departamentos de Lengua y Literatura y Artes Plásticas del IES Gonzalo Torrente Ballester de Miajadas) sin las estimables colaboraciones del Centro de Profesores y Recursos de Trujillo (personalizados en Mercedes Nacarino y Pedro Oliva); la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Miajadas (especialmente estamos agradecidos a Daniel Lemos); el equipo directivo y el claustro de profesores del centro, así como la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, que tuvo a bien realizar la inauguración del evento.

Actividades diseñadas y objetivos planteados

Dado que nuestro sistema educativo apuesta por una educación integral del alumno, nuestra labor como docentes incluye la educación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, verdadera arma de conocimiento de cualquier campo del saber. Dichos contenidos pueden incardinarse a través de las diferentes áreas y, también, en la literatura, aunque corran "malos tiempos para la lírica". Sin embargo, en esta ocasión preferimos abandonar la clase para entrar en contacto directo con la declamación de textos a través de sus autores, la visión del poema en la galería de un museo y la lectura silenciosa a través del papel.

La elección del tema responde a una demanda de la sociedad, ya que la gravedad de los informes emitidos por los medios de comunicación y planificación como el Observatorio de la Lectura alarman de la necesidad de fomentar los hábitos lectores. Por ello, pensamos que se requería de una intervención nueva, inesperada, que aunara en un mismo espacio común a jóvenes y adultos, docentes y alumnos.

Por otra parte, nuestra Consejería de Educación nos recomienda como línea prioritaria de actuación para este curso el desarrollo de actividades encaminadas a promover la lectura en su Plan Regional, así como los distintos planes nacionales nacidos con esa misma intención.

Ya contábamos en nuestro centro educativo con un grupo de trabajo en torno a los programas regionales de la red de Bibliotecas Escolares. De esta manera, nuestro proyecto se unía a las iniciativas surgidas con anterioridad y sería un plan de actuación de divulgación de los fondos bibliográficos que atesora el edificio. Igualmente, serviría de formación para el profesorado que aborda esta temática, así como para los padres y madres de los alumnos del instituto, rebasando por tanto la frontera del modelo educativo "formal".

Los objetivos que nos habíamos marcado con la creación de este proyecto se correspondían a los exigidos para Bachillerato en general, y, en particular, los correspondientes al currículum del área de Lengua y Literatura.

- » Desarrollar hábitos de vida saludable, especialmente los que se relacionan con la práctica habitual de la lectura, para favorecer el desarrollo personal.
- » Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo personal, adquirir conocimientos, resolver problemas y facilitar las relaciones interpersonales, valorando críticamente su utilización.
- » Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- » Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico para aplicarlos en la realización de trabajos de investigación, tanto individuales como en equipo, y utilizar diferentes procedimientos y fuentes para obtener información, organizar el propio trabajo, exponerlo con coherencia y ser crítico con los resultados obtenidos.
- » Desarrollar la sensibilidad artística como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- » Ampliar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.
- » Leer y valorar obras literarias representativas, incluidas las de autores extremeños, incorporando su lectura como forma de enriquecimiento personal.
- » Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.
- » Conocer en profundidad las macroestructuras del mundo literario, desde la creación a la producción-recepción de obras artísticas.
- » Compartir con la comunidad educativa los materiales elaborados en el centro.
- » Hacer partícipe a la comunidad de padres y alumnos del conocimiento literario, musical, plástico y científico.
- » Involucrar al municipio en las actividades desarrolladas por el centro.
- » Crear documentos válidos para el desarrollo cognitivo de alumnos, profesores y padres.



Otras Propuestas

Las actividades que diseñamos para realizar este trabajo se concretaron en un ciclo de lecturas por escritores (alternando prosa y poesía) de variada temática: social, extremeña, novela histórica, poesía experimental..., donde expusieran su obra, su vida, y explicarían su percepción de la literatura; conferencias impartidas por investigadores (literatura popular, teatro del Siglo de Oro, artes comparadas y lectura) que demuestran la interactividad del receptor en la lectura literaria; así como una ponencia ensayística sobre la importancia de la lectura y los actuantes en el proceso. Además, se pensó en mostrar una exposición de poemas visuales que interrelacionaban la literatura con la pintura, de manera que el lector-receptor comprobase las posibilidades compositivas de este collage. Y, por último, se completaron las dos sesiones de encuentro con sendos conciertos musicales: el primero sobre la música celta, acompañado de proyecciones de fotografías; el segundo, con un enfoque didáctico, con presentaciones de las piezas y una breve anotación sobre la historia de las composiciones y su importancia en la evolución de la música concertística, explicando su metodología, su enfoque o sus peculiaridades frente a otro tipo de obras. Cerraba todo el evento la presentación de una serie de revistas didácticas (*Tejuelo*, *El Alfil y Plenilunio*) que pretendían reunir el espíritu de los actos, al tiempo que hacer visible los esfuerzos del grupo por el lanzamiento de la actividad.



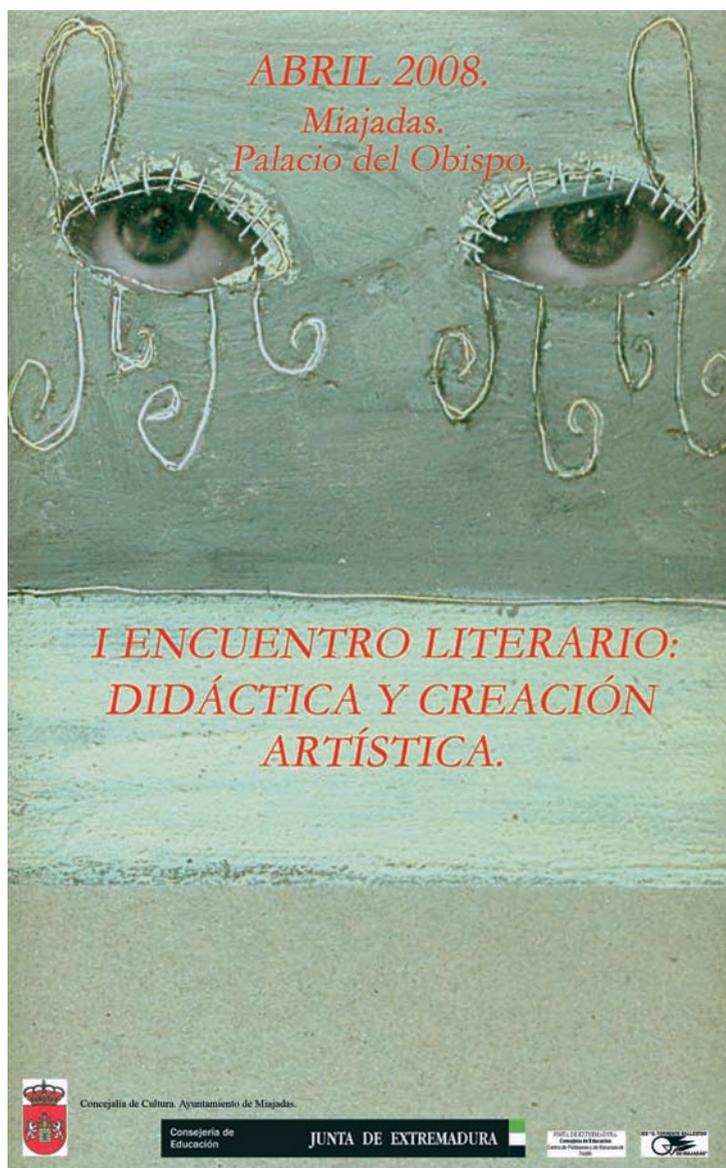
Programas musicales

El Palacio acogió una exposición del tópico horaciano del *ut pictura poesis*, con composiciones de Ángel Méndez López, Antonio Gómez García, Daniel Molina Valls, Elías Moro Cuéllar, Isidro Ortiz Galán, Joaquín Gómez, Juan Manuel Pérez, Juan Ricardo Montaña García, Francisco Javier Álvarez Izquierdo y Manuel Calderón Solís. La exposición se mantuvo desde el inicio de los encuentros hasta el 24 de abril y se acompañaba con un catálogo de los autores en los que incluimos una reseña biográfica y la fotografía de alguna de las piezas.

Metodología utilizada

Tras mantener sucesivas reuniones con componentes del CPR de Trujillo (Mercedes Nacarino Ramos y Pedro Oliva), referente del centro en el que se encuadraba el IES Gonzalo Torrente Ballester de Miajadas, los componentes del proyecto, así como los organismos públicos de la localidad (Concejalía de Cultura del Ayuntamiento y Universidad Popular), entendimos que era posible realizar más actuaciones de las previstas en el proyecto inicial.

Emprendimos nuestra labor con una recogida de información y el análisis de las programaciones de las



■ I Encuentro Literario: Didáctica y Creación Artística

áreas de Lengua y Literatura y Artes Plásticas. Tras conocer la realidad del centro, potenciada con la nueva creación de una biblioteca escolar, se buscaron los canales de actuación necesarios para mejorar los objetivos indicados.

Realizamos una puesta en común de los mismos y diseñamos bocetos de las actividades que pretendíamos efectuar, así como una definición de las requisitos pertinentes y necesarios para llevar a cabo los encuentros. En este punto, contactamos con profesionales del mundo literario (autores, editores, bibliotecarios, grupos de lectura), para crear un marco de conferencias estimulantes.

Durante las reuniones del grupo, se presentaron los avances requeridos en cada uno de los contenidos trazados, los cuales fueron puestos en común para su estudio y valoración, y que a posteriori se trasladaban al centro para su análisis e incorporación.

Una vez elaborados todos los materiales, se distribuyeron a través del CPR de Trujillo a los centros cercanos y demás centros de la demarcación, con la intención de dar a conocer la actividad entre la mayor cantidad de profesionales posible.

Ya definido el calendario de actuaciones de los ponentes, se celebraron dichas sesiones los días 4 y 5 de abril en el recién reformado Palacio del Obispo Solís, las cuales fueron recogidas en una revista literaria, *Plenilunio*, editada por los componentes del grupo de trabajo y que esperamos sirvan de base para actividades futuras.

Valoraciones del encuentro

El I Encuentro Literario: Didáctica y Creación Artística ha tenido una mayor acogida de la esperada en sus comienzos (más de 300 asistentes). En parte, el buen inicio de lo que deseamos sea una forma de trabajo permanente se debió a la inauguración oficial del mismo por nuestra Consejera de Educación, quien tuvo a bien abrir el acto con unas palabras de reflexión sobre la interdisciplinariedad del evento y su vinculación a la nueva sociedad de la imaginación que se está fomentando en Extremadura.

Del mismo modo, la variedad temática y expositiva de las conferencias y conciertos ofreció a los asistentes diferentes formas de interrelación con el quehacer literario. Si bien la cantidad no es sinónimo de calidad, no podemos considerar como negativo la masiva asistencia de público en todas las ponencias, incrementada si cabe en los espacios dedicados a conciertos.

Las dotes comunicativas de los participantes han sido otro de los aspectos que ha servido de motivación a los asistentes, que aseguraban estar muy satisfechos con el alto nivel de los trabajos así como con la idonei-

dad de los perfiles temáticos que desarrollaron, los cuales se trabajaron previamente en el aula.

Consideramos, por tanto, que la experiencia nos ha servido para unir a toda la comunidad educativa (centros de Primaria y Secundaria, públicos y concertados) de Miajadas y su entorno, al que asisten con regularidad alumnos de más de 10 poblaciones diferentes. Al tiempo que ha supuesto para la localidad su ubicación en el panorama educativo extremeño, que venía avalado anteriormente con los diferentes premios Joaquín Sama a la innovación educativa, así como a publicaciones escolares, recibidos por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

Por nuestra parte sólo queremos animar a la población escolar a su participación en sucesivas ediciones. Por ello, aprovechamos la oportunidad que desde la revista *Cáparra* se nos brinda para divulgar este primer encuentro y su desarrollo. Para aquellos lectores que deseen profundizar más detenidamente en las ponencias y conferencias, tienen la posibilidad de leer sus contenidos en la siguiente URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.htm>.

Con ello, creemos posible la interdisciplinariedad de la lectura en cualquier materia, como pone de prueba el encuentro, aun cuando pertenezcan a ramas del saber menos lingüísticas. ■

Algunas de las poesías visuales expuestas

- Antonio Gómez García (*Nido*).
- Ángel Méndez López (*Macetas para un futuro incierto*).
- Francisco Javier Álvarez Izquierdo. *Atando sombras* (de la serie *Orden-acción del paisaje*).
- Elías Moro Cuéllar (*Mutilación*).



PROPUESTAS

■ OTRAS PROPUESTAS

- INFANTIL-PRIMARIA
- SECUNDARIA-BACHILLERATO
- CICLOS FORMATIVOS



Viajes de estudio: una magnífica herramienta



Texto y Fotos: **T. Antonio Reveriego Blanco**

Los viajes de estudio son una magnífica herramienta didáctica y educativa a la que habitualmente no sacamos todo el partido posible y deseable. Un viaje de estudio es la ocasión perfecta para observar, comprobar, probar o poner en práctica lo aprehendido en el aula. Si queremos que un viaje de estudio sea realmente productivo y no se convierta en un puro divertimento o una excusa para perder clases, debemos fijar claramente los objetivos y de qué manera nos proponemos llevarlo a cabo. Una preparación previa y un trabajo posterior en el aula se hacen imprescindibles.

Podemos considerar como viaje de estudio todo desplazamiento fuera del ámbito y ambiente en que se desarrolla la vida escolar y personal de los alumnos. La duración del viaje no es determinante, aunque sí es interesante que sea de más de un día. Lo que sí es realmente importante es qué alumnos y el número de ellos que participarán.

Objetivos, preparación, alumnos, trabajo sobre el terreno y trabajo en el aula. Éstos son los elementos que determinan el éxito de un viaje.





■ Viajes de estudio: una magnífica herramienta

Objetivos

Podríamos pensar que a lo largo de un viaje hay tiempo para todo. Nada más lejos de la realidad. En un viaje todo es diferente a la situación cotidiana en que se desenvuelven la enseñanza y el aprendizaje. La relación entre el profesor y los alumnos es diferente, como es diferente la relación con la materia y el entorno en que se realiza el aprendizaje. Por eso es imprescindible fijar bien los objetivos. Debemos tener muy claro qué queremos conseguir a lo largo del viaje y en cada una de las fases. Incluso el propio desplazamiento puede ser un objetivo en sí mismo.

La relación que deben tener los objetivos con los contenidos académicos de la materia es evidente. La experiencia del profesor y el conocimiento de sus alumnos le darán las claves para seleccionar los contenidos, procedimientos y actitudes que se trabajarán a lo largo del viaje.

Una visita a unas ruinas romanas, una tarde en el teatro, un par de días a orillas de un lago de montaña o una semana en el extranjero. El estilo del viaje dependerá en gran medida de la materia y el profesor. La productividad del viaje dependerá de la selección de objetivos claros y realizables en el desplazamiento que hemos planteado. Un exceso en el número de cuestiones que queremos tratar, la complejidad excesiva o la relación difusa con la materia o los conocimientos de los alumnos harán que el viaje pierda su efectividad; los alumnos, la atención y el interés, y nosotros, el ánimo y el buen humor.

Preparación

Cuando hablo de preparación, no me refiero a billetes y alojamiento, aunque también estas acciones pueden dar buenos frutos si implicamos a los alumnos en ellas, pues son estos procesos los que habitualmente no llevan a cabo y les añaden un punto de responsabilidad en el desarrollo del viaje.

Cuando hablo de preparación, me refiero sobre todo al contenido que queremos dar al viaje. Es importante que los alumnos desempeñen un papel activo en esta fase. Es más, esta fase de preparación del viaje puede incluirse en el desarrollo normal de las clases, resaltando algunas cuestiones, dejando caer hábilmente alguna pregunta o pidiendo algún trabajo acerca de alguna parte de la materia relacionada con el viaje que se ha planteado. Sin embargo, la mayor parte de esta preparación se realizará fuera del aula y es interesante que la lleven a cabo no sólo los alumnos que participarán en el viaje, sino también los demás, de modo que suscite tanto interés y ganas de realizarlo en los que se quedan como en los que se van. En este trabajo previo por parte de los alumnos, es interesante plantearles cuestiones o incitarlos a lanzar hipótesis que se resol-

verán y serán comprobadas a lo largo del viaje.

Localización de lugares y obras en el tiempo y en el espacio. Datos históricos, mitos y leyendas. Procesos geológicos, sociales, naturales. Hábitos y costumbres de personas y animales. Creaciones artesanas o industriales, artísticas o funcionales. Cálculos, apreciaciones, conversión de divisas o medidas. Todo es susceptible de ser tratado a lo largo de un viaje, pero es imprescindible tenerlo muy claro y trabajar previamente los aspectos más interesantes para nosotros y para el proceso educativo y el aprendizaje de los alumnos. Al igual que pediremos a nuestros alumnos que trabajen los puntos o aspectos que nos parezcan más oportunos, también nosotros, como docentes, debemos hacer una preparación exhaustiva de los contenidos, lugares y entorno, de modo que en ningún momento nos encontremos ante una situación imprevista, y si eso ocurre, que podamos salir airosos del paso.

Alumnos

Qué alumnos participarán en nuestro viaje es una de las decisiones más importantes a la hora de realizar este tipo de actividades. Si preguntáramos, la respuesta más generalizada sería "todos". De hecho, en muchas ocasiones no se permite la realización de una actividad si no participa un determinado porcentaje de alumnos, casi siempre muy elevado en especial si se trata de viajes. El número de alumnos que participan en una actividad, sobre todo si se trata de un viaje, puede determinar el éxito de la misma.

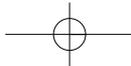
Cuando organizamos un viaje de estudio, un gran número de alumnos puede rebajar los costes del viaje pero puede dificultar los desplazamientos y las actividades; por otra parte, un insuficiente número de alumnos puede hacer el viaje menos interesante y puede influir de forma negativa en la realización de determinadas actividades. Por ello, debemos planear perfectamente las actividades que se realizarán durante el viaje y seleccionar, en consecuencia, a los alumnos que participarán.

La forma de realizar la selección es cosa de cada profesor; sin embargo, no es necesario ni recomendable que el criterio sea exclusivamente académico. Hay otros aspectos de la formación y el desarrollo personal que se pueden y deben trabajar a lo largo de un viaje: curiosidad, esfuerzo, colaboración.

Sobre el terreno

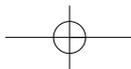
El viaje comienza, ya no hay vuelta atrás. Todo lo que haya que solucionar a partir de este momento habrá que hacerlo sobre la marcha. Documentos, desplazamientos, alojamientos, alimentación. Todo lo que es susceptible de causar problemas puede transformarse también en objeto de aprendizaje.





Otras Propuestas





■ Viajes de estudio: una magnífica herramienta

Si antes de partir no hemos decidido un reparto del trabajo que se va a realizar, debemos hacerlo antes de comenzar la primera de las actividades previstas. Cuanto mayor sea la implicación de los alumnos en el desarrollo de las tareas, mayor será el disfrute y mayor el provecho que obtendremos del viaje. No olvidemos que se trata de una actividad práctica, en la que la charla magistral tiene un espacio muy reducido y en la que se abre un gran campo a la comprobación, el descubrimiento y la colaboración.

Los alumnos y profesores que participan en un viaje de estudio no son una cáfila en movimiento, sino un grupo de trabajo. Como grupo, debe existir una organización y un reparto claro de tareas, de forma que cada cual asuma su responsabilidad y participe de forma activa. No es imprescindible que en todas las tareas intervenga el mismo número de alumnos. En algunos casos, bastarán uno o dos de ellos para encargarse de alguna de las tareas. En otros casos, deberán ser más alumnos o el grupo entero quien se responsabilice de la actividad.

Conseguir mapas y planos, gestionar el alojamiento o el transporte *in situ*, localizar productos típicos o artesanía, relacionarse con la población autóctona, probar, comprobar o explicar sobre el terreno alguna de las cuestiones vistas en el aula o durante la preparación del viaje. No importa la tarea que sea o quién la realice. Lo realmente importante es que al final del viaje todos hayan participado activamente y se sientan partícipes del éxito del mismo.

De vuelta al aula

Una vez de regreso, no debemos dar por terminado el viaje. Aún nos queda una parte importante: la explotación en el aula.

Contar el viaje no es, ni mucho menos, una actividad sin importancia. Al contrario. Contar el viaje, con anécdotas incluidas, es importante para los alumnos que han participado, pero también para los que se quedaron. Contar el viaje despertará envidias y ganas de participar, y animará a trabajar con el fin de participar en un viaje posterior. Pero podemos hacer algo más que contarlo.

Si tenemos en cuenta que el viaje se relaciona de forma indefectible con la materia académica que se imparte dentro del aula, hacer referencia a las vivencias y experiencias del viaje puede servir de refuerzo y confirmación de lo que se dice en clase, tanto para los que participaron en el viaje como para los que no participaron, pues al apoyarse la afirmación en experiencias vividas por los propios compañeros será más fácil de admitir para todos que no una afirmación sustentada en la mera palabra del profesor.

Por otra parte, a lo largo del viaje se suscitarán

situaciones y preguntas que momentáneamente podemos dejar sin respuesta. Estas cuestiones podemos transmitir las al resto de los alumnos con el fin de excitar su curiosidad. Cuando llegue el momento oportuno, daremos respuesta a estos interrogantes relacionando nuevamente los contenidos académicos con la experiencia del viaje.

Un viaje de estudio no termina cuando regresamos a casa. En realidad, un viaje de estudio no termina nunca. Años después, cuando el viaje no sea más que un recuerdo, un documental, una lectura, un comentario, una palabra, nuestros alumnos recordarán que hicieron un viaje cuando estaban en el instituto y quizá encontrarán respuesta a alguna pregunta que entonces quedó sin responder, o quizá se les plantearán nuevas preguntas que serán el detonante para un nuevo viaje en busca de recuerdos o respuestas.

Un caso real

- **Destino:** Bélgica – Brujas, Gante, Bruselas.
- **Materia:** Lengua Francesa.
- **Nivel:** 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato.
- **Participantes:** Seis alumnos. Dos profesores.
- **Objetivos:**
 - 1.- inmersión lingüística, desenvolvimiento en situaciones cotidianas.
 - 2.- aspectos históricos y culturales de los lugares visitados.

Todo lo anterior puede parecer un poco abstracto, ideal o idealizado, pero puede llevarse a cabo. ¿Qué exige trabajo y esfuerzo? Por supuesto. Pero se puede hacer. Y da resultado.

Con la finalidad de incentivar a los alumnos que eligen la Lengua Francesa, decidimos organizar un viaje en el que pudieran disfrutar y practicar lo aprendido en el aula.

Se puede pensar que para practicar francés lo lógico sería viajar a Francia, pero la francofonía es más extensa y va más allá de la Francia continental. Por otra parte, Bélgica es un país pequeño, donde las distancias no son un problema y los desplazamientos se realizan cómodamente y en poco tiempo utilizando el tren como medio de transporte. Además, Bélgica es un país que tiene una gran relación con el arte y la historia española y europea en general.

Antes de comenzar el viaje, aprovechamos la conexión a Internet para buscar billetes de avión, de tren y alojamiento. Todo ello, en clase de Francés y en francés. Al final hicimos los trámites en una agencia de viajes porque nos daba más facilidades para realizar el pago. Casualmente, el vuelo y el hotel eran los mismos que nosotros habíamos localizado a través de la Red.





■ Otras Propuestas

Asimismo, nos dedicamos a averiguar por qué se habla francés y flamenco en Bélgica y qué relación tienen las ciudades que vamos a visitar con la historia de España, de Europa, con el arte. Esta parte de información y documentación general la realizan todos los alumnos, participen o no en el viaje. Todo ello en clase de Francés y en francés.

Al ser sólo seis los alumnos que irán a Bélgica, tengo decidido que trabajen por parejas: una en Brujas, otra en Gante y la última en Bruselas, pero ellos todavía no lo saben. Lo hago de esta manera porque no quiero que lleven preparado lo que van a decir y cómo lo van a decir en cada caso. La idea es que utilicen en cada situación el nivel de idioma que realmente sean capaces de desarrollar.

En este viaje contamos, como se diría en francés, con un *atout*. Uno de los profesores acompañantes ha vivido algún tiempo en Bélgica y conoce los lugares, los usos y costumbres.

■ **Primer día (partida):** madrugamos un poco, autobús, aeropuerto de Barajas, avión, *Aéroport National de Bruxelles*. Aquí empieza el trabajo individual: para ir desde el aeropuerto hasta Bruselas, debemos coger un tren. Pido a los alumnos que sean ellos mismos quienes compren sus billetes de forma individual (el precio entra dentro del presupuesto del viaje). Con ello consigo que todos vayan poniéndose en situación y metiéndose en el ambiente. Al mismo tiempo, evito que todos descarguen la solución de sus problemas en el más avisado o con mejor nivel. *La Gare du Nord* está a sólo tres minutos de la *Place Rogier*. Hemos tenido suerte y la tarde acompaña. Decidimos ir dando un paseo. Una vez instalados, se distribuyen las tareas:

- » Pareja 1: horarios, billetes de tren y visita guiada por Brujas.
- » Pareja 2: horarios, billetes de tren y visita guiada por Gante.
- » Pareja 3: Metro de Bruselas, entrada a MiniEuropa y visita guiada por Bruselas.

La pareja encargada de dirigir el viaje a Brujas al día siguiente decide volver a la estación para informarse de los horarios, precios y descuentos posibles. Nos piden al resto que los esperemos, antes de dar un paseo por Bruselas. Lo hacemos gustosos. Una media hora después, regresan y nos comunican regocijados que han solucionado el transporte en tren para todo el mundo —para los menores de 26—: han descubierto el *Go Pass*, un pase válido para 10 viajes en tren sea cual sea el trayecto.

■ **Segundo día (Brujas):** como el trayecto de los profesores no puede incluirse en el *Go Pass*, la pareja encar-

gada del viaje debe conseguir los billetes. A pesar de conocer de antemano los horarios, perdemos el primer tren, y los dos alumnos responsables del viaje del día deben informarse de la hora y andén del siguiente convoy. Una vez en Brujas, consiguen un plano y nos guían por los lugares más interesantes de la ciudad: bellas y recoletas calles de casitas coloridas y coquetas, la *Grand-Place*, el *Palais du Chocolat*, el *Béguinage*, el *Lac d'Amour*, el *Quai du Rosaire*. Incluso damos un paseo en barco por los canales.

De regreso en Bruselas, la pareja responsable del día siguiente se informa de los horarios para viajar a Gante.

■ **Tercer día (Gante):** la pareja del día se encarga de los billetes para los profesores, pues los alumnos tienen resuelto el transporte en tren durante todo el viaje. En esta ocasión, conseguir una guía en francés es más difícil. Gante es la capital del flamenquismo, y el rechazo general a los francófonos se hace patente a cada paso. En el mesón donde comemos, el camarero hace ímprobos esfuerzos por no expresarse en francés, aunque lo comprende perfectamente. Expresándose en flamenco, intenta desviar la lengua de comunicación hacia el inglés. Los alumnos, aunque parezca increíble, se olvidan por completo del inglés y se empeñan en expresarse en francés, por despecho y por tocar las narices.

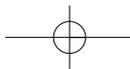
Aunque en Bélgica, en primavera, es siempre recomendable tener un paraguas a mano, algunos alumnos olvidaron el suyo. Esto les obligó a buscar dónde comprar uno y a llevar a cabo la transacción.

Los alumnos responsables de la visita a Gante localizan el castillo de los Condes de Flandes, gestionan la visita al *Beaufroi* y localizan en el *Vleeshuis* un punto de venta donde comprar un típico licor de huevo llamado *Avocat*, aunque esto no lo sabían y les cuesta hacer entender lo que desean. Todos cargamos con el empañoso y espeso licor. Es nuestro *souvenir* del día.

■ **Cuarto día (Bruselas):** hoy no es necesario tomar el tren, pero sí desenvolverse en el Metro para llegar a *Heysel* y visitar el *Atomium* y *MiniEurope*. Después de cuatro días en Bélgica, los alumnos se encuentran más seguros y decididos en el uso del francés. Los responsables de las actividades del día intentan, incluso, conseguir un descuento en la entrada a MiniEuropa por grupo, por estudiantes y por simpáticos, pero no cuela.

De vuelta al centro, nos guían hasta la *Grand-Place*. Procuero que los alumnos no pasen por la esquina donde se encuentra el *Manneken-piss*. Eso queda para el último día. La tarde la tienen por completo a su libre disposición. Toca hacer compras y nadie los acompaña.





■ Viajes de estudio: una magnífica herramienta

Aunque los conocimientos del idioma son prácticamente los mismos que el primer día, no así la soltura y la confianza en que serán capaces de resolver cualquier situación.

Mientras los alumnos hacen sus compras, los profesores gestionamos la cena en la típica *Rue des Bouchers*. No nos atrevemos con una *carbonade* porque algunos alumnos han expresado sus reticencias a comer carne de caballo; además, el guiso puede ser un poco fuerte para nuestros chavales: cerveza tostada y bastantes especias. Nos decidimos por una *fondue fromage* y *moules avec des frites*. Medio suiza, medio belga, pero *ça va*.

■ **Quinto día (regreso):** el avión sale a primera hora de la tarde. Por la mañana, paseo. Después, *Aéroport National*, avión, Barajas, autobús. El día terminará en casa nuevamente.

Los alumnos han cumplido a la perfección con los cometidos encomendados en los días precedentes. Hoy los profesores seremos los guías: *Parc de Bruxelles*, *Palais Royal*, *Mont des Arts*, *Parque de L'Albertine*, *Manneken-piss*. La charla correspondiente a cada uno de estos lugares, por supuesto, en francés. Ya nadie se extraña ni se queja por ello. De vuelta al hotel, pasamos por algunas chocolaterías en cuyos escaparates se exhiben fuentes de chocolate. Atravesamos la *Grand-Place*, pasamos por el *Passage du Roi* y de la *Reine*, continuamos por la *Place de la Monnaie* hasta la *Place Rogier*, recogemos nuestros equipajes y nos disponemos a regresar.

■ **De nuevo en el aula,** nos entretenemos en ver y comentar las fotos del viaje. En francés, por supuesto. Los que han viajado cuentan; los que no han viajado escuchan, preguntan y se interesan. Se establece una comunicación en francés entre los propios alumnos. Pero no acaba ahí el trabajo que pensamos realizar de vuelta en el instituto. Queremos dar envidia a todo el mundo.

Se pide a los alumnos viajeros que seleccionen algunas fotos para contar su experiencia a los más pequeños, a los alumnos de 1º y 2º de ESO. Éstos deberán elegir una de las fotos y hacer una pequeña redacción sobre la imagen elegida, resumir el viaje que les han contado, o decir si les gusta o no viajar y por qué. Algunos ya están pensando dónde quieren ir cuando les toque a ellos.

En las propias clases de Francés se hace referencia a lo leído y escuchado durante el viaje. No se habla igual en Francia, en Suiza o en Bélgica. Hay muchos términos y expresiones diferentes, y los alumnos que han viajado adoptan algunos de ellos en detrimento del término "oficial". Y eso hay que explicarlo.

Como puede verse, el viaje de seis alumnos acaba siendo de provecho para casi todos los alumnos de Francés. También en las clases de Historia y Arte se le saca partido a nuestro viaje al hablar del emperador Carlos, de las guerras de religión, de la pintura flamenca o de la I y la II Guerra Mundial.

...Y los alumnos que participaron seguirán hablando de su viaje a Bélgica mucho tiempo después de haber terminado la ESO o el Bachillerato, porque un viaje de estudio, un viaje de descubrimiento, tiene una fecha de inicio pero no termina nunca. ■





PROPUESTAS

OTRAS PROPUESTAS

| |
|--------------------------------|
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Experiencias didácticas. Eugenio Fuentes, encuentro con el escritor



María del Rosario Alonso Martín
Juan José Amarilla Corrales
José Manuel Ordóñez Fuentes
Dionisio Canales Romero
IESO Vía Dalmacia (Torrejón de Ardoz)



■ Experiencias didácticas: Eugenio Fuentes, encuentro con el escritor



La visita de los escritores a los centros educativos y el intercambio posterior con los alumnos de Enseñanza Secundaria es una experiencia sobradamente conocida que debemos replantear y optimizar como recurso privilegiado que afecta a toda la comunidad escolar en general y que va más allá del aula y de la mera conferencia. En el caso del IESO Vía Dalmacia, de Torrejoncillo (Cáceres), la visita del autor se insertó en el marco del Proyecto de Dinamización de la Biblioteca y Fomento de la Lectura, dándole al espacio físico una importancia primordial, pero sin convertirlo en el salón de actos con el que, en la actualidad, pocos centros cuentan. Concebida como lugar de trabajo y, sobre todo, de encuentro con el libro, la biblioteca de un instituto joven constituye a menudo un espacio vacío que hay que llenar —la labor en tres años de adquisición, organización y catalogación de fondos y material ha sido intensa y constante desde el curso 2006-2007— y que se utiliza en ocasiones como lugar de encuentro, un uso que el grupo de trabajo de la misma pretende desterrar en lo posible para entender la biblioteca como espacio concebido por y para el libro.

La visita de Eugenio Fuentes se planteó, por tanto, dentro de los objetivos del proyecto, tales como el desarrollo de actividades de dinamización de la misma en coordinación con el Departamento de Actividades Extraescolares, la implicación de toda la comunidad educativa y el fomento de la lectura. Asimismo, la experiencia se enmarcaría en las actividades propuestas para la Semana Cultural. Dicha visita quedaría registrada en los mecanismos que las nuevas tecnologías ofrecen a la biblioteca para prolongar sus actividades, como la página *web* del instituto, los *blogs*, los foros de debate..., mecanismos estos que nos permiten hacer una propuesta global de la experiencia. Una actividad compartida que ya abordamos el 18 de abril del 2007 con la visita de la escritora María Menéndez Ponte, con la financiación de la Editorial SM y que constó de charlas a dos grupos de alumnos, quienes, previamente, habían leído sus libros. El encuentro supuso un éxito posterior, ya que “disparó” las solicitudes de préstamo de los títulos de la autora, libros que fueron adquiridos en gran número por la biblioteca. Indudablemente, el planteamiento comercial de SM fue sumamente productivo y no obligó al centro a comprar un determinado número de ejemplares para asegurar la visita del autor. Fue el instituto, en este caso, el que, tras dicha visita, se vio en la agradable obligación de adquirir los títulos debido a la demanda de los alumnos. En un entorno en el que la lectura no es un bien generalizado y los esfuerzos por fomentarla a veces resultan agotadores e inútiles, dicha experiencia fue muy aleccionadora para

el grupo de profesores encargados del proyecto de la biblioteca.

En el caso de la visita de Eugenio Fuentes, el planteamiento cambió por completo. María Menéndez Ponte, autora juvenil capaz de un acercamiento distendido al público lector, era un activo seguro. Familiar al alumnado por las lecturas obligatorias, Menéndez Ponte despertaba interés, curiosidad e incluso expectación. Sin embargo, la tarea de “anunciar” a Eugenio Fuentes se veía más compleja, pues su obra no está al alcance del público juvenil en general y, aunque nos pese reconocerlo, los alumnos no leen sus artículos periodísticos ni se interesan por los títulos de las novelas “para adultos” que les ofrece la biblioteca del centro, en la que están todos los libros del autor extremeño.

Una vez aprobado el proyecto de visita por el Ministerio de Cultura, que financiaba el mismo, era tarea de los profesores del Departamento Sociolingüístico elegir cuidadosamente el alumnado al que iba destinada la actividad y “presentar” al autor de una forma atractiva para los mismos. Habida cuenta del interés que despierta la novela negra entre el público lector y su difusión en los medios de comunicación, no parecía una tarea difícil, labor que se centró en dos frentes distintos:

» Por un lado, entre el profesorado. Convencidos de que el profesor que lee es el que fomenta la lectura sea cual sea su especialidad, nos dedicamos a prestar los libros del autor, distribuir entre los compañeros un pequeño dossier del mismo y crear una cierta expectación.

» Por otro lado, entre los alumnos. Se hicieron carteles alusivos al género de la novela negra practicado por el autor, con fondo negro y letras rojas en las que se leía: “Si quieres hacer algo más que descubrir al asesino..., tenemos una cita el 13 de marzo con el escritor que está revolucionando la novela negra española”, además de escanear y ampliar las portadas más representativas de sus obras, ya que, para los alumnos, una imagen vale más que mil palabras. Una vez decidido que la actividad se dirigiría a los cursos de 4º, los profesores de Lengua y Literatura les entregamos una fotocopia con una presentación del autor así como fragmentos significativos de la última de sus obras publicadas.

La preparación del espacio físico de la biblioteca para albergar la experiencia también mereció una atención especial. La sugerencia de la directora, Victoria Rodrigo, de cambiar la estructura “de conferencia” seguida en otras ocasiones por una gran mesa alrededor de la cual se sentaran los alumnos, fue una de las claves del encuentro. Indudablemente, es una propuesta que sólo puede hacerse con un número



reducido de asistentes a la charla, pero supone un cambio muy satisfactorio, una mayor cercanía con el conferenciante y una forma más sencilla de interactuar con los participantes, sean profesores o alumnos. Indudablemente, la labor de propaganda dio resultado y los profesores que pudieron asistir a la actividad y los que estaban en clase manifestaron su deseo de haber participado. Asimismo, se invitó a sumarse a los diferentes estamentos del pueblo de Torrejoncillo: responsables de la Universidad Popular, la Casa de Cultura, el colegio, la biblioteca pública, el cronista del pueblo..., quienes participaron en la medida de lo posible debido a la hora y mostraron su interés por la persona de Eugenio Fuentes, conocido por su participación en unos talleres literarios impartidos en Torrejoncillo que tuvieron gran aceptación y de los que guardan un excelente recuerdo.

Eugenio Fuentes supuso una experiencia reveladora que nos recordó, a los profesores de Literatura, la figura del "poeta profesor" que generalizaron los autores de la Generación del 27. Fuentes es un escritor dotado de infinitos conocimientos literarios y capaz de comunicar a la perfección todos sus dones, los de su obra en particular y los de la literatura en general. Poetas profesores capaces de emocionar, compartir su experiencia creadora y crear a su vez el ansia por la lectura. La exposición de Fuentes fue un prodigio de literatura oral, de exposición clara, didáctica y a la vez exhaustiva.

Ante un público del que decimos que nada lee ni se interesa por los libros, el autor tuvo la capacidad de mantener a un auditorio suspenso —en sentido literal y figurado— mientras narraba la historia de Edipo Rey para ilustrar sus antecedentes literarios. Considerado el renovador de la novela negra española, el escritor extremeño, articulista, novelista de fuste y ensayista, fue capaz, en apenas dos horas, de enseñar a los alumnos la historia y trayectoria del acercamiento al público del género de la novela negra, de justificar el hecho de que el suyo no es el género policíaco al uso, sino una excusa narrativa para abordar las grandes preguntas que se ha hecho la literatura desde el principio de los tiempos, reflexión que fue resuelta con gran sencillez y,

a la vez, con la suficiente solemnidad como para hacer pensar a un público verdaderamente embelesado.

Las reflexiones de Fuentes, sencillas, concisas, llenas de citas perfectamente cinceladas y, en ocasiones, dirigidas a un alumno que le hacía la pregunta consabida —en este caso, el espacio fue determinante para acentuar la cercanía y la función apelativa de este acto comunicativo—, fueron una experiencia particularmente grata y sorprendente. Nos mantuvo a todos pendientes de sus palabras; nos embarcó, en un recorrido originalísimo, por los primeros tiempos de la literatura universal; nos habló de su propia experiencia y, a la vez, concluyó magistralmente incluyéndonos en su trabajo: cualquiera puede escribir..., cualquiera de estos adolescentes atentos, sorprendidos, suspensos.

El privilegio de recibir en el instituto la visita de un escritor reconocido se convirtió en el privilegio de escuchar a un conferenciante particularmente dotado, capaz de mostrar una empatía sorprendente con el público adolescente —esos que no leen—, capaz de embarcarnos en un viaje literario del que regresamos enriquecidos, emocionados, sorprendidos y privilegiados. La experiencia, verdaderamente, fue más allá del espacio de la biblioteca y del proyecto planteado, fue una experiencia vital privilegiada de la que los docentes somos, en contadas ocasiones, testigos y partícipes excepcionales. ■



PROPUESTAS

■ OTRAS PROPUESTAS

| |
|-------------------------|
| |
| INFANTIL-PRIMARIA |
| SECUNDARIA-BACHILLERATO |
| CICLOS FORMATIVOS |



Los trastornos del aprendizaje no verbal en la escuela



Andrés García Gómez
 María Rosa García de los Reyes
 Mercedes Rico Calzado
 María de la Paz Barona Torres
 Casilda Peña Cebrecos
 EOEP Cáceres 1 y EAT de Cáceres



■ Otras Propuestas

Introducción

La clasificación americana de los trastornos mentales (DSM-IV) contempla como trastornos del aprendizaje una serie de dificultades en el aprendizaje de las habilidades académicas, particularmente lectura, cálculo y expresión escrita. Las deficiencias evolutivas en la adquisición o ejecución de habilidades específicas se suelen hacer evidentes en la niñez, pero con frecuencia tienen consecuencias importantes en el funcionamiento posterior. Estos trastornos suelen ocurrir en combinación, y con frecuencia coexistir, con otros trastornos psiquiátricos tanto en el individuo como en las familias y, en la práctica, los niños con estos trastornos de aprendizaje son descubiertos de forma secundaria. Estos trastornos están definidos, de manera que quedan excluidos aquellos individuos cuya lentitud en el aprendizaje queda explicada por falta de oportunidades educativas, escasa inteligencia, deficiencias motoras o sensoriales (visuales o auditivas) o problemas neurológicos.

La etiología de los trastornos del aprendizaje, aunque desconocida, está presumiblemente relacionada con la maduración lenta, la disfunción o la lesión cortical o de otras áreas corticales relacionadas con estas funciones de procesamiento específicas. Sin embargo, la fuerza de la evidencia directa de anomalías biológicas o genéticas varía con los trastornos, y también están implicados claramente factores no biológicos. No existe razón para asumir que cada trastorno sea debido a un mecanismo patológico único, y la subtipificación podrá ser posible a medida que los mecanismos cerebrales implicados sean mejor comprendidos.

Como grupo, estos trastornos están ampliamente extendidos, englobando del 10 al 15% de la población en edad escolar.

El DSM-IV ofrece un marco que tiene la ventaja de estar ampliamente divulgado entre la comunidad científica internacional: muchos trabajos suelen referirse a él. En cuanto a aprendizajes no verbales, Schlumberger (2005) señala que en esta clasificación deben tenerse en cuenta especialmente cuatro categorías:

- 1.- El trastorno por déficit atencional con hiperactividad (TDAH).
- 2.- El trastorno de coordinación.
- 3.- El trastorno generalizado del desarrollo no especificado comporta una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social recíproca o de las capacidades de comunicación verbal o extraverbal, o bien comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, sin que se cumplan criterios del trastorno generalizado específico del desarrollo.
- 4.- El trastorno de desarrollo del cálculo.

Por otro lado, también en la clasificación americana, podemos encontrar otro grupo de trastornos de aprendizaje que podemos considerar como trastornos del

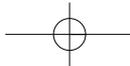
aprendizaje de tipo verbal, entre los que se encuentran:

- Los trastornos de lectura.
- El trastorno de la expresión escrita.
- El Trastorno del aprendizaje no especificado
- Los trastornos de la comunicación, con sus cuatro subcategorías:
 - Trastorno del lenguaje expresivo.
 - Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo.
 - Trastorno fonológico.
 - Tartamudeo.

De forma general, los profesores cada día están más familiarizados con los trastornos de aprendizaje que pueden presentar sus alumnos, y con los recursos y procedimientos necesarios para procurar la atención específica necesaria. Pero tradicionalmente la atención de los profesionales de la educación se ha centrado sobre las dificultades relacionadas con el lenguaje y la lectoescritura, es decir, sobre las dificultades de origen verbal. Trastornos como la dislexia, los trastornos del lenguaje, las dislalias, la disortografía, son comúnmente referidos por los docentes. Más recientemente, los TDAH están siendo reiteradamente referidos en los contextos escolares. Sin embargo, existe otro grupo de trastornos del aprendizaje, los denominados trastornos de aprendizaje no verbal (TANV), sobre los que los profesores y otros profesionales relacionados con la dificultades de aprendizaje no están aún sensibilizados. No obstante, desde hace ya más de tres décadas ha aparecido un significativo conjunto de trabajos que está poniendo de manifiesto que los TANV tienen una importante incidencia entre los escolares, y lo que es más importante aún, que los TANV conllevan una serie de repercusiones escolares, sociales y personales en los niños que las padecen, que pueden llegar a ser altamente discapacitantes.

Desde el punto de vista de la clasificación diagnóstica, el término TANV no está aún universalmente generalizado. No aparece en la tradición americana en el ámbito de los trastornos no verbales recogidos en el DSM-IV (TDAH, el trastorno de coordinación, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado y el trastorno de desarrollo del cálculo). Pero tampoco en Europa este término es de uso habitual. Tanto en Gran Bretaña como en Francia, para referirse a la particularidad de los síntomas relacionados con el TANV, se utiliza el término *dispraxia* del desarrollo (*developmental dyspraxia*, *dyspraxie de développement*) con comorbilidad con trastornos de aprendizaje y con otros trastornos de la socialización y la comunicación.

Las primeras descripciones del TANV fueron realizadas en un manual sobre dificultades de aprendizaje publicado por Johnson y Myklebust en 1971. Estos autores pusieron de manifiesto la existencia de un conjunto



■ Los trastornos del aprendizaje no verbal en la escuela

de niños con dificultades en la comprensión del significado del contexto social, con poca habilidad para el aprendizaje académico y con dificultad para la apreciación de la comunicación no verbal. Posteriormente, Rourke, fundamentalmente a partir del año 1982, ha desarrollado ampliamente el tema, proponiendo un modelo etiológico, una descripción neuropsicológica y una precisa descripción de sus síntomas (Thompson, 1996 y 1997).

García-Nonell, Rigau-Ratera y Artigas-Pallarés (2006) hacen referencia a la existencia de estudios de neuroimagen que revelan anomalías leves en el hemisferio derecho en individuos que presentan características de TANV, especialmente en las fibras que conectan el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo. En ocasiones, el daño cerebral no es observable, pero el estudio de los síntomas de la evaluación neuropsicológica sugiere una disfunción de dicho hemisferio.

Schlumberger (2005) señala que el término TANV, o síndrome del hemisferio derecho, es sugestivo, puesto que permite dar una etiqueta específica a una determinada asociación comórbida, con la correspondiente hipótesis neuropsicológica y fisiopatológica; aunque señala asimismo que este término precisa todavía de una descripción mas nítida en cuanto a su lugar en el horizonte de los otros trastornos de aprendizaje.

Las descripciones del TANV hacen referencia a un conjunto particular de síntomas que son los que definen el trastorno. Estos alumnos presentan un cociente intelectual dentro del rango normal y déficits significa-

tivos en funciones que la investigación, clásicamente, ha asociado al funcionamiento del hemisferio derecho, como la organización visuoperceptiva, la percepción táctil, el reconocimiento de caras, la solución de problemas, las habilidades de formación de conceptos y la adaptación a situaciones nuevas. A pesar de estas dificultades, adquieren correctamente las habilidades lingüísticas automáticas (denominación, fluidez verbal, repetición y comprensión sintáctica), pero presentan déficit en el uso pragmático del lenguaje y muestran dificultades para la comprensión de inferencias (comprensión). Su discurso puede ser pobre en contenido y con una narrativa desorganizada, aunque con construcciones gramatical y sintácticamente correctas.

Rourke (1993 y 1995) ha propuesto que la interrelación entre déficits y puntos fuertes neuropsicológicos da como resultado un complejo de dificultades cognitivas y socioemocionales que determina la existencia de dificultades académicas (con relativa debilidad en la comprensión lectora, discalculia y deficiente escritura), un deficiente desarrollo de habilidades sociales, empatía y juicio social, así como problemas adaptativos para desarrollar relaciones interpersonales.

Basándonos en la propuesta de Rourke (1995), podemos organizar los déficits de los TANV en tres áreas principales: 1) los déficits neuropsicológicos, que pueden ser entendidos como origen del resto de las dificultades; 2) los déficits académicos, y 3) las dificultades socioemocionales y de adaptación. (Ver cuadro inferior).

| DÉFICITS NEUROPSICOLÓGICOS | DÉFICITS ACADÉMICOS | DÉFICITS SOCIOEMOCIONALES Y DE ADAPTACIÓN |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> » Dificultades en la percepción y discriminación visual y táctil. » Dificultades en la coordinación psicomotriz. » Dificultades en la atención visual. » Dificultades en la memoria no verbal. » Dificultades en el razonamiento, sobre todo cuando hay que lanzar hipótesis de comprobación o crear nuevos caminos para solucionar un problema. » Problemas para la toma de decisiones. » Déficits en las funciones ejecutivas » A veces, déficits en aspectos lingüísticos tales como: comprensión literal del lenguaje y dificultades en la pragmática. | <ul style="list-style-type: none"> » Déficits en el razonamiento matemático y en el cálculo matemático que se evidencia con el paso de los años, a partir de los 10-12 años. » Déficit en la comprensión lectora. » Escritura lenta, dificultosa y disgráfica. » Dificultades escolares en las actividades que requieren habilidades motoras finas: recortado, dibujo, modelado, realización de dibujos y gráficos... | <ul style="list-style-type: none"> » Dificultades en la percepción y en la cognición social. » Dificultades para entender las claves del lenguaje gestual. » Dificultades en la interacción social. » Baja estima de sí mismos » Mayor tendencia a la ansiedad, la depresión y el suicidio que la población en general. |





■ Otras Propuestas

No obstante, aunque el modelo neuropsicológico de Rourke haya proporcionado hasta la fecha interesantes explicaciones acerca del funcionamiento del cerebro, debe seguir siendo por el momento entendido como una construcción teórica, ya que aún no existen pruebas empíricas concluyentes acerca de la presencia de disfunciones en la materia blanca entre los niños y adultos diagnosticados con TANV.

Desde el punto de vista de la incidencia de estos trastornos, Thompson (1997) señala que los TANV aparecen de manera mucho menos frecuente que los trastornos de aprendizaje basados en el lenguaje. Mientras que aproximadamente el 10% de la población general podría tener discapacidades identificables del aprendizaje, se cree que tan sólo entre el 1 y el 10% de esos individuos podrían tener TANV (entre el 0,1% y el 1% de la población general). A diferencia de las discapacidades de aprendizaje basadas en el lenguaje, el TANV afecta a hombres y mujeres por igual (ratio de sexo aproximadamente 1:1) y su coincidencia con la lateralidad zurda es infrecuente.

Los niños con TANV en la escuela y en el curso de la vida

A pesar de la ausencia de estudios epidemiológicos concluyentes, parece que existe un importante número de niños que puede ajustarse a este perfil y que no está recibiendo la atención adecuada a la especificidad de sus necesidades educativas.

Es evidente que los profesionales de la educación están más familiarizados con los trastornos de aprendizaje de tipo verbal, tanto los que se refieren a las dificultades orales como a las escritas, y menos formados para otros trastornos de origen no verbal que resultan menos visibles a la observación cotidiana. Es más, el desarrollo verbal que exhiben estos chicos desde tempranas edades hace que no sean merecedores de una atención específica.

Thompson (1996) describe que muchos de los primeros síntomas de los TANV provocan el orgullo, en vez de la alarma, en los padres y educadores, quienes aplauden los logros en el lenguaje. Estos niños son extremadamente parlanchines, y pueden hablar como un adulto a la edad de dos o tres años. Durante su primera infancia, sus padres y educadores los consideran "dotados". A veces, los niños con TANV aprenden a leer de forma precoz. Por lo general, estos niños son estudiantes entusiastas y están ávidos de aprender, y memorizan gran cantidad de material de manera mecánica, incluso pueden realizar cálculos mecánicos sin dificultad, lo que sólo sirve para reforzar la noción de su precocidad.

Pero estas habilidades precoces deben ser entendidas, en el caso de estos alumnos, como una estrategia de compensación por tener dificultades para entender

las claves visuales o táctiles, tanto de la organización física del mundo como de los elementos de la comunicación no verbal con el resto de las personas.

Los déficits no verbales de estos chicos, que se expresan en la escuela de forma muy variada, por presentar dificultades para interactuar con otros niños, por sus dificultades para adquirir hábitos de autonomía, por sus escasas habilidades físicas, por rehusar las tareas de papel y lápiz y otras tareas de motricidad fina, por no adaptarse fácilmente a los cambios del entorno, etcétera, son interpretados por los profesores como síntomas propios de chicos inteligentes, con un desarrollo precoz en algunas áreas, pero con actitudes de vagos y caprichosos.

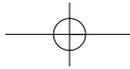
Por lo general, las dificultades de estos alumnos suelen pasar inadvertidas, salvo por sus escasas habilidades psicomotoras, durante la Educación Infantil y gran parte de la Educación Primaria. Son alumnos que comprenden bien, que leen bien, que son capaces de memorizar los contenidos teóricos de las distintas asignaturas, etcétera, y que realizan de forma mecánica las actividades de cálculo que se les proponen. Pero a medida que las exigencias académicas van aumentando, los problemas comienzan a ser más evidentes. Rourke (1995) ha señalado que estos niños rara vez alcanzan en Matemáticas un nivel curricular de 5º o 6º de Educación Primaria, y es también a partir de este momento en el que se hacen más evidentes las dificultades en la comprensión de la lectura, en el pensamiento y en el razonamiento, en la resolución de problemas nuevos y en la expresión escrita.

Durante y después de la adolescencia, aparte de las dificultades observadas anteriormente, estas personas presentan dificultades para el manejo de las distintas unidades de medida, no son capaces de realizar estimaciones con ellas, y también tienen dificultades para orientarse en el tiempo y en el espacio. Asimismo, presentan dificultades para usar el dinero y para planificar sus gastos. Este conjunto de limitaciones puede resultar altamente frustrante, por lo que es frecuente que aparezcan en estas personas síntomas de ansiedad y depresión (Roman, 1998).

El diagnóstico y la evaluación psicopedagógica de los TANV

Como se ha señalado más arriba, los TANV son un subtipo de trastorno del aprendizaje no incluido en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV* (DSM-IV) y tampoco aparece ninguna entrada en la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE; 10ª revisión). Pero Rourke (<http://www.nld-bprourke.ca/BPRA3.html>) ha propuesto una descripción de este trastorno para que sea incluida en la CIE en una próxima revisión.





■ Los trastornos del aprendizaje no verbal en la escuela

Rourke señala que el TANV se caracteriza por la concurrencia de importantes déficits primarios en algunas dimensiones de la percepción táctil, la percepción visual, las habilidades psicomotoras simples y complejas, y para hacer frente a los cambios y a las nuevas situaciones. Estos déficits primarios conducen a otros déficits secundarios en la atención visual y táctil, así como a importantes limitaciones en la conducta exploratoria. A su vez, existen déficits terciarios táctiles y visuales en la memoria y en la formación de conceptos, en la solución de problemas y en las habilidades de lanzar y probar hipótesis sobre los problemas cotidianos. Por último, estos déficits dan lugar a dificultades significativas en el contenido (significado) y en el uso (pragmática) de la lengua. En contraste, existen buenas capacidades que se hacen evidentes en la mayoría de las áreas de la percepción auditiva, la atención auditiva, la memoria auditiva y el lenguaje formal. Esta mezcla de déficits y de capacidades trae como consecuencia dificultades en el aprendizaje formal (aritmética, comprensión lectora, escritura, comprensión de eventos científicos, etcétera) y en el aprendizaje informal (se pueden comprobar en los juegos y en otras situaciones sociales). Asimismo, la combinación de capacidades y de déficits conlleva a importantes déficits psicosociales (dificultades de relación y trastornos emocionales como la ansiedad, el estrés y, a veces, la depresión) que comienzan a manifestarse desde edades tempranas y que se hacen evidentes desde la adolescencia hasta la edad adulta.

Criterios diagnósticos propuestos por Rourke para ser incluidos en la CIE (estos criterios pueden ser consultados también en García-Nonell, Rigau-Ratera y Artigas-Pallarés (2006):

- 1.-** Déficit bilateral en la percepción táctil, por lo general más marcado en el lado izquierdo del cuerpo. La percepción táctil simple puede acercarse a los niveles normales de la edad, pero la interpretación de la estimulación táctil compleja sigue permaneciendo afectada con el paso del tiempo.
- 2.-** Déficits bilaterales en la coordinación psicomotriz, en general más marcados en el lado izquierdo del cuerpo. Las habilidades motoras simples pueden llegar a los niveles normales respecto a la edad de desarrollo, pero las habilidades motoras complejas tienden a empeorar con la edad.
- 3.-** Alto grado de afectación de las capacidades de organización visuoespacial. La discriminación visual de estímulos simples puede alcanzar valores normales, pero la capacidad de organización visuoespacial ante tareas complejas tiende a empeorar sustancialmente con la edad.
- 4.-** Grandes dificultades para establecer relaciones entre los aprendizajes existentes con los nuevos aprendizajes y en establecer relaciones entre situaciones

novedosas. Una fuerte tendencia a confiar en la memorización y en las respuestas memorizadas (a menudo inapropiadas para la situación), y falta de capacidad para ajustar las respuestas de acuerdo a las demandas del entorno o de la información verbal y no verbal que procede de los interlocutores.

5.- Notables deficiencias en la resolución de problemas no verbales, fundamentalmente en la formación de conceptos y en la comprobación de hipótesis.

6.- Sentido del tiempo distorsionado. La estimación del tiempo transcurrido en un determinado intervalo y la estimación de la hora del día se encuentran especialmente afectadas.

7.- Adecuado desarrollo de habilidades de memoria verbal, con frecuencia superior al de otros niños de su edad; pero pocas habilidades de comprensión lectora, que se hacen más evidentes con la edad.

8.- Estilo verbal memorístico y repetitivo, con contenido y significado del lenguaje, pero con trastornos en las dimensiones pragmáticas del lenguaje.

9.- Déficit sustancial en la mecánica aritmética y en la comprensión lectora, en contraste con buenas habilidades en la mecánica lectora y en la ortografía.

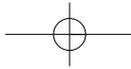
10.- Déficit extremo en la percepción social, en el juicio social, en la interacción social que, a menudo, conduce al aislamiento. Fácil desbordamiento ante situaciones sociales novedosas, con una marcada tendencia hacia la extrema ansiedad, incluso al pánico, en ese tipo de situaciones. Alto riesgo de desarrollar trastornos psicopatológicos como la depresión a finales de la infancia y la adolescencia.

El conjunto peculiar de síntomas que definen los TANV apela a la necesidad de establecer evaluaciones tanto cognitivas como neuropsicológicas, por lo que es preciso la colaboración multidisciplinar tanto para el diagnóstico clínico como para el abordaje educativo en los contextos escolares. Como se ha señalado anteriormente, las deficiencias en el rendimiento académico, en las competencias sociales y emocionales y, en definitiva, en la calidad de vida, son el producto de una peculiar constelación de déficits neurológicos.

Como es lógico, la variabilidad personal ante este conjunto de síntomas hace necesaria una evaluación altamente personalizada que permita el diseño de un tratamiento clínico y rehabilitador, si fuera preciso y, lo que es más evidente en la mayoría de los casos, el diseño de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades educativas de estos alumnos.

Por tanto, si hubiera sospechas en medios escolares o familiares de la presencia de TANV, convendría en todos los casos la derivación a los servicios de neurología infantil, y posteriormente acometer una evaluación psicopedagógica precisa previa al diseño de las adaptaciones curriculares.





■ Otras Propuestas

La idea general de la evaluación psicopedagógica consistirá en evaluar las repercusiones personales, sociales y escolares propias del déficit y también en la exploración de los puntos fuertes que servirán para diseñar la respuesta educativa. Tomando como punto de referencia las propuestas de Schlumberger (2005) y de Roman (1998), convendría acometer los siguientes pasos en el proceso de valoración:

1.- Recoger datos sobre la historia del desarrollo de estos alumnos y sobre sus dificultades escolares en el pasado.

Esta información se recogerá en las entrevistas con los padres y con los profesores. Para la recogida de datos del contexto familiar, puede ser de utilidad el cuestionario elaborado por Goldstein (1999).

2.- Recoger información sobre la inteligencia y el funcionamiento cognitivo.

La mayoría de los trabajos realizados sobre los TANV hacen referencia a la utilización del WISC-R; es más, Rourke inicialmente incluyó como criterios diagnósticos la discrepancia entre las puntuaciones verbales y manipulativas en esta prueba, además de obtener valores de inteligencia general dentro de la normalidad. En general, cuanto mayor sea la magnitud de esta diferencia, más probable es la precisión en el diagnóstico. No obstante, la discrepancia entre el CIM (cociente intelectual manipulativo) y el CIV (cociente intelectual verbal) no es una condición suficiente, en ausencia de otras pruebas de apoyo, para el diagnóstico de los TANV. Los investigadores señalan que una diferencia de 10 puntos puede ser suficiente para el diagnóstico del TANV, pero en la mayoría de las ocasiones aparecen diferencias superiores a 15 puntos, y no es extraño encontrar a veces diferencias de hasta 40.

3.- Recoger información sobre las habilidades visuoespaciales.

Por un lado, conviene recoger información sobre el procesamiento visual o visual-espacial; las percepciones espaciales; las relaciones espaciales; el reconocimiento, la organización y la síntesis de información visual-espacial; la discriminación y reconocimiento de detalles visuales y de las relaciones espaciales y la orientación visual-espacial (incluyendo problemas de orientación derecha-izquierda).

4.- Recoger información sobre los déficits motores. Schlumberger (2005) propone que debe hacerse una evaluación minuciosa tanto de la motricidad gruesa, basada fundamentalmente en la comprobación de los hitos del desarrollo y en pruebas de rendimiento que permitan evaluar el estado del equilibrio, la postura, el salto, la marcha, la carrera, etcétera. También conviene evaluar el desarrollo de las habilidades motoras finas, fundamentalmente relacionadas con la coordinación de esquemas oculomanuales. Asimismo, conviene

recoger información sobre el desempeño en habilidades de la vida diaria que pueden quedar afectadas por las limitaciones motoras tales como comer adecuadamente, servirse y beber agua, vestirse, abotonarse, etcétera.

5.- Recoger información sobre las dificultades comunicativas, sociales y emocionales.

Las dificultades comunicativas descritas anteriormente dificultan las interacciones comunicativas y las relaciones sociales; también, los déficits en el razonamiento y la generalización de los conocimientos dificultan sensiblemente las habilidades en la solución de problemas sociales. De esta manera, las interacciones de las personas con TANV con el resto de la gente quedan comprometidas por la falta de ajuste comunicativo, presentan dificultades para hacer y mantener amistades, ya que tienen dificultades para sintonizar afectivamente con los iguales, y, después de la adolescencia y durante la vida adulta, presentan problemas para establecer relaciones de intimidad en la pareja.

6.- Recoger información sobre las dificultades escolares (escritura, matemáticas, etcétera).

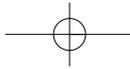
Además de la evaluación del nivel de competencia curricular, debemos buscar información sobre aquellos aspectos en los que tradicionalmente se manifiestan los TANV. Para esta tarea, se procederá a través de la observación del alumno en el aula, del análisis de sus trabajos y de sus cuadernos, y de la información aportada por los maestros y los padres.

Las dificultades escolares pueden observarse fundamentalmente en la realización de tareas en las que se necesitan emplear habilidades motoras tanto finas como gruesas; por tanto, debemos tratar de evaluar las dificultades en la escritura, en el recortado y en el modelado, y en otras actividades relacionadas con la expresión plástica. También deben ser exploradas las actividades relacionadas con la psicomotricidad, como son la expresión corporal, la expresión plástica y la educación física.

En tanto que también aparecen déficits visuoperceptivos, tanto la transmisión de información como el desarrollo de actividades que se basan en habilidades perceptivo-visuales, pueden resultar dificultosos para estos alumnos. En este sentido, conviene tener en cuenta que los contenidos de las áreas relacionadas con el conocimiento del medio físico, social y natural suelen contar con gran cantidad de información que se trasmite a través de imágenes, planos, mapas, gráficos, etcétera, en los que con frecuencia los niños con TANV presentan limitaciones.

En el área de lenguaje conviene centrar la atención en las dificultades para la realización de trabajos escritos, en los que se encuentran implicadas habilidades motrices y visuoperceptivas. También en esta área





■ Los trastornos del aprendizaje no verbal en la escuela

debemos explorar la comprensión lectora de textos en los que se usa lenguaje figurado y metafórico, puesto que estos alumnos tienen una comprensión excesivamente literal del lenguaje. Además, debe señalarse que estos alumnos presentarán dificultades en la producción de textos originales, tanto orales como escritos, puesto que suelen ser poco imaginativos y creativos.

Las dificultades con las matemáticas son difícilmente observables hasta los 8 o 9 años, puesto que estos alumnos no suelen presentar dificultades para hacer cálculos mentales básicos ni en la realización de operaciones matemáticas. Sin embargo, a partir de 4^o o 5^o de Educación Primaria, comienzan a evidenciarse las dificultades en la resolución de problemas, ya que para la resolución de los mismos se precisan tanto habilidades de comprensión lectora como buenas dosis de creatividad en la búsqueda de soluciones imaginativas.

Además de la exploración de las dificultades concretas que presentan estos chicos en las distintas áreas, es importante determinar en qué medida la respuesta educativa y las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje compensan o, por el contrario, acentúan las dificultades derivadas de su propia problemática, para poder tomar decisiones respecto a los ajustes y ayudas que es preciso proporcionar al alumno para compensar y minimizar muchas dificultades. Por este motivo, es importante tener en cuenta que muchos aspectos o condiciones que pueden ser ideados para la mayoría de los alumnos, pueden no serlo para los que tienen TANV.

De hecho, es trascendental para la evaluación psicopedagógica la recogida de información sobre las peculiaridades del estilo de aprendizaje de los alumnos con TANV; para lo cual, debemos recoger información, al menos, de los siguientes aspectos: 1) las condiciones físicoambientales: luz, temperatura, sonido, en las que mejor se desenvuelve el alumno; 2) las preferencias en los contenidos, áreas y actividades; 3) el tipo de agrupamiento que favorece el aprendizaje; 4) las estrategias de resolución de problemas que utiliza, y, 5) algunos aspectos motivacionales tales como la percepción de autoeficacia, el autoconcepto académico y los estilos atribucionales.

La organización de la respuesta educativa de los alumnos con TANV

Generalmente, las necesidades de los niños con TANV suelen estar mejor cubiertas en la familia que en la escuela. Esto es así ya que los padres son capaces de modificar el entorno para dar una respuesta personalizada a las necesidades de sus hijos. Pero cuando estos niños se escolarizan, comienzan a aparecer los problemas, puesto que la escuela como contexto de interacción es mucho más exigente, menos individualizada y

más cambiante (Tanguay, 2002).

Además, mientras las necesidades de los niños con TANV permanecen constantes, las exigencias de los centros escolares aumentan con el paso de los cursos. En la escuela ordinaria se van retirando progresivamente los apoyos a medida que aumentan las exigencias escolares y el entorno es cada vez más complejo. En los primeros años, hay pocos profesores con responsabilidades en un aula, la supervisión del maestro es permanente y personalizada, pero a medida que los niños crecen aumenta el número de profesores, las exigencias de trabajo autónomo son mayores y la atención de los educadores se muestra más puntual.

Una completa evaluación psicopedagógica permitirá la adopción de medidas curriculares completas que ayudarán a afrontar las necesidades educativas especiales de estos alumnos. Por motivos de espacio, recogeremos únicamente una serie de sugerencias metodológicas aportadas por Thompson (1996 y 1997), Childress (1999), Tanguay (2002), Roman (1998) y Rourke (1995), entre otros, que tienen como objetivo compensar los déficits específicos de estos alumnos:

1.- Debido a las dificultades para predecir y adaptarse a los cambios, supone una buena estrategia escribir en la pizarra todos los días las actividades que se desarrollarán a lo largo de la jornada, a la vez que se le da la información de forma oral. Si se cambia de espacio, debe apuntarse el plan de la jornada en la agenda del estudiante para que pueda consultarla en todo momento.

2.- Debido a las dificultades cognitivas, conviene contar con estrategias que fomenten el uso de habilidades de pensamiento. El déficit de los alumnos con TANV en el procesamiento de información no verbal es un importante obstáculo en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Las habilidades de pensamiento básicas incluyen la capacidad de clasificar, comparar y contrastar, observar, identificar patrones, comprender relaciones de causa y efecto, generalizar y resolver problemas. Estas habilidades se pueden enseñar a través de las actividades cotidianas del niño, pero siempre con la mediación de un adulto. En este caso, el profesor tiene que señalar las conexiones que el niño no hará por su cuenta en cada uno de los contenidos que se trabajen en clase.

3.- Debido a los déficits en las funciones ejecutivas, conviene la enseñanza sistemática de estrategias de resolución de problemas paso a paso.

4.- Debido a las dificultades de interacción social, conviene diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten las interacciones estructuradas con otros alumnos. Por eso, estos niños se pueden beneficiar de situaciones cooperativas de aprendizaje. Estas actividades requieren interacciones verbales altamente estructuradas.



Otras Propuestas

das en las que cada alumno tiene perfectamente definidas sus tareas y su turno de intervención. Thompson (1997) señala que las actividades cooperativas en las que la participación sea escrita deberían limitarse o anularse en estos alumnos, ya que les produciría frustración y ansiedad.

5.- Debido a la preponderancia del canal auditivo verbal, el profesor debe cerciorarse continuamente de que el alumno con TANV está siguiendo las instrucciones dadas para la realización de las tareas; conviene asegurarse en cada paso de que está siguiendo el camino correcto para finalizar una determinada actividad.

6.- Con respecto a las dificultades psicomotoras y visuoperceptivas, en primer lugar debemos pensar que, aunque la rehabilitación psicomotriz pueda mejorar las habilidades grafomotoras, las actividades escolares basadas en la expresión escrita siempre resultarán tediosas y frustrantes. Estas dificultades se constatan fundamentalmente a la hora de realizar una grafía adecuada y con suficiente rapidez para que sea funcional. Para ello debemos tener en cuenta algunas ideas: proponer tareas de papel y lápiz cortas o sustituirlas por tareas verbales; esperar de estos alumnos menos cantidad de trabajo escrito que el del resto de compañeros de su edad; aquellas tareas que requieren doblar papeles, cortar con tijeras y/u ordenar material de manera visual-espacial (mapas, gráficos, móviles, etcétera) deben ofrecerse con adaptabilidad; deben suprimirse o, al menos, adaptarse los trabajos con límite de tiempo, ya que aumentan el estrés y disminuyen la capacidad de trabajo, y, por último, debe tenerse en cuenta que el aprendizaje por modelado con pistas visuales es muy limitado, por lo que siempre incluiremos información verbal. ■

Bibliografía

- Childress, Linda (1999). *Teaching Language Arts*. En <http://www.nldontheweb.org/childress.htm>.
- DSM IV (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Ed. Masson. Barcelona.
- García-Nonell, Rigau-Ratera y Artigas-Pallarés (2006). "Perfil neurocognitivo del trastorno de aprendizaje no verbal". *Revista Neurol.* 2006; 43 (5): pp. 268-274
- Goldstein, D.B. (1999). *Children's Nonverbal Learning Disabilities Scale*. En http://www.nldline.com/michael_goldstein.htm.
- Roman, M. (1998). *The syndrome of nonverbal learning disabilities: Clinical description and applied aspects*. *Current Issues in Education* [On-line], 1 (7). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume1/number7/>.
- Rourke, B. (1993). "Arithmetic disabilities, specific and otherwise: A neuropsychological perspective". *Journal of Learning Disabilities*, 26: p 223.
- Rourke, B. (1995). *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Neurodevelopmental Manifestations*. New York: The Guilford Press. Versión electrónica limitada en <http://books.google.es/>.
- Schlumberger, E. (2005). "Trastornos del aprendizaje no verbal. Rasgos clínicos para la orientación diagnóstica". *Revista Neurol* 2005; 40 (Supl 1): pp. S85-S89
- Tanguay, Pamela (2002). *Nonverbal Learning Disabilities at School: Educating the Student with NLD, Asperger Syndrome, and Related Conditions*. Jessica Kingsley Publishers. Puede leerse un resumen del mismo en http://www.nldontheweb.org/tanguay_5.htm.
- Thompson, Sue (1996). *Nonverbal Learning Disorders*. En <http://www.nldontheweb.org/thompson-1.htm>.
- Thompson, Sue (1997). *Nonverbal Learning Disorders Revisited in 1997*. En <http://www.nldontheweb.org/thompson-2.htm>.