e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

nº 12
año 2015

Artículos

Reseñas

Monográfico

CEP Córdoba
"Luisa Revuelta"
JUNTA DE ANDALUCIA

JUNTA DE ANDALUCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

ISSN: 1697-9745
Depósito legal: CO-1139/2009

Educación Musical

eCO, Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado, nº 12, 2015.
Centro del Profesorado de Córdoba.

Directora del CEP
Elisa Hidalgo Ruiz

Director de la Revista
José Moraga Campos

Consejo de redacción
Mercedes Arias González

Beatriz Corpas Martín

Miguel Calvillo Jurado

Trinidad Jerez Montoya

Beatriz Martínez Serrano

Rosa María Solano Fernández

Carlos Manuel Tapia Agredano

Diseño y presentación
Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo
Carmelo López de Arce Ballesteros

Soporte técnico
Alfonso Gómez Barbudo

Asesorías colaboradoras
Javier Álvarez Mesa
Miguel Gómez Muñoz
María Dolores Jiménez Valiente
Teresa de los Ángeles Jurado Román
Jesús Espinosa Garrido
Ana López Parra
Manuel Lucena Rubio
Mercedes Luque Galán
Margarita Tejederas Dorado

Advertencia
e-CO no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores/as en sus artículos o reseñas. e-CO autoriza a reproducir el contenido de los artículos siempre que se cite la fuente.

TABLA DE CONTENIDOS.

Editorial ……. 3

Araujo Portugal, Juan Carlos: *Descripción de las características de la metodología AICLE en la unidad didáctica “Renaissance through Michelangelo”*.....

Aruajo Portugal, Juan Carlos: *Estrategias para la mejora de la expresión oral en un idioma extranjero*.....

Caballero Cobos, María: *Las inteligencias múltiples: el eslabón entre la enseñanza individualizada y el trabajo cooperativo*.....

Flores Martínez, Pilar: *Proyecto de Escuelas Saludables: Fomento de Actitudes Saludables*.....

García Sabán, María José: *Los niños y niñas adoptados y el entorno escolar: Facilitando su Socialización. Recomendaciones para un correcto desarrollo del proceso de adaptación de los niños y niñas adoptados en el entorno escolar*.....

González Requena, Rafael: L*a Segunda República Española. Una propuesta didáctica*.....

Jerez Montoya, Trinidad: *Claves para la formación lingüística y metodológica del profesorado tras diez años de Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía*.....

Jiménez Gómez, Manuel Ángel: *Proyecto PLE: el uso de las TACs para aprender a aprender*.....

Lara Fuillerat, José Manul, Moraga Campos, José: *Propuesta didáctica innovadora. La “clase invertida” en Historia*.....

Luque Fernández, E. y otros: *Secret Santa* postcards exchange.....

Martínez Serrano, Leonor María: *El Plan de Desarrollo Europeo para la internacionalización de un centro educativo en el marco del Programa Erasmus+ (2014-2020)*.....

Mira Giménez, Mario: *El e-PEL como portfolio electrónico para el aprendizaje de lenguas: razones para utilizarlo*.....

Moreno de Toro, Ana: *La Exclusión Educativa*.....

Pedraza Serrano, José Ramón: *Recursos complementarios en la enseñanza geográfica*.....

Sanz Cervera, Pilar y otros: *Las TIC, una evidencia de la brecha existente entre la formación del profesorado y la práctica docente*.....

Serrano Murillo, Teodoro: P*atrimonio cultural de Córdoba. Descubrir la vida de Córdoba*.....

Toribio García, Manuel: *Cartas desde el silencio. Testimonios de dos historiadores cordobeses (1928-1948)*.....

Villatoro López, Juan Carlos: *An Action Research Paper on Guided Discovery in Grammar Practice*.....

Monográfico: Educación Musical.....

Abad Ruiz, Federico: *Las TIC en la enseñanza musical: Algunas reflexiones sobre el estado actual*.....

Arévalo Galán, Azahara: *El coro como superación de dificultades: Los Músicos del Duque*.....

Camino Rentería, María Jesús: *Construyendo una clase de música 2.0* .....

Dugo Falder, Nieves: *Música y valores a través de la radio. Consejos básicos y orientaciones*.....

Hernández Lozano, Harold: *La Audición en público: ¿Por qué temerle?*.....

López Rueda, Mercedes *Talleres en educación infantil - 5 años: “La historia a través del arte y la danza”*.....

Muñoz Márquez, Inmaculada: C*uéntame cómo suena*.....

Muñoz Osuna, Francisca y Montes Muñoz, Raquel: *Automusicalízate*.....

Ruiz Cuadrado, Inmaculada: *Acercamiento de la cultura árabe a través de la danza*.....

Vera Martín-Peñasco, María del Carmen: L*as Nuevas Tecnologías en los conservatorios.*.....

EDITORIAL

Hace tiempo que en este CEP de Córdoba y, en particular, desde el Consejo de Redacción de la revista E-CO, queríamos editar un monográfico dedicado a la Educación Musical y ha tenido que ser, precisamente ahora (como dice la canción), en estos tiempos de renovación y adaptación a las nuevas leyes educativas, cuando este monográfico ha salido a la luz. No es por *dar la nota*... o sí, que para eso es lo nuestro.

El principal objetivo de este monográfico es hacer visible, en estos momentos de crisis cultural (que no sólo económica) a la música (y a sus maestros y maestras) en todas la etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza de Régimen Especial en los Conservatorios, pero fundamentalmente en la Enseñanza Obligatoria de todos los niños y niñas, como parte viva e indispensable en nuestros centros educativos porque es algo inherente a la persona desde que está en el vientre de su madre hasta la *coda final*. O como dijo Zoltán Kodály, músico y pedagogo musical del siglo XX, cuando le preguntaron a qué edad debería empezar una persona su educación musical, *“Nueve meses antes de que nazca el niño o la niña, mejor dicho, nueve meses antes de que nazca la madre”*. Por ello debemos darle el sitio y el reconocimiento que se merece, porque nos pertenece y es parte de nuestra formación como seres humanos y, por ende, de nuestro desarrollo integral.

El monográfico de este número está formado por diferentes experiencias educativas, buenas prácticas, metodologías innovadoras, nuevas tecnologías, inquietudes docentes... todas ellas en torno a la Educación Musical que, a modo de compases de una misma partitura forman, con sutil armonía, esta composición. Del mismo modo que esperamos que nuestros lectores y lectoras se dejen llevar por estas melodiosas páginas escritas por nuestros y nuestras docentes más musicales, aunque no necesariamente de Música.

Nos gustaría terminar citando de nuevo a Kodály, con un compás *in crescendo hasta tutta forza,* con un redoble de caja y un chimpúm final de toda la orquesta: ***“¡Qué la música pertenezca a todos!”***

Autor

Araujo Portugal, Juan Carlos

Título

Descripción de las características de la metodología AICLE en la unidad didáctica “*Renaissance through Michelangelo*”

Resumen

En este artículo se describe la unidad didáctica “*Renaissance through Michelangelo*” elaborada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía desde el punto de vista de la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Para ello se identifica el modo en que la unidad didáctica recoge los elementos y características de esta metodología. A continuación, se incluye una plantilla que pudiera haber servido para diseñar la unidad y que ayudará a comprenderla mejor y a trabajar con ella de forma más efectiva para el logro de los objetivos que se persiguen con ella. De ese modo se busca propiciar la cooperación entre los profesores especialistas de la asignatura impartida en inglés y los profesores de esa lengua extranjera, así como entre los distintos profesores especialistas que imparten sus asignaturas en inglés.

Palabras clave

Arte, descripción, metodología AICLE, Renacimiento.

Texto

Introducción

En la actualidad los programas de educación bilingüe gozan de gran aceptación por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa. Para conseguir que estos tengan éxito, además de una adecuada formación del profesorado encargado de impartir su disciplina en una lengua extranjera, es preciso que los profesores dispongan de los recursos y medios materiales necesarios. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha elaborado un conjunto de unidades didácticas para las diferentes asignaturas que en la actualidad se imparten en los centros educativos que participan en este tipo de

programas en los diferentes niveles.

Una de las características de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es que la lengua extranjera es otra asignatura más del programa (García, 2009: 127). Esto permite que se pueda establecer una colaboración entre el profesor de idiomas y el profesor especialista de la asignatura que se imparte en la lengua extranjera (García, 2009: 10).

Los profesores especialistas deben manejar tres competencias distintas: conocimiento de la asignatura, un nivel aceptable de la lengua extranjera y el empleo de las estrategias metodológicas adecuadas (Pavón, 2014a: 14). En el caso de que los profesores especialistas carezcan de un buen dominio del idioma extranjero, esto se puede solucionar mediante la colaboración con los profesores de lenguas extranjeras que facilitarán a los alumnos una ayuda lingüística valiosa (Pavón, 2014b: 118).

En definitiva, el éxito del AICLE depende de que se establezca una adecuada cooperación entre el profesor especialista en la materia y el del idioma extranjero (Meyer, 2010; Tan, 2011; Bonnet, 2012; Graaf, Koopman & Tanner, 2012; Pavón, 2014b). El profesor de lengua extranjera juega un papel primordial en el AICLE, al ayudar a los alumnos a adquirir la competencia lingüística necesaria para poder asimilar el contenido académico. La forma adecuada de hacerlo es estimular la fluidez, prestar atención a los errores lingüísticos y acentuar la importancia de la transmisión del mensaje a la vez que se presta atención a la forma (Pavón, 2014b: 119).

Como punto de partida, se pueden identificar las contenidos lingüísticos necesarios para las asignaturas (Van de Craen, Ceuleers, & Mondt, 2007). La forma más sencilla es que el profesor de lengua extranjera aborde las funciones lingüísticas, estructuras gramaticales y el vocabulario específico que se precisará y que previamente habrá acordado con el profesor especialista, para que los alumnos las puedan emplear de forma adecuada en la asignatura (Deller & Price, 2007: 9).

Pavón (2014b) sugiere que además de la colaboración entre los profesores especialistas y los de lenguas extranjeras, también se produzca entre los profesores especialistas de distintas materias que se impartan en un idioma extranjero. Estos deben tener presente que el AICLE conlleva un cambio en la metodología a emplear donde los alumnos no solo aprenden cosas, sino que deben ser capaces de entender el material con el que trabajan y saber utilizarlo. Para ello, los profesores deben enseñar y adiestrar a los alumnos en el empleo de macro-estrategias: comprensión (identificar, interpretar y asimilar),

capacidad para transmitir el contenido aprendido con anterioridad y pensamiento crítico (analizar, comparar y decidir (Anderson & Krathwolh, 2001). Pavón (2014b) indica que las actividades que se realicen deben ir dirigidas a buscar información con el objetivo de formar a los alumnos en la búsqueda de esta.

En este artículo se describe una de las unidades didácticas elaboradas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la asignatura Ciencias Sociales del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, en concreto, “*Renaissance through Michelangelo*”, que se encuentra disponible en la URL: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/aicle/html/pdf/093.pdf. Aunque en las primeras páginas de esta unidad aparecen las tablas de identificación y programación del AICLE de la misma, en este artículo se presta atención a cómo dicha unidad refleja los elementos y características de esta metodología, teniendo para ello en cuenta lo señalado por Pérez (2009).

Asimismo, y una vez concluida esta primera parte, se incluye una plantilla elaborada por Pérez (2009), que pudiera haber servido para la elaboración de esta u otras unidades, en las que de forma detallada se explicitan los objetivos, contenidos, procesos cognitivos, actividades, etc. de la unidad en su conjunto. Con todo ello se persigue ayudar a los profesores especialistas de esta asignatura a que comprendan mejor esta unidad y puedan requerir la ayuda de los compañeros de lengua extranjera en el caso de que consideren que sus alumnos lo puedan necesitar. Asimismo, se pretende que pueda servir de guía para que ellos mismos puedan hacer lo mismo con otras unidades elaboradas por la Consejería de Educación, y de ese modo puedan desarrollar mejor su tarea.

Características de la metodología AICLE de la unidad

Teniendo en cuenta lo indicado por Pérez (2009), en la unidad se aprecian las siguientes características de la metodología del AICLE.

Centrada en el alumno

En la unidad se va de lo particular a lo general. A través de la figura, y sobre todo de las obras de Miguel Ángel, se pretende establecer las características fundamentales del arte renacentista en el campo de la escultura, la pintura y la arquitectura.

Se promueve la implicación de los alumnos a partir de la invitación que se les hace a que reflexionen sobre el aspecto a tratar en cada sección a través de los apartados *Observe and think* de la introducción o *Think* de la *Pre-task*.

En las secciones que se corresponden a las descripciones de obras escultóricas, pictóricas o arquitectónicas se les facilitan expresiones que les ayuden a realizarlas.

Flexible y facilitadora

Se proporciona a los alumnos las expresiones necesarias para las actividades, o las definiciones de conceptos nuevos. Asimismo, se incluyen las expresiones que se emplean habitualmente en inglés a la hora de describir obras escultóricas, pictóricas o arquitectónicas.

En los guiones-modelos de descripciones de obras escultóricas, pictóricas o arquitectónicas, unos apartados aparecen en negro (puesto que se trata de aspectos que hay que tratar obligatoriamente) mientras que otros aparecen en rojo (para indicar que el alumno es quien decide si los quiere tratar en su totalidad, en parte, o no desea tratarlos de ningún modo). Asimismo, en las actividades de análisis de obras escultóricas, pictóricas o arquitectónicas, el último punto es “*Is there anything else you want to add…”* para animar a los alumnos a que profundicen más en el tema y lo reflejen en su análisis.

Se incluye en la página 8 una actividad de vocabulario que consiste en emparejar los nuevos elementos de vocabulario con una fotografía o imagen que los ilustra, para así facilitar la comprensión de los mismos por parte de los alumnos. Asimismo, hay líneas de tiempo.

Aprendizaje interactivo y autónomo

Se especifica claramente en la página 7, que la actividad 2 se lleva a cabo en parejas, y en la página 27 que el proyecto de análisis de obras de arte representativas del Renacimiento hay que realizarlo en grupos. En el resto de los casos no se señala nada por lo que se entiende que se tienen que hacer de forma individual, aunque fácilmente se podrían reorientar a que se trabajara con ellas en parejas.

En las actividades de análisis de obras escultóricas, pictóricas o arquitectónicas, el último punto “*Is there anything else you want to add…”* persigue animar a los alumnos a que profundicen más en el tema y de ese modo poder proporcionar más información en el análisis de la obra de arte que describen.

Asimismo, en la página 7, y después de un primer acercamiento al concepto, se pide a los alumnos que faciliten su propia definición de Renacimiento.

Uso de múltiples recursos y materiales, especialmente TIC

Se utilizan muchas fotografías, así como definiciones y textos.

En lo que se refiere a la utilización de recursos TIC, se propone una visita virtual a la Capilla Sixtina a través de la página web del Museo del Vaticano. También se sugiere consultar la edición en línea de la Enciclopedia Británica para encontrar una definición de humanismo y manierismo.

Aprendizaje enfocado a procesos y tareas

Aunque en la unidad hay tanto tareas de recepción como de percepción, estas últimas predominan con claridad.
Las tareas de recepción son:

- Ejercicio 2 de la página 7.
- Ejercicio 1 de la *Pre-task* de la página 8.
- Ejercicio 1 de la *Post-task* de la página 10 (línea de tiempo).
- *Self-assessment chart* de la página 32.

En cuanto a las tareas de producción, que en la mayoría de los casos son preguntas de respuesta abierta, estas se observan en:

- Ejercicio 4 de la página 7.
- Biografía de Miguel Ángel en la página 9.
- Ejercicios 2 y 3 la *Post-task* de la página 10.
- Tarea de la página 14.
- Tarea de la página 20, incluidas las definiciones de humanismo y manierismo.
- Preguntas de la página 25.
- Proyecto final de las páginas 27 y 28.
- *What I have learned* de las páginas 30 y 31.

Descripción de la unidad mediante plantilla

Utilizando la plantilla elaborada por Pérez (2009), a continuación se detallan los objetivos, los contenidos de área y de lengua, los elementos contextuales y culturales, los procesos cognitivos, las tareas y actividades, la metodología (los agrupamientos, la temporalización, los recursos y las competencias básicas que se promueven) y la forma de evaluación que se incluyen en la unidad.

Materia / Área: **Ciencias Sociales / Geografía e Historia – Arte**

Título de la Unidad: ***Renaissance through Michelangelo*** Curso / Nivel: **2º ESO.**

1. Objetivos / Criterios de evaluación	**<u>Objetivos</u>:** **Comprensión del concepto de Renacimiento.** **Conocimiento de la biografía y producción artística de uno de los mayores exponentes del arte renacentista: Miguel Ángel.** **Familiarización con las características y conceptos básicos de la escultura**

		renacentista. **Familiarización con las características y conceptos básicos de la pintura renacentista.** **Familiarización con las características y conceptos básicos de la arquitectura renacentista.** **Ser capaz de describir y analizar cualquier manifestación artística renacentista (escultórica, pictórica o arquitectónica) con independencia de quien sea su autor.** **<u>Evaluación</u>:** **Ser capaz de facilitar una definición personal del concepto de Renacimiento y lo que este movimiento artístico y cultural representa.** **Análisis de una escultura: David de Miguel Ángel.** **Análisis de una pintura: El techo de la Capilla Sixtina.** **Análisis de una obra arquitectónica: la cúpula de la Basílica de San Pedro.** **Análisis de diferentes obras escultóricas, pictóricas y arquitectónicas de diversos artistas renacentistas.**
2. Contenido de área /materia		**Manifestaciones artísticas renacentistas (escultóricas, pictóricas y arquitectónicas) y las características que las definen y diferencian de las manifestaciones artísticas de otros periodos.**
3. Contenido de Lengua / Comunicación (el profesor de área no lingüística (ANL) también prestará	Vocabulario	**Conceptos básicos relacionados con la escultura.** **Conceptos básicos relacionados con la pintura.** **Conceptos básicos relacionados con la arquitectura.** **Términos relacionados con el Renacimiento.** **Materiales que se emplean en escultura, pintura y arquitectura.**
	Estructuras	**Voz pasiva.** **Pasado simple.** **Presente simple.**

atención a este aspecto)	Destrezas /tipo de discurso	**En la unidad se incluyen una serie de iconos que indican la(s) destreza(s) que se trabaja(n) en cada actividad.** **<u>Comprensión de lectura</u>. Textos de información general sobre las obras estudiadas; citas célebres o curiosas y las secciones *Did you know?*** **<u>Comprensión auditiva</u>. Biografía de Miguel Ángel en la página 9.** **<u>Expresión escrita</u>. Las tareas de producción y especialmente los análisis de las obras de Miguel Ángel propuestas así como el proyecto final.** **<u>Expresión oral</u>. Las interacciones entre los alumnos en las actividades de *Observe and Think* o *Think* de las *Pre-tasks*, así como en el proyecto final.**
4. Elemento contextual y cultural		**Ser capaz de apreciar y comprender el significado de una obra de arte del Renacimiento y las diferencias apreciables con las de otros periodos, cuando se ven en persona o a través de fotografías, vídeos o visitas virtuales.** **Disfrutar de las manifestaciones artísticas escultóricas, pictóricas y arquitectónicas.**
5. Procesos cognitivos		**Conocer, comprender y aplicar.**
6. (a). Tarea / s (final)		**Análisis de una obra escultórica, una obra pictórica y una obra arquitectónica característica de Miguel Ángel.** **Proyecto final: análisis de cualquier obra escultórica, pictórica y arquitectónica de las que se presentan a los alumnos.**
6. (b). Actividades		**<u>Tareas de recepción</u>:** **Ejercicio 2 de la página 7.** **Ejercicio 1 de la *Pre-task* de la página 8.** **Ejercicio 1 de la *Post-task* de la página 10 (línea de tiempo).** ***Self-assessment chart* de la página 32.** **<u>Tareas de producción</u>, que en la mayoría de los casos son preguntas de respuesta abierta:** **Ejercicio 4 de la página 7.** **Biografía de Miguel Ángel en la página 9.** **Ejercicios 2 y 3 la *Post-task* de la página 10.** **Tarea de la página 14.** **Tarea de la página 20, incluidas las**

	definiciones de humanismo y manierismo. **Preguntas de la página 25.** **Proyecto final de las páginas 27 y 28.** ***What I have learned* de las páginas 30 y 31.**
7. Metodología	
Agrupamientos / distribución de la clase / temporalización	**Predominantemente trabajo individual.** **La actividad 2 de la página 7 se realiza en parejas.** **El proyecto final se lleva a cabo en grupos.** **No se especifica la temporalización en las secciones de la unidad, ni el tiempo que se dedicará a cada una de ellas, pero se deduce que constará de 5 sesiones y una de repaso y conclusión de la unidad:** • **Sesión 1: Concepto de Renacimiento y biografía de Miguel Ángel.** • **Sesión 2: Escultura renacentista centrada en el David de Miguel Ángel.** • **Sesión 3: Pintura renacentista centrada en el techo de la Capilla Sixtina.** • **Sesión 4: Arquitectura renacentista centrada en la cúpula de la Basílica de San Pedro.** • **Sesión 5: Análisis de otras obras de diversos artistas renacentistas en sus tres manifestaciones: escultura, pintura y arquitectura.** • **Sesión 6: *What I have learned* y autoevaluación.**
Recursos / Materiales	***Students' worksheets*.** **Notas para el profesor.** **Ordenadores con conexión a Internet.**
Competencias básicas	**Lingüística. Al realizar las diferentes actividades. Se practican y desarrollan todas las destrezas lingüísticas.** **Matemática. Actividad 2 de la página 7; preguntas sobre el simbolismo, función o propósito e importancia de la manifestación artística que se analiza.** **Social. La actividad 2 en parejas de la página 7 y el proyecto final.** **Digital. Visita virtual de la Capilla Sixtina y buscar definiciones de humanismo y manierismo en la edición en línea de la Enciclopedia Británica.** **Cultural. Análisis de las obras y actividades de**

	Observe and Think* y *Think* de las *Pre-tasks*.** **<u>Aprender a aprender</u>. *Observe and Think* y *Think* de las *Pre-tasks*, se hace reflexionar a los alumnos para que intenten llegar a sus propias conclusiones que mantendrán o modificarán en función a la información que aparece posteriormente.** **Consultar la versión en línea de la Enciclopedia Británica.** **Preguntas optativas en los esquemas-guión de análisis de las obras así como la pregunta *Is there anything else you want to add… **<u>Autonomía</u>. Preguntas optativas en los esquemas-guión de análisis de las obras así como la pregunta *Is there anything else you want to add…*, que les anima a investigar por su cuenta para ampliar la información de la que disponen.** **En estas preguntas los alumnos deciden el grado de implicación que quieren tener para profundizar sobre el tema y así alcanzar un mayor conocimiento sobre el mismo.** **Proyecto final.**
8. Evaluación	**Comprobación de que se han comprendido los conceptos básicos que definen al Renacimiento frente a otros movimientos artísticos.** **Comprobación de que conocen las características de las obras escultóricas, pictóricas y arquitectónicas renacentistas.** **Constatación de esto mediante:** • **Las preguntas obligatorias de los análisis de las obras de Miguel Ángel.** • ***What I have learned* (páginas 30 y 31).** • ***Self-assessment* (página 32).**

Bibliografía

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Deller, S. & Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Graaff, R., Koopman, G.J., & Tanner, R. (2012). Integrated opportunities for subject and language learning. Implementing a rubric for cross-curricular learning activities. In D. Marsh and O. Meyer (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL* (pp. 154-173). Eichstaett: Eichstaett Academic Press.

Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso, 33*, 11-29.

Pavón, V. (2014a). *Programas Bilingües/Plurilingües. Plan Integral de Excelencia Educativa Oxford*. Madrid: Oxford University Press-España.

Pavón, V. (2014b). Enhancing the quality of CLIL: making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. *Encuentro, 23*, 115-127. Disponible en: http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=475.

Pérez, I. (2009). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. En V. Pavón y J. Ávila (Eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lenguas y contenidos*, (pp. 171-180). Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.

Tan, M. (2011). Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research*, 15(3), 325-342.

Van de Craen, P., Ceuleers, E., & Mondt, K. (2007). Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. In D. Marsh and D. Wolff (eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe* (pp. 185-200). Frankfurt: Peter Lang.

Autor

Araujo Portugal, Juan Carlos

Título

Estrategias para la mejora de la expresión oral en un idioma extranjero

Resumen

La expresión oral es una de las destrezas que resulta más complicada a los estudiantes de una lengua extranjera, y junto a la expresión escrita, es la destreza en la que obtienen mayor número de suspensos. En este artículo se describen una serie de estrategias que se han puesto en práctica en la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos con el objetivo de que los alumnos mejoren su expresión oral en un idioma extranjero. Con ello se pretende que pueda servir de ayuda a aquellos docentes que tengan que hacer frente al mismo problema. Asimismo, se incluye la valoración de esta experiencia.

Palabras clave

Aprendizaje, desarrollo, estrategias, expresión oral

Texto

1. Introducción.

Cuando se aprende una lengua extranjera, expresarse de forma oral en ese idioma resulta especialmente difícil. Este, entre otros, es uno de los motivos por los que la expresión oral, junto con la expresión escrita, es la destreza que más suspenden los estudiantes. Una de las principales dificultades es que piensan en su lengua materna y después intentan traducir al idioma extranjero lo que quieren decir. Eso puede tener como resultado que cometan errores gramaticales, así como emplear construcciones difíciles de comprender en la lengua meta, aunque puedan ser correctas desde un punto de vista gramatical.

En las primeras etapas del aprendizaje de un idioma extranjero por parte de los alumnos adultos, cuando se expresan de forma oral, estos no se limitan a lo que saben decir y por lo tanto a lo que se puede esperar de ellos. Cuando aprendemos nuestro idioma materno vamos descubriendo y familiarizándonos con él al mismo tiempo que vamos conociendo y habituándonos a la realidad que nos rodea. Sin embargo, a la hora de aprender una lengua extranjera, conocemos la realidad que nos rodea pero no dominamos el idioma que se quiere emplear para referirse a ella, lo que da lugar a esa discrepancia entre lo que se es capaz de transmitir en la nueva lengua y lo que se quiere comunicar. Los alumnos tienen que ser conscientes de que les faltan recursos lingüísticos

y vocabulario que irán adquiriendo paulatinamente durante el aprendizaje de la lengua extranjera.

A pesar de ello, en las sucesivas etapas de ese proceso, y una vez los estudiantes han alcanzado un nivel en el que se sienten más o menos cómodos para manejarse en la lengua extranjera, por lo general, dejan de esforzarse en intentar articular discursos más elaborados, lo que produce la sensación tanto a profesores como alumnos de que han llegado a un punto en el que se han estancado y que no van a seguir avanzando.

2. Motivos por los que la expresión oral en un idioma extranjero es considerada difícil.

En opinión de Arnold (2003), a diferencia de lo que sucede en otras asignaturas, el aprendizaje de una lengua extranjera está vinculado de modo más destacado a la identidad de los alumnos. La imagen que tenemos de nosotros mismos se vuelve más vulnerable cuando la forma que tenemos de expresarnos en la lengua meta se limita a modos infantiles de hacerlo, lo que a su vez nos lleva a una situación donde se experimenta ansiedad. Algunos investigadores, como MacIntyre & Gardner (1991), han señalado que a la hora de aprender un idioma, la destreza que provoca una mayor ansiedad es precisamente la expresión oral.

Lo que la distingue de las otras destrezas lingüísticas es precisamente su carácter público, y la vergüenza que se siente a la hora de poner de manifiesto frente a los demás nuestras imperfecciones en el dominio del idioma extranjero. De igual modo, los comentarios al respecto por parte del profesor, pueden hacer que esa ansiedad se acentúe de forma considerable (Arnold, 2003: 3). Es por ello por lo que se debe intentar evaluar a los alumnos en situaciones que no les provoquen ansiedad (Shaaban, 2005: 34).

Los estudiantes suelen sentirse más seguros cuando se expresan en primer lugar por escrito, porque tienen la ocasión de analizar con mayor detalle lo que se les pregunta así como lo que quieren comunicar, y si detectan algún error lo pueden corregir. Por eso, cuando se abordan las estrategias para expresarse mejor de forma oral lo primero que conviene hacer es fijar los rasgos y peculiaridades distintivos de la comunicación escrita y oral que caracterizan y diferencian a cada una de ellas. De igual modo, es necesario identificar y establecer los motivos por los que es difícil comunicarse en el idioma extranjero (desconocimiento del tema, no saber el registro y las formas de cortesía que conviene emplear en cada caso, las convenciones que imperan en la otra lengua en ese contexto, etc.).

Asimismo, puede resultar útil ponerse en el lugar de una persona extranjera que se expresa en nuestro idioma para así poder identificar los factores que dificultan la comunicación y la comprensión del mensaje que esta desea transmitir, para tenerlo presente cuando se tenga que hacer en una lengua meta, para de ese modo ser más conscientes de las dificultades que surgen en la comunicación y que hay que intentar paliar, evitar o solucionar.

Es necesario establecer las diferencias que existen entre la lengua materna y el idioma extranjero en lo relativo a la pronunciación, las sílabas tónicas, la entonación, etc. Asimismo, es importante determinar cómo se reflejan las diferencias de estilo (formal o informal) en una misma situación comunicativa dependiendo de la relación, estatus social, el contexto, etc. en el que se encuentren los interlocutores. También es aconsejable proporcionar a los alumnos una serie de mecanismos y recursos que puedan usar en la lengua extranjera cuando no conocen una palabra en dicha lengua, o no estén completamente seguros sobre cómo emplear una estructura determinada, para que no se queden bloqueados e interrumpir así la comunicación.

En definitiva, es preciso dedicar unas clases a familiarizar a los alumnos con los mecanismos disponibles, que tienen que adquirir y desarrollar para que cada vez les resulte más fácil comunicarse de forma oral en otro idioma. Un buen modo de hacerlo es establecer una sesión específica para tal fin para que así los alumnos sepan que ese día se va a dedicar a la práctica y mejora de la expresión oral, y vengan preparados para ello.

Todo esto se puede considerar un ejemplo de evaluación formativa que tiene como objetivo mejorar de forma considerable los resultados de los alumnos cuando se enfrenten a las pruebas de evaluación de la expresión oral (Black & William, 1998). De igual modo es una forma alternativa de evaluación de estos, que en vez de ser utilizada para otorgar una calificación final de los estudiantes, busca propiciar el aprendizaje de estos (Jalilzadeh & Dastgoshadeh, 2011). Pero esto implica que se les enseñe cómo emplear dichas técnicas, para lo cual hay que dedicar unas sesiones iniciales de entrenamiento o familiarización (NCLRC).

3. Familiarización progresiva de los alumnos con el proceso.

Las primeras clases convienen que tengan un carácter introductorio para establecer las diferencias entre la comunicación oral y escrita, así como las características específicas de la lengua extranjera que se han señalado. A continuación, y antes de que las sesiones sean eminentemente prácticas, es una buena idea estudiar y analizar la actuación de otros hablantes no nativos, para detectar los problemas con los que se encuentran a la hora de comunicarse en la lengua extranjera y de ese modo empezar a ser conscientes de lo que se podría hacer para evitar o solucionar esas dificultades.

En la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos esto ya se ha hecho para ayudar a los alumnos a mejorar su expresión oral, para que esta no sea uno de los motivos por los que no superen un curso y por lo tanto no puedan acceder al curso y/o nivel siguiente. Viene a ser un entrenamiento respecto a cómo realizar el examen oral, pero que en realidad va mucho más allá y tiene en cuenta los diversos aspectos que ya se han mencionado. Antes de comenzar con las sesiones prácticas conviene familiarizar a los alumnos con los criterios de evaluación y calificación que se utilizan para evaluar los exámenes orales finales, junto con una explicación de los descriptores de cada uno de ellos y lo

que corresponde a cada uno de estos. Si los alumnos entienden cómo se les va a evaluar esto siempre tendrá un efecto positivo en su proceso de aprendizaje (Rogier, 2014: 10).

4. Preparación en común de las actividades de práctica.

Desde hace ya unos años la prueba de expresión oral consiste en un monólogo y un diálogo. Para la práctica y mejora de la expresión oral se suele usar el material empleado en cursos anteriores para la prueba de expresión oral, y se entrega a los alumnos el enunciado de las tareas que se solicitaba realizar a ambos candidatos, dado que esa prueba habitualmente se desarrolla en parejas o en grupos de tres personas. En la parte oral, cada candidato tiene tan solo el enunciado de la tarea que se le solicita realizar. El hecho de usar material que se ha empleado con anterioridad hace que la tarea sea más motivadora y los estudiantes se impliquen más en ella.

Una vez disponen de las tareas que hay que llevar a cabo, y a nivel de grupo, los alumnos empiezan a pensar lo que se podría decir en cada una de esas tareas, en lo que se refiere al contenido. Un ejemplo sería que un candidato tenga que defender las ventajas de vivir en el campo frente a hacerlo en la ciudad, que sería la tarea del otro alumno. Según van surgiendo ideas, en forma de lluvia de ideas, los estudiantes suelen tomar nota de estas. Hay que destacar que este intercambio o puesta en común de ideas siempre se realiza en la lengua meta. Si no saben cómo expresar algo en el otro idioma, intentan explicar lo que quieren transmitir y se les indica lo que podrían decir. Asimismo, cuando aportan una idea pero existe una forma más apropiada o específica de referirse a lo que sugieren, se les facilita igualmente. Cabe reseñar que esto se hace en todo momento en forma de notas y en la lengua meta. Según van surgiendo las distintas ideas se pueden establecer también relaciones, efectos, consecuencias, resultados, etc. entre lo dicho por unos y otros.

Este proceso, y sobre todo al principio, suele ser lento y llevar un tiempo considerable, pero tiene como objetivo que los estudiantes se familiaricen con lo que tienen que hacer durante los minutos de preparación de la prueba oral. Según va pasando el tiempo este proceso de preparación previa se va haciendo más rápido. Como se ha indicado, todas las anotaciones que se escriben en la pizarra son en forma de pequeñas notas, entre otros motivos, para que los alumnos se acostumbren a hacer lo mismo. La primera tentación que se tiene cuando se está pensando lo que se quiere comunicar en otro idioma es redactarlo para posteriormente leerlo. Sin embargo, esto no es lo que habitualmente se hace cuando se prepara un pequeño discurso, conferencia o exposición de ideas. En estos casos, se usa un guión donde se recogen todas las ideas y puntos que se quieren tratar, para no olvidar ninguno, y después se desarrollan y exponen de forma oral. Desde un punto de vista práctico, redactar oraciones completas durante la preparación de la prueba oral, resta a los alumnos tiempo para pensar lo que van a decir durante esta.

Una vez se ha establecido el contenido que se quiere transmitir, es decir, qué

comunicar, hay que centrarse en cómo hacerlo. Para ello conviene llamar la atención sobre diferentes aspectos, a los que muchos alumnos con frecuencia no prestan atención. Por ejemplo, el registro o estilo que se tiene que utilizar, teniendo en cuenta el contexto, la relación entre los interlocutores, el objetivo que se busca, etc. Establecido esto, resulta una buena idea pensar en diversos modos en que se puede comenzar a realizar la tarea. Por ejemplo, con el saludo adecuado, refiriéndose a algo que se ha leído o visto en las noticias relacionado con la tarea a desarrollar, mencionando una conversación telefónica donde se haya tratado del tema con una tercera persona (un amigo, compañero, familiar), etc. En ocasiones una de las dificultades con que se suelen encontrar los alumnos es precisamente no saber cómo comenzar. Es importante indicar y ayudar en todo aquello que pueda facilitar la comprensión de lo que se quiere transmitir así como la realización de la tarea propuesta.

Dado que uno de los criterios de evaluación es el uso de la lengua, es decir, lo que los alumnos conocen y si son capaces de emplear correctamente el vocabulario y estructuras gramaticales que se corresponden al nivel y curso de que se les evalúa, a continuación conviene dirigir la atención sobre el vocabulario y las estructuras gramaticales que se deben usar en cada tarea para conseguir el objetivo que esta plantea. Sobre todo en el caso del vocabulario a emplear, este puede variar en función de la tarea a realizar. Es importante que los alumnos sean conscientes de que pueden llevar a cabo una tarea de forma totalmente correcta pero utilizando un vocabulario y estructuras gramaticales muy sencillas, algo que no se puede aceptar en cursos y niveles más altos, tal y como también señala el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

A medida que se tiene mayor conocimiento y dominio del idioma hay desarrollar la capacidad discursiva e ir aproximándose a lo que hacen los hablantes nativos de la lengua meta en dichas situaciones. Esa sencillez de vocabulario y estructuras gramaticales, junto con la corrección formal, suelen ser los puntos en los que más fallan los alumnos, y se va acentuando en los cursos y niveles superiores.

5. Realización de la actividad en parejas.

Finalizada esa primera fase de preparación en común, cada alumno escoge una tarea a realizar y la comienza a preparar de forma individual. Durante esta fase, en que los alumnos toman notas que luego no podrán leer, tan solo consultar, en todo momento se les ofrece ayuda si la precisan, por ejemplo, porque se les han ocurrido nuevas ideas y no saben, o no están seguros, sobre cómo expresarlas en el idioma extranjero. Skehan & Foster (1999) han demostrado que si se les deja tiempo para que preparen una actividad oral, los alumnos generan un lenguaje más fluido y la complejidad de la lengua empleada es mayor.

Concluido el tiempo de preparación a nivel individual, se comienza a realizar la tarea propuesta en parejas con la misma duración que tiene en las pruebas

finales, indicándoseles cuando debe comenzar la otra persona a realizar su tarea. Mientras llevan a cabo el monólogo o diálogo se presta atención a las diferentes parejas anotando los fallos y errores más recurrentes, así como todas las dificultades que se detecten, para después hacer referencia a ellas e intentar facilitar una solución adecuada y efectiva.

Realizado el monólogo o diálogo en parejas, los integrantes de estas valoran la actuación de sus compañeros teniendo en cuenta los distintos criterios de las tablas de evaluación. Esto al principio les resulta bastante extraño y los alumnos tienden a dar una nota a sus compañeros, siendo por lo general bastante generosos, seguramente por temor a que de no hacerlo así, cuando su compañero comente su actuación, este pueda ser especialmente crítico. Esta última parte es una evaluación de pares, pero que se circunscribe al ámbito del trabajo en parejas o pequeños grupos.

6. Evaluación de la actividad por pares.

Pasado un tiempo razonable, se pide a una pareja de voluntarios (que pueden ser los dos integrantes de una misma pareja o de parejas distintas) que realicen para el conjunto del grupo la misma tarea que acaban de hacer. Si no se ofrece nadie voluntario se escoge una pareja concreta. En esta ocasión no hay tiempo de preparación previa. Mientras la llevan a cabo, el resto de la clase presta atención, puesto que una vez que finalicen, y nuevamente a nivel de parejas, van a valorar la actuación de sus compañeros, de nuevo teniendo en cuenta los diferentes criterios de evaluación, fijándose en si los han cumplido y no únicamente en el de corrección formal.

Nuevamente, tras un tiempo razonable, se hace lo mismo pero en esta ocasión a nivel de grupo. A diferencia de lo que sucede cuando evalúan la actuación de su compañero de pareja, aquí los alumnos parecen tomarse la cuestión más en serio y se muestran más críticos con sus compañeros. Al igual que cuando lo han hecho en parejas, se presta atención a cada uno de los criterios y los estudiantes tienen que justificar sus respuestas o críticas refiriéndose a la actuación de las personas que han realizado la tarea para todo el grupo. Algo que hay que dejar claro desde el primer momento es que en ningún momento se trata de ridiculizar o poner en evidencia a nadie por su forma de expresarse en el idioma extranjero. Es una actividad más de clase que persigue que mejoren la expresión oral.

El motivo por el que llevan a cabo la actividad en parejas en primer lugar es para que cojan confianza y seguridad en sí mismos, para después sentirse más cómodos si la tienen que hacer para la evaluación del resto de integrantes del grupo. La valoración de la actuación de los alumnos por parte del resto de compañeros también se podría llevar a cabo en pequeños grupos de cuatro o seis personas como máximo, en vez de a nivel de todo el grupo, para que así no se sientan tan incómodos o les de vergüenza hacerlo.

7. Inconvenientes de esta práctica.

En primer lugar, y sobre todo en las primeras sesiones, requiere mucho tiempo, en especial la fase de preparación, por lo que a menudo tan solo da tiempo a realizar un monólogo y un diálogo. Asimismo, la pareja que desarrolla la actividad para el resto del grupo puede sentirse incómoda. De ahí el hacerlo primero en parejas, para que de ese modo cojan confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que puedan darse cuenta de los aspectos en los que fallan y puedan rectificarlos o mejorarlos a la hora de realizarla para todo el grupo. De igual modo, hay que tener muy presente dónde hay que fijar el límite a la hora de hacer recomendaciones, sugerencias, etc. a los alumnos que llevan a cabo la actividad para la evaluación de todo el grupo, porque de forma totalmente inconsciente e involuntaria esos comentarios sobre su actuación pueden desanimar o desmotivar a los alumnos que son evaluados. Tal y como sugiere Shaaban (2005), en todo momento hay que evitar que los alumnos se vean sometidos a una situación de ansiedad.

También al dedicar un día de clase a la semana, o cada dos semanas, a la práctica específica de la expresión oral, se dispone de menos tiempo para ver el resto de contenidos de la programación. Finalmente, muchas veces los alumnos en vez de centrarse en el proceso de aprendizaje y ver la actividad como una estrategia de aprendizaje, están más interesados en conocer la valoración de su actuación, es decir, si en el caso de que esa actividad hubiese sido un examen oral lo habrían aprobado. Esta situación es más palpable en el caso de los alumnos repetidores.

8. Valoración de la experiencia.

Por lo general, es algo que interesa a los alumnos desde el primer momento, y estos no suelen faltar el día que saben que se va a dedicar a esta práctica. Asimismo, los estudiantes habitualmente participan en lo que se refiere a la preparación en común de las distintas tareas, y casi siempre alguno se ofrece como voluntario para realizar la actividad para su evaluación por el resto de compañeros. Cuando no ha habido voluntarios y se ha escogido a dos personas concretas nunca se han negado a hacerlo.

En lo referente a los resultados finales, la mayor parte de los estudiantes mejoran a la hora de expresarse de forma oral, aunque eso no signifique necesariamente que aprueben el examen oral final. Un modo de que los alumnos asimilen e identifiquen las características de un trabajo de calidad, y posteriormente lo puedan llevar a cabo, es evaluar el de sus compañeros (NCRLC). Más que el resultado final, lo importante es centrarse en el proceso, y ver si se va progresando en el mismo. Es cierto que en algunas ocasiones sí que se ha solicitado que se calificara la actuación de la pareja que realiza la actividad para el conjunto de la clase, pero no parece que sea una buena idea. En primer lugar porque los alumnos se pueden mostrar muchísimo más exigentes que los profesores, con lo que pueden desmotivar y desanimar a las personas que han desarrollado la actividad. Y en segundo lugar, al hacer eso se propicia que los alumnos se fijen más en el resultado final que en el proceso de aprendizaje o entrenamiento, que es lo que realmente les va permitir mejorar.

Por último, esta experiencia sirve para que los alumnos tomen conciencia de que la expresión oral, como cualquier otro aspecto del aprendizaje de un idioma, es algo que se puede aprender y mejorar con la práctica. Asimismo, les permite ser conscientes de lo que les plantea más problemas a la hora de comunicarse de forma oral y en lo que tendrán que incidir especialmente. Todo esto se encuadra dentro de las estrategias de aprendizaje, la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, y el aprendizaje permanente. Lo que se hace es indicarles lo que tienen que realizar a la hora de comunicarse de forma oral. Los alumnos puede que no sean capaces de percibir el objetivo final y se queden en que les sirve para aprobar la parte oral de las pruebas finales, pero eso es algo que tampoco tiene que preocupar en exceso. Lo realmente importante es que sean capaces de comunicarse de forma oral con cada vez mayor facilidad, y hacerlo de forma efectiva.

Bibliografía

Arnold, J. (2003). Speak easy: How to ease students into oral production. *Humanising Language Teaching*, *5*(2), 1-13.

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, *5*(1), 7–73.

Jalilzadeh, K., & Dastgoshadeh, A. (2011). Role of Alternative Assessment Techniques in Improvement EFL learners’ Speaking Skill (Iranian EFL Setting). *International Journal of Asian Social Science*, *1*(2), 27-35. Disponible en: http://www.aessweb.com/pdf-files/IJASS,1(2),PP.27-35.pdf.

MacIntyre, P., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, *75*(3), 296-304.

Rogier, D. (2014). Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning. *English Teaching Forum, 52*(3), 6-10. Disponible en: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_52_3_02-13.pdf.

Shaaban, K. (2005). Assessment of Young Learners. *English Teaching Forum*, *43*(1), 34-40. Disponible en: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-1-g.pdf.

Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49, 93-120.

Webgrafía

NCRLC – The National Capital Language Resource Center. *Assessing Learning. Alternative Assessment.* Disponible en: http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm.

Autora

Caballero Cobos, María

Título

Las inteligencias múltiples: el eslabón entre la enseñanza individualizada y el trabajo cooperativo

Resumen

El presente artículo se basa en el uso de la teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza secundaria obligatoria con la intención de abordar uno de los grandes problemas de la educación actual, el de la necesidad de atender en una misma aula a alumnado de múltiples capacidades, perfiles e intereses. Nuestra propuesta parte de los puntos fuertes de la persona para desarrollar los más deficitarios, teniendo como punto de partida el autoconocimiento (inteligencia intrapersonal) como base para llegar al trabajo cooperativo (inteligencia interpersonal) y el desarrollo del resto de las inteligencias.

Palabras clave

Inteligencias múltiples, Educación Secundaria Obligatoria, trabajo cooperativo, enseñanza individualizada.

Cuerpo del artículo

En la escuela actual, por fortuna, debemos integrar tanto a los más dotados como a los que tienen algún déficit tanto cognitivo como físico. ¿Y si hubiese algún mecanismo que permitiera poner en valor los aspectos más desarrollados de cada persona? La motivación mejoraría considerablemente. Por suerte, desde las inteligencias múltiples podemos hacer todo esto.

Se trata de un planteamiento que permite una perspectiva de la inteligencia más allá de lo cognitivo. Para Gardner una inteligencia es la "capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”. Sin embargo, lo más significativo de su teoría consiste en distinguir ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse entre ellas.

Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. No niega el componente genético. Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética y *todos tenemos las ocho inteligencias en mayor o menor medida*. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. Y ese es precisamente su valor en el ámbito escolar. Como docentes, tenemos una herramienta muy efectiva que nos permite tratar a cada alumno y alumna desde una perspectiva

individual y desarrollar en el aula ese tipo de inteligencia tan útil no solo en el aula sino en todos los aspectos de nuestra vida: la inteligencia intrapersonal e interpersonal según Gardner o inteligencia emocional según Goleman. Pero no podemos olvidar que ningún deportista de elite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente.

Daniel Goleman dice además que "tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente”. En la vida es más importante saber entender nuestras emociones que saber usar la pasiva. Las empresas lo saben bien y cuando contratan a alguien no piden sólo un buen currículo, además buscan un conjunto de características como es el saber llevarse bien con los compañeros y compañeras o la capacidad de resolver conflictos.

Howard Gardner añade que, igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos:

Inteligencia lógico-matemática: es la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.

Inteligencia lingüística: es la habilidad de usar palabras de una forma efectiva y eficaz. La tienen los escritores, los poetas o los buenos redactores entre otros.

Inteligencia espacial: consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.

Inteligencia musical: implica tener una gran sensibilidad para el ritmo, el tono, y el timbre de la música. La tienen los cantantes, compositores, músicos, bailarines.

Inteligencia corporal – kinestésica: es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

Inteligencia intrapersonal: nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.

Inteligencia interpersonal: es la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

Inteligencia naturalista: es la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

La primera cuestión a plantearnos es el porqué usar las inteligencias múltiples en el aula.

A pesar de las múltiples reformas educativas, a pesar de las nuevas tecnologías de la educación, a pesar de la mayor dedicación del profesorado, a pesar de la implantación del bilingüismo, de las TIC, de los programas de refuerzo, escuelas de puertas abiertas, proyectos de prevención de drogas, a pesar de la becas de inmersión lingüística en el extranjero, a pesar de los numerosos planes de atención a discapacitados, inmigrantes, a pesar de la integración en el aula de los menos y los más dotados, a pesar de todo…, seguimos estando a la cola de Europa en educación y nuestros resultados son cada vez más lamentables.

Dos grandes problemas aparecen en el aula con respecto a nuestro alumnado: un número cada vez mayor de alumnos y alumnas con conductas problemáticas, que van desde la hiperactividad, pasando por el insulto, acoso o violencia, con faltas de respeto entre iguales o a los miembros de la comunidad educativa. El otro gran problema es la falta de motivación, que en muchos casos lleva al abandono sin haber culminado con éxito la etapa de la enseñanza secundaria. La falta de responsabilidad y esfuerzo es una constante en nuestro sistema. La falta de interés propia de la gran mayoría de los adolescentes lleva consigo una falta de hábito en el trabajo.

Por ello en nuestro trabajo hemos partido de una de las grandes aportaciones a la educación, la teoría de las inteligencias múltiples como solución a la creciente demanda de autonomía en el aula y de la necesidad de atender a un número cada vez mayor de alumnado sin interés académico alguno y al que en numerosos casos la escuela está tratando de formas no operativas. No significa eso que nuestra propuesta excluya a los más dotados, más bien al contrario, pretendemos adaptarnos en todo momento a las necesidades individuales específicas, implantando un método de enseñanza-aprendizaje en el que los contenidos académicos sean completados con una enseñanza explícita de aquellos aspectos tan deteriorados en la sociedad y que son sin embargo imprescindibles para la vida en común.

Para usar esta teoría de forma eficiente, una de las ideas que hemos de modificar es el hecho de que los contenidos académicos están predeterminados y no debería ser así hasta que no lleguemos a etapas no obligatorias. Los contenidos curriculares deben adaptarse al alumnado. No todos podemos aprender álgebra, igual que no todos medimos 1.90. Para que lo entendamos mejor, usemos un ejemplo. Si a alguien que mide 1.60 le pides que llegue a la canasta igual que alguien con dos metros, simplemente no va a poder, y eso lleva a la frustración. Sin embargo, podemos motivar a esos niños, más o menos aventajados, si descubren que, aunque no sean buenos en matemáticas o en las relaciones personales, sí lo pueden ser en otros muchos aspectos y desde ahí mejorar sus puntos más débiles.

Todos somos diferentes y eso influye en la forma en que aprendemos.

Cada niño es diferente, como dice Montessori, y deberíamos usar un método u otro, unos contenidos u otros , incluso unos tiempos diferentes en función de cada persona y sus circunstancias; y todo ello partiendo de clases en las que tenemos 30 alumnos con 30 “necesidades diferentes” y 30 combinaciones diferentes de todas las inteligencias. La única posibilidad que nos queda es muy complicada, pero, si tenemos en cuenta en el aula las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, encontramos una herramienta válida para seguir luchando por unos niños y niñas que, al fin y al cabo, son la sociedad del mañana y merecen todo nuestro esfuerzo.

No podemos decir que haya una inteligencia que predomina en el aula sobre las demás y, puesto que cada persona se caracteriza por una combinación particular de todos ellas, la mejor opción es la de partir de las fortalezas de cada persona para reforzar sus puntos débiles. Lamentablemente sí es notorio el gran número de alumnos y alumnas, no ya con poca “inteligencia lingüística o matemática”, por ejemplo, sino interpersonal e intrapersonal; vemos, en el primer caso, carencia de asertividad y empatía y, en el segundo, niños y niñas que no son capaces de autorregularse, con escasa tolerancia a la frustración y poco control de impulsos. Por fortuna, son pocos los que encontramos con este perfil, sin embargo, es mucho el daño que hacen, ya que impiden continuamente el buen funcionamiento del aula.

No todos nuestros alumnos y alumnas tienen habilidades en las materias curriculares consideradas de primer orden, como matemáticas o lengua.

El desarrollo global de la persona debería ser base del cambio de la escuela actual. Enseñar significa no solo trasmitir conocimientos, sino además y como más importante “enseñar a aprender” y para ello debemos dotar a nuestros alumnos y alumnas de las herramientas necesarias, del “scaffolding” que les permita una cada vez mayor autonomía. Para crear las condiciones apropiadas de aprendizaje, no debemos olvidar una serie de aspectos que influyen directamente en el resultado y que si se tienen en cuenta lo favorecen.

Nuestra propuesta consiste en un trabajo explícito tanto fuera como dentro del aula, y especialmente con aquellos alumnos y alumnas para quienes los contenidos académicos han de ser adaptados. De esta forma pretendemos dotar a dichos alumnos y alumnas de los mecanismos necesarios para ser válidos tanto en las aulas, no ya a nivel académico, sino también de interacción social, y por supuesto fuera de ella. Creemos que el trabajar el control de las emociones, la empatía o la asertividad, por poner un solo ejemplo, puede aportar a todos nuestros alumnos y especialmente a los “diferentes” una muy buena oportunidad de aprender los elementos realmente imprescindibles para ser felices como personas y válidos en una sociedad en permanente cambio.

Actuaciones concretas de intervención en el centro y/o en el aula.

Como muestra de nuestro trabajo, presentamos dos de las actividades que hemos llevado a cabo en el aula en relación con las inteligencias múltiples; si bien son estas, actividades específicas, que a efectos de descripción resultan más oportunas como ejemplo de esta teoría, sin embargo, consideramos que esta forma de trabajar no debe limitarse a actividades puntuales, sino que debe extenderse de forma transversal a lo largo de todo nuestro currículo y que es el conocimiento de las diferencias individuales el que nos puede aportar las bases para conocernos en primer lugar a nosotros mismos y solo posteriormente a realizar un buen trabajo cooperativo.

Nuestros problemas-nuestras soluciones.

Buzón 2º A

Esta actividad se enmarca en el trabajo que venimos realizando en el proyecto de las Inteligencias Múltiples en 2º ESO.

El objetivo principal es desarrollar en nuestro alumnado algunos de los aspectos de las inteligencias inter e intrapersonal, como la motivación, la autoconciencia, y sobre todo el autocontrol, la asertividad o la empatía.

Pretendemos concienciar al alumnado de la necesidad de controlar su conducta tanto a nivel verbal como no verbal y evitar conductas impulsivas fuera de contexto, trabajando en el aula la asertividad, para que sean capaces de evitar conductas tanto agresivas como pasivas y sustituirlas por conductas asertivas. Prestamos especial atención a la empatía, puesto que el objetivo básico de la actividad es escuchar los problemas de los demás, ponerse en su papel y ver qué podemos hacer para entender al otro, trabajando la motivación en el contexto escolar.

Pretendemos, además, trabajar técnicas de lectura comprensiva, de búsqueda de información en internet (usamos las TIC), técnicas de escritura y técnicas de solución de problemas. Por último y no por ello menos importante, trabajamos la creatividad y aceptamos y potenciamos cualquier aprendizaje incidental no programado, en el aula.

Descripción de la actividad.

Antes de comenzar con la actividad, se define con exactitud el papel del alumnado, del profesorado, las herramientas tecnológicas, los criterios de evaluación y las normas para participar.

Formamos pequeños equipos heterogéneos, de cuatro o cinco miembros, que trabajan juntos en una tarea de grupo.
El grupo de alumnos y alumnas que se encarga de la actividad elabora con distintas cajas unos buzones donde recoger los problemas que sus compañeros y compañeras o cualquier miembro de la comunidad educativa

plantean, para que el “grupo de sabios”, es decir, la clase y grupo de alumnado encargado, analicen y busquen soluciones. Pueden pintarlos, hacerles una ranura y cuando estén listos, pueden ponerle una etiqueta…

Se tratará de actividades relacionadas con la escritura y las inteligencias intrapersonal e interpersonal (inteligencia emocional, Goleman) y podrá haber: mensajes, cartas, poemas, noticias, sugerencias, opiniones, y consultas sobre cualquier tipo de problema, etc. Los problemas pueden ser anónimos o con nombre, pero se sugiere introducir un seudónimo y la clase a la que pertenece el alumno o alumna para que la respuesta llegue fácilmente a su destinatario.

Con cierta periodicidad, se lee el contenido de los distintos buzones y en grupos se buscan soluciones a los problemas planteados. Dichas soluciones son llevadas a la clase de la persona que hace la consulta respetando siempre el anonimato.

El mayor logro de esta actividad ha sido el conseguir que los alumnos y las alumnas de una clase de las “malas” (80% del alumnado con más de 5 suspensos) aumenten su autoestima y sus ganas de trabajar, permitiendo integrar en grupos de trabajo a todo el alumnado independientemente de su capacidad.

Por otra parte, el tener que responder y solucionar los problemas de sus iguales ha dado la oportunidad de que sean ellos mismos los que analicen las técnicas de estudio más apropiadas para estudiar mates o francés, analizar conflictos generacionales o el control de la ira, por poner solo algunos ejemplos.

Hemos conseguido en pocas palabras, que todos y todas en la clase se sientan útiles e importantes, que participen en una actividad grupal, se escuchen y respeten y lo mejor: han aprendido divirtiéndose.

La otra cara de la muerte: **una fiesta en el mundo.**

Con esta actividad pretendemos trabajar la inteligencia interpersonal, lingüística y espacial (disposición armónica de los elementos en los stands).

Christian (2º PDC)

La tarea propuesta consiste en un trabajo de investigación en grupo sobre la festividad del día de “los muertos” en España, América latina y en algunos países de habla inglesa. La información recopilada es expuesta en tres stands, uno por cada una de las zonas. Para ello, se recogen los aspectos más representativos de cada una de las culturas y se realizan carteles, maquetas, un altar típico de América latina, y por supuesto, en un lugar prioritario las recetas y comidas típicas de cada zona.

Son los propios alumnos y alumnas quienes muestran a sus compañeros y compañeras de otros grupos y niveles cómo es esta celebración en los países mencionados. Por lo tanto, se trata de una actividad cooperativa e internivelar. En la actividad participan varias clases: 2º del PCPI y los alumnos del PDC de 4º de la ESO son los encargados de preparar la información para que sus compañeros de otros niveles cumplimenten el formulario previamente preparado por ellos. Además, los alumnos y alumnas de 3º ESO ayudan en la elaboración de las recetas y los stands.

Los objetivos que pretendemos conseguir son: mejorar las técnicas de exposición oral, conocer y respetar los elementos característicos de las distintas culturas y aprender cómo se vive esta celebración desde la cultura hispana y anglosajona, trabajar la búsqueda de información y el trabajo en grupo.

La actividad fue la oportunidad de integración en las actividades del centro de los alumnos y alumnas del PCPI, ya que fueron los encargados de recopilar la información, exponerla en un lugar destacado y ser los profesores de otros grupos. Supuso una oportunidad de trabajar el respeto y la tolerancia a otras culturas y tradiciones y cómo no, recuperar parte de la nuestra al incluir la talla de melones o las gachas de muerto.

Como conclusión final reproducimos las palabras de Gardner, para justificar los motivos por los que incluimos las inteligencias múltiples en nuestro quehacer diario como profesores:

“La cuestión es descubrir cómo aprende una persona, descubrir sus pasiones, que son muy importantes, y utilizar todos los recursos humanos y tecnológicos que nos sirvan de ayuda”

Y además estamos cada vez más convencidos de que en educación aprender y enseñar siempre van ligados y que como profesores difícilmente podremos dar una enseñanza de calidad si no seguimos aprendiendo y tenemos en cuenta en nuestras clases que cada uno de nuestros alumnos y alumnas es especial y diferente y que cada persona tiene unos puntos fuertes, la cuestión es encontrarlos… y no siempre están donde esperamos, por eso, en las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje encontramos una herramienta valiosísima para llegar a una enseñanza individualizada.

Bibliografía

Armstrong, T. *Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences.* Nueva York: Penguin Putnam Inc., 1999.
Arnold, J. y M.C. Fonseca. Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *IJES, International Journal of English Studies* vol. 4 (1), pp. 119-136, 2004.
Díaz Pinto, E. *Estudio sobre las inteligencias Inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición para comunicarse en el aula de inglés*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva, 2006.
Fonseca Mora, M.C. (ed.) *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum, 2002.
Gardner, H. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences.* Nueva York: Basic Books, 1983.
Gardner, H. *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences 10th Anniversary Edition.* Nueva York: Basic Books, 1993.
Gardner, H. *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century.* Nueva York: Basic Books, 1999.

Autora

Flores Martínez, María del Pilar

Título

Proyecto de Escuelas Saludables: Fomento de Actitudes Saludables

Resumen

En el Colegio en el que trabajo, venimos desarrollando en estos años un proyecto de escuelas saludables. Tenemos alumnas y alumnos de diferentes barriadas de Córdoba y queremos ofrecer desde la educación y el currículo transversal los valores de la educación para la salud.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) concibe a la salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social y no exclusivamente como la ausencia de afecciones o enfermedades, de acuerdo con su Carta Magna. La OMS considera que la salud es un derecho humano fundamental, y en consecuencia, todas las personas deben tener acceso a los recursos sanitarios básicos.

Las carencias en vivienda, educación, ingresos, influyen de manera importante, sobre la salud, siendo factores esenciales que determinen el estado de bienestar y calidad de vida de una población en un entorno determinado. Los procesos de exclusión y marginación social limitan el acceso o utilización que las personas hacen de los servicios sanitarios. Por ello, las intervenciones dirigidas a mejorar las condiciones de vida contribuyen a optimizar la salud de las personas, a la vez que favorecen su integración.

En este sentido, los grupos socioeconómicos más desfavorecidos presentan características que los hacen susceptibles de una salud deficitaria. Otras variables como el género, la edad, la clase social, la etnia o el área geográfica son también factores de riesgo sobre la salud.

Parece evidente el hecho de que pertenecer a grupos étnicos minoritarios influye en la aparición de desigualdades específicas en salud. Estas desigualdades se derivan, no sólo de las variables socioeconómicas, sino también de las barreras de acceso a los servicios sanitarios y la utilización poco efectiva de los mismos por falta de adaptación e incluso por discriminación.

Los procesos de exclusión social y marginación social tienen mayor incidencia en aquellos grupos, que por su condición de minoría, no participan activamente en los distintos espacios y ámbitos de la vida pública.

La necesidad de poner en práctica este programa empieza por **Identificar el problema** y se encuentra entre otros:

- Desnutrición del niño escolar.
- Higiene personal deficiente en el cuerpo y vestimenta.
- Niños que llegan sin desayunar o con hambre.
- Niños infectados con piojos.
- Adicción temprana a las drogas y alcohol.
- Problemas de salud oral, como caries.

Palabras clave

Desarrollar la autonomía y auto-cuidado de la salud.

Texto

A. JUSTIFICACIÓN

Se debe tener en cuenta que la edad escolar es clave en la vida de los niños y de las niñas y que la escuela tiene un papel esencial en la elaboración de las aptitudes y actitudes que permiten tomar decisiones saludables que cuidan de sí mismos y de los demás. Es en la infancia y, muy particularmente en la edad escolar, donde se moldean las preferencias, costumbres y estilos personales de cada persona. En la síntesis de las experiencias y vivencias de los años escolares, el niño y la niña adquirirán y construirán las capacidades subjetivas, cognitivas y motrices que determinarán en gran medida su capacidad futura para ser y estar en el mundo. Es por ello que cuanto más integrales y sostenidas sean las intervenciones para promover el desarrollo de pautas de auto-cuidado y estilos de vida saludables, más positivos y duraderos serán sus efectos.

B. OBJETIVOS

- Despertar actitudes y desarrollar hábitos que conduzcan a comportamientos de vida saludable.
- Impulsar actividades para la promoción de comportamientos saludables en alimentación y nutrición que incluyan buenas prácticas de higiene y actividad física.
- Promover buenos hábitos alimentarios.

C. ACTIVIDADES

1 TALLER DE COCINA.

El objetivo es tener contacto con un contexto social como son las recetas de cocina.

A través de la manipulación, los niños y las niñas tomarán contacto con productos naturales y propios de la comarca. Servirá de motivación para

escribir pequeñas recetas que formarán parte, al final de curso, de un librito de cocina. Para ello, contamos con la participación de las madres de los chicos/as que un día a la semana vienen a trabajar en nuestro centro y a ayudarnos en este proyecto.

Además, estamos contribuyendo a potenciar una alimentación más sana y equilibrada.

2 ESCUELA DE MADRES Y PADRES.

Actualmente, esperamos de la escuela el que el alumnado alcance el máximo desarrollo de su personalidad, la participación plena y activa en la sociedad, la formación en el respeto y derechos sociales y libertades democráticas.

Promover la educación de nuestros alumnas/os hoy en día supone participar en la escuela, pero esto no puede conseguirse al margen de lo que pasa en la familia, ni tampoco al margen de los medios de comunicación y el entorno social.

Y este punto es muy importante, el entorno social, ya que nuestras/os alumnas/os de las zonas de transformación social (ZNT) necesitan más apoyos humanos y técnicos que el resto y una fuente importante para conseguirlo es la escuela de padres.

3 YINKANA

Con los juegos se pueden conseguir que nuestros alumnos/as descubran un nuevo mundo a través del deporte y la actividad física saludable.

4 ACTIVIDADES LÚDICAS DE NUTRICIÓN

Estos juegos les ayudan a las/os niñas/os a aprender los cinco diferentes grupos alimenticios y los alimentos que componen esos grupos alimenticios. Los/as niños/as tienen que mantenerse saludables y recibir todos los nutrientes que sus cuerpos necesitan. Usaremos juegos, cuentos, actividades para colorear y cortar, y también juegos que existen en Internet para que aprendan a valorar una buena alimentación.

Uno de los juegos es realizar un collage para colgar en el aula. Se les pide a las madres y a los padres, que les den revistas y fotocopias, ya que con pegamentos, cartulinas y tijeras realizaremos un collage de los alimentos más sanos y nutritivos.

Otro juego es realizar una pirámide nutricional en 3D y colorearla con los seis colores y enseñarles la proporción equilibrada que debemos tomar según cada alimento.

5 DEPORTES ALTERNATIVOS.

Las actividades al aire libre y los deportes alternativos siempre han sido un buen fin para la adquisición de hábitos saludables.

D. CRONOGRAMA

	CURSO ESCOLAR 2014/2015								
	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
TALLER DE COCINA									
YINCANA									
ACTIVIDADES DE NUTRICIÓN									
ESCUELA DE PADRES									
DEPORTES ALTERNATIVOS									

E. EVALUACIÓN

Cuando empezamos con este proyecto, nos planteamos como saber si estaba funcionando. Para ello, llevamos a cabo la observación directa, cuestionarios y planillas que realizan tanto los alumnos/as como sus progenitores.

Planilla. Encuesta de consumo.

Alimentos	**Consume**		**Frecuencia**			**Descripción de la unidad de medida**	**Número de veces**
	Sí	No	Diario	Semanal	Mensual		
-							
-							
-							

Llevamos a cabo cuestionarios elaborados por el programa PERSEO y con ello, observamos que tanto nuestros alumnos/as como sus progenitores están adquiriendo buenos hábitos. Con estas planillas, con la observación directa y midiendo cuantos alumnos/as se apuntan a las actividades extraescolares podremos sacar un porcentaje de alumnos/as que llevan

buenos hábitos tanto en materia deportiva como de alimentación.

Se realizarán gráficas para ver qué porcentaje de alumnos/as según cada ciclo, van adquiriendo los objetivos propuestos.

En la evaluación se ha tenido en cuenta la participación de cada miembro del grupo en las tareas asignadas. Se valora la capacidad para buscar información y utilizarla para contestar adecuadamente las actividades propuestas. También se valora la presentación de las actividades, si los alumnos realizan deporte, si traen la merienda adecuada o al contrario, traen bollería industrial, y si participan en las actividades deportivas del colegio.

F. CONCLUSION

Es necesario tener una colaboración con la familia para que los hábitos saludables se consoliden. Es cierto que, por diversas circunstancias, es muy difícil la colaboración, pero es ahi cuando los profesionales nos implicamos mucho más en conseguir nuestro objetivo.

El taller de cocina es fundamental, porque se les puede decir a los/as alumnos/as lo que deben comer, pero los hábitos se adquieren mejor cuando ellos/as mismos/as elaboran el producto y lo comen.

Bibliografía

- http://www.perseo.aesan.msps.es/docs/docs/cuestionarios/cuestionario_2_habitos_alimentarios_familia.pdf
- http://www.perseo.aesan.msps.es/es/profesionales/secciones/cuestionarios.shtml
- www.ayuncordoba.es
- www.dipucordoba.es

Autora

García Sabán, María José

Título

Los niños y niñas adoptados y el entorno escolar: Facilitando su Socialización. Recomendaciones para un correcto desarrollo del proceso de adaptación de los niños y niñas adoptados en el entorno escolar.

Resumen

El fenómeno de la adopción plantea en el ámbito educativo una necesidad de adaptación de los profesionales educadores a las características especiales que por su propia condición de adoptados poseen estos niños y niñas y que sobrepasa con mucho la mera inclusión en el sistema y la expectativa de que se adaptarán sin más al mismo. Se hace necesario que el educador maneje la información relativa a las específicidad de las dificultades que estos niños y niñas van a encontrar en su proceso de escolarización, que sepa interpretar adecuadamente sus reacciones emocionales, sus comportamientos a veces disruptivos, su forma de estar con los demás y sobre todo la enorme lucha que mantiene cada día por adaptarse; lucha que se minimizaría en lo posible si padres y educadores asumen la responsabilidad de proveer espacios seguros donde puedan superar las secuelas de sus traumas, compensar sus carencias y realizar aprendizajes para la vida que les den la oportunidad de construir una identidad sana basada en la integracíón de su autobiografía y en experiencias nuevas que estimulen la normalización de su funcionamiento psicológico.

Palabras clave
Adopción, socialización, entorno escolar.

CONSIDERACIONES GENERALES

El proceso de socialización básica es llevado a cabo por los niños y niñas fundamentalmente en el ámbito familiar y escolar, ya que aquel es definido como el proceso psico-social a través del cual el/la menor es incorporado a la sociedad mediante el aprendizaje de pautas culturales, las cuales van a contribuir a la formación de su personalidad.

Generalmente se toma la escuela como un ámbito exclusivo para la formación académica, cuando lo que sucede en la escuela y las relaciones que las personas mantienen en ella van a contribuir a crear en los niños y niñas un sistema de valores y creencias que marcarán su forma de estar en el mundo. Es más, dentro del propio proceso de socialización se asumen roles, **siendo la escuela el ámbito donde como persona va a tener su primera experiencia social entre iguales**, diferente al rol subordinado que mantiene con los adultos.

CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS PARA NIÑOS Y NIÑAS ADOPTADOS

Los niños y niñas adoptados van a ser siempre personas con unas necesidades especiales en el ámbito escolar como lo sería cualquier niño o niña que haya sufrido algún tipo de trauma temprano. Independientemente de su historia pre-adoptiva particular, que a veces también puede haber sido muy traumática, son niños y niñas que guardan en su psiquismo la herida del abandono y que van a necesitar de un largo proceso de reparación y de adaptación a su condición de hijos e hijas adoptivos, que suele provocar rechazo y dificultades de aceptación por parte de los propios afectados.

Tenemos por tanto **alumnas y alumnos diferentes, con unas necesidades diferentes añadidas a las que cualquier otro niño o niña tiene en su proceso de adaptación al entorno escolar y en concreto en su propio proceso de socialización.** Esta diferencia la va a marcar su mayor vulnerabilidad ante los avatares propios de la vida escolar que van a tener que afrontar, y dicha vulnerabilidad viene dada por su propia condición de víctima del abandono en el mejor de los casos y en otros; además, dicho abandono acompañado de malos tratos, abusos, institucionalizaciones, negligencia en los cuidados y atenciones básicas, ausencia de estimulación temprana, etc... Todas estas experiencias vitales que alcanzan la consideración de traumáticas ya sean por omisión o de daño activo, van a tener unas secuelas que repercutirán en los ámbitos más cercanos al niño oY niña como son el familiar y el escolar. Es fácil deducir entonces que van a llegar al sistema escolar con una clara desventaja respecto de sus iguales, corriendo un mayor riesgo de fracaso escolar, fracaso en la correcta adaptación y socialización al grupo y por tanto con niveles considerables de sufrimiento y tensión. Todo ello se verá incrementado si el sistema escolar no se muestra sensible a las necesidades especiales que estos niños y niñas tienen. Concretamente, **el nexo de unión entre la vulnerabilidad general de los niños y niñas adoptados y sus dificultades específicas para socializarse, está en el mecanismo del apego.** La ruptura o rupturas del vínculo con el cuidador o cuidadores principales que han sufrido , han comportado secuelas emocionales que

cristalizan en un estilo de ***apego inseguro*** en cualquiera de sus modalidades, que va a manifestarse en tendencias tanto socio-emocionales como comportamentales que van a configurar un riesgo de exhibir : **una forma errática de exploración en el mundo, déficit de empatía y de capacidades para la autorregulación emocional , pobre autocontrol, baja autoestima asociada a la percepción de una inseguridad y desconfianza básicas**; todo lo cual anticipa las dificultades tanto en el rendimiento escolar adecuado a sus capacidades reales por dificultades en el aprendizaje y el desarrollo, como en su adecuación al entorno social.

Estos niños y niñas han de enfrentarse a un largo proceso de transición desde el apego inseguro al seguro, y no podrán hacerlo sin ayuda de todos los adultos disponibles en su entorno inmediato, sensibles a sus necesidades básicas de seguridad , además a través de este proceso y **hasta que gocen de un apego seguro adquirido van a percibirse a sí mismos, a relacionarse con los demás y en definitiva a entender el mundo desde su inseguridad y desconfianza básicas**, lo que dificultará su desarrollo evolutivo, su capacidad de aprendizaje , su forma de explorar el mundo y de integrar en su experiencia conocimientos y habilidades, ya sean instrumentales, cognitivas, emocionales o sociales.

Todo lo anterior explica **la importancia de una toma de conciencia por parte de los profesores y profesoras y de la comunidad escolar en general de cómo ésta, si se constituye en una base emocionalmente segura, va a proveer a los alumnos y alumnas con heridas de abandono la oportunidad de restaurar su apego**, lo cual les permitirá un desarrollo armónico y funcional en todos los aspectos. En este orden de cosas, cobra particular importancia la relación personal del profesor/a-tutor/a que trata más estrechamente con cada niño o niña adoptados; la capacidad del adulto para conectarse con sus estados emocionales y no quedarse únicamente en su comportamiento, lo cual será imposible de realizar sin un acercamiento al conocimiento interesado de sus dificultades .

De todo lo expuesto anteriormente se desprende que **la comunidad educativa tiene una oportunidad única para hacer del ambiente escolar un lugar reparador,** donde sanar las heridas emocionales relacionadas con el abandono y un espacio resiliente que sirva de contexto social seguro donde desarrollar una adecuada dinámica social que facilite la socialización de todos los niños y niñas en general que aunque no tengan la condición de adoptados pueden arrastrar también una historia de apego inseguro y de los adoptados y adoptadas en particular en los que tenemos la certeza de dichas dificultades.

Si para todos los niños y niñas, sean cuales sean sus características y dificultades, es indispensable una aceptación incondicional por parte del ambiente que les rodea, para los adoptados, dadas sus necesidades socio-emocionales ya descritas, cobra especial relevancia la comprensión de lo específico de su condición con todo lo que connota, porque la aceptación incondicional garantiza que no habrá un nuevo abandono, como podría ser por ejemplo el hecho de ser excluidos del grupo clase o incluso expulsados del colegio. Dado que sus ritmos son distintos, el entorno escolar para ayudarles,

debe adaptar su sistema para que las exigencias sean adecuadas a su madurez y la gratificación de los logros sea inmediata y abundante por parte de los profesores a cargo del niño o niña. En definitiva convertir la experiencia escolar en una oportunidad de éxito continuo, de refuerzo inmediato a los logros y de aprendizaje de los errores, en medio de un clima de comprensión que ayude a motivarles al aprendizaje y con ello aumentar su seguridad y su autoestima.

REALIDAD DEL ENTORNO ESCOLAR QUE CUENTA CON NIÑAS Y NIÑOS ADOPTADOS

El fenómeno social que supone la adopción en general y la adopción internacional en particular, quizás se ha precipitado tanto en los últimos años que no ha dado tiempo a que el entorno escolar se adecue a esta realidad cada día más frecuente. La adopción entendida como algo “normal” puede parecer algo positivo porque se normaliza la inclusión de los niños y niñas adoptados en el sistema, pero esto conlleva considerar que como la condición de adoptado no es una patología en sí misma no van a ser vistos como alumnos y alumnas con necesidades especiales. Pero es así realmente, por lo tanto **la escuela tiene la necesidad imperiosa de participar en la construcción social de la adopción y en este sentido suele tener pendiente un discurso más integrador** en cuanto a las diferencias y atender a dicha realidad desde un conocimiento exhaustivo de la problemática que presentan la niña y el niño adoptado y la incorporación de nuevos recursos y estrategias que den una adecuada respuesta a la misma.

En tal sentido:

La escuela debe procurar contención física y emocional, tanto para los niños y niñas en riesgo de ser víctimas de acoso como para los potenciales agresores. De todos es sabido que los niños y niñas señalan las diferencias a veces de forma cruel entre sus iguales, las personas de raza diferente a la mayoría necesitan respeto por sus orígenes y si son niños o niñas adoptados necesitan respeto por su historia completa, porque necesitan ser ayudados a integrarla para poder aceptar su condición de adoptados y su autobiografía . Muchos sufren experiencias de racismo y xenofobia en sus colegios de forma reiterada, vivencias muy dolorosas y humillantes que no siempre encuentran el apoyo adulto que dicha situación requiere, siendo minimizado a veces el hecho de que el apodo de un niño o niña pueda ser “*rusón*” o “*china, china mandarina*” , “*sudaca*” … y respondiendo con pasividad ante la frecuencia de estos hechos tan peligrosos tanto para el que las sufre como para el que, ya a temprana edad, encuentra diversión en dichas faltas de respeto a los demás. El resultado: niños y niñas que se sienten distintos e indefensos, lo cual mina su autoimagen y les hace responder a veces con pasividad y sumisión destructiva, otras con agresividad causando más conflictos y problemas, cuando sólo se están defendiendo como saben porque no se les enseña asertividad ni autodefensa contenida.

El entorno escolar en general y en particular los profesores/as y tutores/as que atienden directamente a los/las escolares adoptados, debe entender que son

víctimas inocentes de circunstancias ajenas a su persona y que **no son agentes activos de dificultades,** esto les ayudará a reaccionar correctamente cuando presenten los signos típicos de su condición de personas con importantes heridas emocionales y encontrará la manera de utilizar estas circunstancias para apoyarles en sus necesidades especiales.

Necesitamos saber para comprender y apoyar que los niños y niñas adoptados:

- **Demandarán constantemente atención por parte de los adultos y exhibirán una imperiosa necesidad de ser el centro de atención a cualquier precio.**
- **Sufren de olvido selectivo de acontecimientos dolorosos** que no saben cómo gestionar emocionalmente, es uno de los mecanismos que les ha ayudado a sobrevivir en muchos casos.
- Así mismo y como mecanismo inconsciente de defensa, tenderán a disociar recuerdos y por tanto olvidarán tareas, exigencias o demandas ante las que se sienten incapaces.
- **Tendrán una progresión desigual en el aprendizaje de las distintas áreas**, con cambios dispares que incluya avances y regresiones en las distintas materias.
- Dada su **constante tránsito entre el apego seguro e inseguro, van a presentar dificultades en la correcta interpretación de los acontecimientos, malinterpretando los conflictos y respondiendo de forma desproporcionada a las intenciones de los demás**, por lo que tenderán a responder de forma defensiva y notablemente magnificada con respecto a la magnitud de los acontecimientos presentes reales, dichas respuestas pueden incluir: **brusquedad e incluso agresividad** que son legitimadas por él mismo, que se siente previamente agredido en su particular lectura de cualquier acontecimiento.
- En el mismo orden de cosas que en el punto anterior, suelen exhibir **baja tolerancia a la frustración**, rigiéndose casi siempre por el principio de la satisfacción inmediata lo que puede conllevar mayor tendencia a la rabieta incluso en edades donde esta respuesta ya no es lógica.
- Dado lo anterior, regirse por el principio del placer conlleva la resistencia a cualquier esfuerzo, siendo reticentes ante las obligaciones tanto familiares como escolares.
- **Tienen una inadecuada percepción del tiempo**, dada la confusión en su historia y hasta que ésta sea integrada adecuadamente, **pasado, presente y futuro se mezclan al igual que la realidad y la fantasía.**
- **Suelen atribuirse creencias acerca de su sí mismo muy peyorativas:** “*soy malo”, “soy feo”, “soy tonto”, “estoy loco” “no valgo*”, etc. Dichos contenidos cognitivos van a ser disparados por cualquier situación en la que las cosas no les salgan como ellos desean. Esta suele ser la razón de sus déficits de rendimiento, no la falta de capacidades; **la inestabilidad emocional de su mundo interior les acarrea dificultades de atención y concentración** que repercuten en el perfil académico que exhiben. Todo ello suele ser malinterpretado a veces por los adultos que son molestados por sus comportamiento

disruptivos o por su falta de respuestas apropiadas y que responden con castigos porque atribuyen las regresiones del o la menor, a malas intenciones; cuando son reacciones que tienen otra lectura si se hacen en clave de reparación emocional.

- **Manifiestan desapego por las cosas, los lugares y las personas;** éste también es un mecanismo inconsciente de auto-protección ya que su aprendizaje inicial suele ser que nada es para siempre, por lo tanto desconfían de la constancia de los sentimientos y esto les hace ser evitativos en sus relaciones.
- **Tienen dificultades para interiorizar las normas,** pueden mentir y transgredir sin percibir valor moral en sus actos, obcecándose en la realidad percibida por ellos más que en la propia objetividad de los hechos que para ellos pueden tener múltiples interpretaciones. **Esta circunstancia lleva a veces a responsabilizar cuando no a culpar al entorno familiar, que lejos de sentirse apoyado como debería por la comunidad escolar como colaboradora potencial en la educación y adaptación de su hijo o hija adoptado, se siente observado y juzgado en sus esfuerzos por reparar el apego y seguir las pautas que se les aconsejan para una correcta integración de la personalidad de sus hijos e hijas.**
- **Tienen grandes dificultades para empatizar con los demás**, no saben ponerse en el lugar del otro ni hacer atribuciones correctas causa-efecto, no son hábiles en predecir adecuadamente las consecuencias de sus acciones.
- **Muestran gran susceptibilidad a la crítica y al rechazo, su miedo al abandono se dispara irracionalmente en cualquier situación percibida como exclusión,** incluso ante una regañina o la no satisfacción de sus caprichos. **Su necesidad de control del entorno inmediato puede llevarles a intentos de manipular a los demás para salirse con la suya.**
- **Muestran Reflejos Primarios no inhibidos ,** debidos a la carencia de estimulación temprana y de un entorno adecuado para ello u otros factores presentes en su desarrollo temprano. Existe una relación muy directa y estrecha entre esta circunstancia y dificultades audiovisuales y motoras que pueden interferir con el aprendizaje y el rendimiento escolar, siendo estos niños y niñas catalogados de falta de capacidad, de hiperactividad y/o de déficit atencional, incluso de vagos ; cuando lo único que ocurre es que sus cerebros necesitan madurar y desarrollar zonas vinculadas con determinadas capacidades que deberían exhibir en un momento del desarrollo y que en su caso no se hace posible porque falta una base importante que hay que consolidar para poderles “exigir” un rendimiento acorde a su edad y grupo-clase.

Valorando las dificultades relatadas podemos deducir que la gestión de la vida cotidiana para las niñas y niños adoptados, supone un excesivo gasto de energía psíquica, un mayor esfuerzo que a los demás; por lo que aparecerán a veces como apáticos, sin energía vital dado el esfuerzo que su sistema lleva a cabo constantemente para adaptarse y sobrevivir, esfuerzo que debe ser reconocido y valorado.

CONCLUSIONES

El entorno escolar debe ser un espacio inclusivo en el que quepan los niños y niñas adoptados con sus necesidades educativas especiales, donde los programas educativos incluyan metodología en atención a la diversidad que presentan y donde se luche contra el racismo y la xenofobia latentes o evidentes. Donde los niños y niñas “diferentes” puedan sentirse seguros y aceptados incondicionalmente y el resto del grupo pueda aprovechar esta realidad para educarse en el respeto a la diversidad y entenderla como una riqueza.

Los profesores/as y tutores/as precisan formas diferentes de evaluar, motivar, contener y en definitiva atender a estos niños y niñas, que nacerán de la comprensión de su condición de víctimas de abandono, trauma temprano severo por omisión, abusos, malos tratos, deprivación, pobreza, institucionalización etc.

La escuela como espacio socio-emocional seguro procurará por tanto:

- **La constancia de las figuras importantes,** procurando la prevalencia del mismo profesor o tutor para cada tramo de edad.
- **La distribución del grupo clase del que los niños y niñas adoptados formen parte de manera que favorezca la inclusión, la aceptación incondicional y el respeto a la diversidad,** habilitando recursos y espacios donde educar en estos valores evitando la pasividad ante comportamientos xenófobos, racistas o excluyentes e incrementando la presencia y contención adulta en los conflictos entre iguales.
- **Utilización de espacios extra-escolares para reforzar estas necesidades con programas psico-educativos** destinados tanto a profesores como alumnos donde ampliar conocimientos sobre los cambios sociales en la familia, superando el biologicismo de los vínculos de consanguineidad en aras de una visión más amplia y flexible de lo que es una unidad familiar.
- **Habilitar espacios de encuentro entre las familias adoptantes y los tutores de sus hijos e hijas** donde poner en común dificultades y habilitar recursos y apoyo mutuo; donde se comparta información confidencial sobre la historia personal de estos niños y niñas, en un entorno intimo y seguro que los profesores necesitan conocer y los padres adoptivos necesitan compartir para una colaboración efectiva en el objetivo común que debe ser ayudarles en su difícil proceso de superación y de adaptación hasta conseguir un apego seguro adquirido que les permita la normalización de su vida.

Bibliografía

- Bauer, P.J. (1997). Development of memory in early childhood. In N. Cowan (Ed). The Development of Memory in Childhood (pp. 83.111). Sussex, UK: Psychology Press
- Bradley, S.J. (2000) Affect Regulation and the development of Psychopathology. The Guilford Press, New York, London
- Rech—Simon Christel- B. Simon fritz. Consejos de Supervivencia para Padres Adoptivos . Herder Editoriales
- Damasio Antonio. En busca de Spinoza_ neurobiología de la emoción y los sentimientos. Editorial Critica. 2005.
- Guia para la Intervenció Educativa del Niño Adoptado – Navarro Elipe Mercedes & col. Iass.aragon .es
- Gonzalo, J.L., Pérez-Muga O. (2011)¿Todo niño viene con un pan bajo el brazo? Desclée de Brouwer S.A.
- Ogden, P., Minton, K., Pain, C. (2006). Trauma and the Body, a sensorimotor approach to psychotherapy. W.W. Norton&Company, New York
- Perry, B., Pollard, R.A., Blakely, T.L., Baker, W.L. & Vigilante, D. (1995)
- Childhood trauma, the neurobilogy of adaptation and use-dependent development of the brain: How states become traits. Infant Mental Health Journal, 16, 271-291
- Lovett Joan. La curación del trauma infantil mediante DRMO (EMDR. Barcelona: Paidos Ibérica S.A. (2000)
- Pollak, S.D. Cicchetti, D., Klorman, R. &Brumaghim, J. (1997): Cognitive brain event-related potentials and emotion processing in maltreated children. In Child Development, 68, 773-787
- Scheeringa, M.S.., Zeanah, C.H.(1995ª). Symptom expression and trauma variable in children under 48 months of age. In Infant Mental Health Journal, pp. 259-270
- Shore A.N.(1994) Affect regulation and the origin of the self: The neurobilogy of emotional development. Erlbaum, Mahwah, NJ
- Siegel D.J.(1999). Developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. Guilford, New York
- Soy adoptado: David M Brodzinsky, Marshall D. Schechter, Robin Marantz Hening
- Van der Kolk, B.A. (1994) The body keeps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress. Harvard Review of Psychiatry, 1, 245-265

.

Autor

González Requena, Rafael

Título

La Segunda República Española. Una propuesta didáctica.

Resumen

El presente artículo ofrece una propuesta didáctica para abordar el estudio de la Segunda República española en el área de Geografía e Historia de 4º de la E.S.O. y en “Historia de España” de 2º de Bachillerato. A través de las tres fases metodológicas clásicas (ideas previas, tratamiento de la nueva información y síntesis) ofrecemos al profesorado unos materiales pedagógicos y documentales para trabajar con el alumnado partiendo de la siguiente hipótesis: “La Segunda República fue un régimen democrático totalmente posible”. Primeramente, trabajamos las causas del fracaso de la monarquía alfonsina y de la dictadura de Primo de Rivera, buscando el porqué de la proclamación de la República; a continuación, pormenorizamos la labor reformista de los gobiernos republicanos; para terminar con las razones que hicieron imposible la pervivencia de la República, el golpe de estado del 18 de julio de 1936".

Palabras clave

Segunda República, Propuesta didáctica, Fuentes documentales, Metodología, Recursos

Texto

El pasado noviembre de 2013, el Foro por la memoria de Córdoba organizó las “*IV Jornadas sobre memoria histórica. Imagen y realidad de las mujeres durante la Segunda República, la Guerra civil y la Dictadura franquista*”, en cuyo contexto fue presentado el trabajo *La Segunda República española. Una propuesta didáctica*, última publicación de esta asociación memorialista.

Este trabajo ha sido redactado por cuatro miembros del Foro por la memoria de Córdoba, que son también cuatro profesores de educación secundaria en activo: Rafael González Requena, coordinador y profesor del I.E.S. “Grupo Cántico” de Córdoba”; Ana Ortega Tutor, profesora del I.E.S. “Almudeyne”de Los Palacios (Sevilla); Ricardo M. Luque Revuelto (profesor del I.E.S. “Trassierra” (Córdoba); y Ana Naranjo Sánchez (profesora del I.E.S. “Polígono Sur” de Sevilla).

Esta publicación nace de un plan de trabajo diseñado por nuestro Foro hace un par de años, en donde nos propusimos redactar un conjunto de propuestas didácticas sobre la Segunda República, la Guerra civil, la Represión en la Dictadura franquista y la Transición española. Aprovechando la publicación de las “Subvenciones para el desarrollo de medidas para la recuperación de la memoria histórica” (Orden de 6 de septiembre de 2012, BOJA nº 184, de 19 de septiembre de 2012) de la Dirección General de Memoria democrática de Andalucía, dependiente de la Consejería de Administración local y relaciones

institucionales de la Junta de Andalucía, fue solicitada una subvención, concedida, para la redacción y publicación de este trabajo.

Desde un primer momento, partimos de una visión de la República muy concreta: **“LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA FUE UN RÉGIMEN DEMOCRÁTICO POSIBLE”.** Nuestro trabajo ha sido la ideación, planificación y redacción de una propuesta didáctica para ser trabajada con alumnos/as de Historia contemporánea de España de 4º de la E.S.O. o de 2º de Bachillerato. No es, por lo tanto, un libro de historia sobre la Segunda República, sino una propuesta didáctica sobre la misma. Creemos que existen interesantes manuales escolares que abordan la cuestión, pero no planteamientos pedagógicos originales sobre la República. El porqué no se publican materiales curriculares sobre la República es una cuestión compleja, que resumimos en los siguientes puntos:

- Una primera razón radica en la insuficiencia curricular. De una visión generalista en 4º de la E.S.O. (*BLOQUE DOS: BASES HISTÓRICAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL: Transformaciones en la España del siglo XX: crisis del Estado liberal; la Segunda República; Guerra Civil; Franquismo,* del R.D. 1631/2006, de enseñanzas mínimas de la E.S.O.) a una cada vez más recortada presencia en la Historia de España de 2º de Bachillerato (“6. Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil: La Segunda República. La Constitución de 1931. Política de reformas y realizaciones culturales. Reacciones antidemocráticas”, del R.D. 1476/2007, de estructura del Bachillerato y sus enseñanzas mínimas). Una iniciativa reciente de la Dirección General de Memoria democrática de Andalucía incide en la necesidad de introducir contenidos curriculares sobre la Segunda República, de elaborar materiales curriculares nuevos y de programar actividades sobre el periodo en los Centros de profesorado.

- Una segunda razón estriba en la perspectiva con la que se aborda la Segunda República en los manuales escolares. Algunos trabajos científicos han estudiado los contenidos relacionados en la Segunda República, la Guerra civil

y la represión franquista en los textos, y casi todos ellos inciden en la conexión Segunda República – Guerra civil (régimen imposible que condujo a la guerra); desarrollo de la teoría de la equidistancia (todos son iguales de culpables); el adelgazamiento del espacio dedicado al tema en detrimento de otros (muy especial y últimamente, en la potenciación de temas que justifican la visión centralista y restauradora de la monarquía borbónica)…

- La escasez o inexistencia de materiales o unidades didácticos alternativas a los manuales escolares es otra de las razones que dificultan el tratamiento del periodo. La Guerra civil y la inmediata posguerra han centrado la atención de los profesionales, descuidando, en parte, al periodo republicano. Un dato curioso: no hay un solo trabajo que aborde didácticamente la Segunda República en su conjunto. Sí los hay parciales (*Maestras de la República* o *Bienio Reformista*) o como parte de un conjunto mayor (*Unidades didácticas para la recuperación de la memoria histórica*). Por lo tanto, esta unidad pretende rellenar ese vacío en el mercado editorial.

- La escasa importancia de la República radica en su casi total ausencia de los programas de formación del profesorado. Prácticamente, no hay cursos sobre el periodo, salvo aquellos aspectos que se tocan como parte de otros temas, como no, la Guerra civil.

Este planteamiento didáctico está pensado para ser trabajado en 4º de la E.S.O., dentro del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y 2º de Bachillerato, en la materia troncal “Historia de España”. A modo de ejemplo, el enganche curricular de la unidad didáctica para 2º de Bachillerato[1] es el siguiente:

[1] Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (B.O.E. número 266, de 6 de noviembre de 2007.

OBJETIVOS	CONTENIDOS[2]	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
2. Conocer y comprender los procesos más relevantes que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales, analizando los antecedentes y factores que los han conformado	6. Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil: – La Segunda República. La Constitución de 1931. Política de reformas y realizaciones culturales. Reacciones antidemocráticas	6. Valorar la trascendencia histórica de la Segunda República y de la Guerra Civil, destacando especialmente el empeño modernizador del proyecto republicano, la oposición que suscitó y otros factores que contribuyeron a desencadenar un enfrentamiento fratricida. Se trata de comprobar que son capaces de situar cronológicamente los acontecimientos más relevantes de la Segunda República, en especial las líneas maestras de los proyectos reformistas, las características de la Constitución de 1931, y las realizaciones y conflictos de las distintas etapas; y de explicar los orígenes de la sublevación militar, la trascendencia de los apoyos internacionales en su desenlace, así como los aspectos más significativos de la evolución de las dos zonas.

El plan de trabajo estructurado para esta unidad, distribuido en las diferentes fases metodológicas –*Tratamiento de las ideas previas y motivación inicial del alumnado; Tratamiento de la nueva información; y Síntesis, recapitulación y extrapolación de contenidos a nuevas situaciones de aprendizaje*-es el siguiente:

[2] *6. Crisis del Estado liberal, la segunda República y la guerra civil. Por su especial significado y trascendencia en la más reciente Historia de España, así como por la pervivencia de sus huellas, en este núcleo merece especial atención el estudio de la obra de la segunda República. El análisis de la Constitución de 1931, de la obra política de los distintos gobiernos y de las vicisitudes con las que se desarrollaron los acontecimientos puede enfocarse desde la perspectiva del intento de configurar una sociedad democrática, frustrado por la oposición de grupos minoritarios pero poderosos”* (ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía (BOJA, nº 169, 26 de agosto de 2009).

FASE METODOLÓGICA	CONTENIDOS
TRATAMIENTO DE LAS IDEAS PREVIAS. MOTIVACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO	**¿POR QUÉ LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA ES RECIBIDA CON UNA ENORME EXPECTACIÓN POR LA CIUDADANÍA?** 1. La instauración ilusionante de la Segunda República 2. Monarquías y Repúblicas en la Europa de entreguerras 3. La trayectoria errática del reinado de Alfonso XIII y de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera. 4. ¿Qué sabemos de la Segunda República? 5. ¿Cómo llegamos a la República?: la generación de una corriente republicana durante la Restauración
TRATAMIENTO DE LA NUEVA INFORMACIÓN	**¿CUÁL ES LA MATERIALIZACIÓN DE LAS ILUSIONES REPUBLICANAS? LA POLÍTICA REFORMISTA** 1. Las reformas políticas y territoriales 2. Las reformas sociales y económicas. Reformas militares 3. Las reformas educativas y culturales 4. El ámbito de la mujer 5. Laicismo y secularización del estado
SÍNTESIS, RECAPITULACIÓN Y EXTRAPOLACIÓN DE CONTENIDOS A NUEVAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE	**¿QUÉ RESULTADO OBTUVIERON LAS REFORMAS REPUBLICANAS?** 1. La reacción frente a las reformas 2. Síntesis de las aportaciones de las reformas republicanas 3. El golpe de estado de 17 de julio de 1936 4. ¿Cómo vivía España ese 17 de julio de 1936? 5. La sinrazón del golpe de estado: la política de represión. El asesinato de Blas Infante 6. La República posible **“LA SEGUNDA REPÚBLICA FUE UN RÉGIMEN TOTALMENTE POSIBLE”**

LA FASE DE EXPLICITACIÓN DE LAS IDEAS PREVIAS está diseñada con la intención de aflorar los conocimientos que el alumnado posee sobre el objeto de estudio, la Segunda República. Temporalmente, transcurre en los años previos a la instauración de la República, es decir, en el reinado de Alfonso XIII y en la Dictadura de Miguel Primo de Rivera. A través de diversas actividades intentamos mostrar al alumnado que la Segunda República fue recibida con grandes esperanzas de cambio y regeneración democrática de España. Para ello utilizamos la imagen como medio fundamental para conectar con los

intereses del alumnado: instantáneas de la Puerta del Sol y de las plazas de las principales ciudades españolas se acompañan de testimonios de personas que vivieron esos acontecimientos. A continuación, planteamos un par de actividades en dónde profundizamos en la naturaleza de los sistemas monárquicos y republicanos como sistemas políticos viables. Paralelamente, se hace un ejercicio de historia comparada de la situación española con otras simultáneas de Europa, con el objetivo de comprobar si los acontecimientos habidos en España son una excepción o una norma en el panorama político europeo de la época. Para ello utilizamos mapas, fotografías de los jefes de estado del momento y textos de historiadores contrastados.

A continuación nos proponemos establecer un hilo argumental que nos permita comprender porqué cae la monarquía y es proclamada la República. Tres hitos nos parecen trascendentales: los errores de la monarquía, la connivencia del Rey con el dictador Miguel Primo de Rivera y la generación de una conciencia pro-republicana. Tres actividades servirán al alumnado para comprender el proceso: un documento historiográfico extraído de las últimas publicaciones de Julián Casanova; un montaje fotográfico con personajes de la Segunda República y un trabajo de pequeños grupos con documentación escrita para generar un debate sobre los distintos elementos que promueven un régimen republicano (errores de la Dictadura, fortalecimiento de los partidos republicanos –con personalidades destacadas de la Monarquía que terminan en posturas republicanas, como Miguel Maura-, testimonios de personajes destacados de la época –como Antonio Machado o Josep Pla-, posicionamiento de los intelectuales como Ortega y Gasset o Gregorio Marañón…). La idea es terminar esta fase de trabajo con la proclamación de la Segunda República, cuya labor reformista abordamos en la siguiente fase.

(Antiguo Colegio Rey Heredia de Córdoba)

LA FASE CENTRAL DE LA UNIDAD, y por lo tanto la de mayor extensión tanto temporal como conceptual, es la de **LA APORTACIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN AL ALUMNADO** para que comprenda en qué consisten las reformas republicanas. Tratamos de abordar, desde una perspectiva general, las principales reformas que intentaron llevar a cabo los republicanos de izquierda durante el Bienio azañista (1931 – 1933), y que intentan dar solución a los problemas tradicionales en la construcción del estado liberal y que no habían terminado de solucionarse en el periodo anterior: la organización política del estado, con la redacción de una nueva constitución y la fijación de una nueva estrategia territorial; el desarrollo de una legislación sociolaboral que redujera las desigualdades existentes; la implantación de una serie de medidas económicas, especialmente centralizadas en la reforma agraria, que modificaran las relaciones entre terratenientes y jornaleros; el establecimiento de un amplio repertorio de derechos, con importantes repercusiones sobre la

situación de la mujer; el establecimiento del laicismo y la secularización del estado; la despolitización y profesionalización del ejército; la extensión de la educación primaria a toda la población española, con un énfasis especial en la idea de que con la cultura y la educación se podría cambiar el sistema.

Cada reforma es objeto de un conjunto de actividades específicas. Comenzamos con **las reformas políticas** ya que entendemos que son el armazón del nuevo estado, y, muy concretamente, la nueva Constitución, única en la historia del constitucionalismo español al definir la República como forma de gobierno, en la concepción de ésta como instrumento para poder cambiar, a partir de ella, la estructura económica, social, y política de España en su conjunto. Partiendo siempre del análisis de la situación precedente, son objeto de trabajo aspectos como los partidos políticos, el sistema electoral y el texto constitucional. Nos interesa especialmente que el alumnado comprenda que pasamos de unas elecciones adulteradas y manipuladas (el famoso pucherazo propiciado por el sistema caciquil de la Restauración) en donde el valor del voto es prácticamente nulo, a otro sistema de sufragio universal (desde la convocatoria electoral de 1933), de circunscripciones electorales provinciales, de pluralismo político real, de propaganda y lucha política con los medios de comunicación social del momento (especialmente, los mítines y la cartelería). La constitución será analizada en su valor normativo desde una óptica triple: el establecimiento de unos fundamentos del estado, el reconocimiento de una serie de derechos y la organización política de los poderes del estado, con la gran novedad de la Presidencia de la República. Por último y dentro de este apartado, abordamos el intento de la República por solucionar **el problema territorial español**, fruto de la tensión entre posturas centralistas y descentralizadoras, que terminarán con la redacción en la constitución del principio del “Estado integral” y con la aprobación del Estatuto de Autonomía para Cataluña en 1932, siendo éste uno de los aspectos más confusos de las reformas republicanas.

Las reformas sociales tienen como objetivo profundizar en la vida cotidiana y

diaria de las distintas clases sociales de la España del momento, haciendo un especial hincapié en los grupos más desfavorecidos, como el campesino y el obrero industrial. Ofrecemos numerosos datos cuantitativos que hagan pensar al alumnado en asuntos tan concretos como la bolsa de la compra, los salarios, las condiciones laborales… para que se hagan una idea de lo que le costaba a una persona normal y corriente vivir cada día. Al mismo tiempo, planteamos actividades para que el alumnado compruebe la función y la actividad de los sindicatos y partidos de base obrera en aquellos momentos en la defensa de la situación de la clase obrera. Por último, se dedica un amplio espacio al estudio de la conflictividad social durante la República.

Íntimamente ligados a los **aspectos sociales** están los **económicos**, y, dentro de ellos, los agrarios. La situación del campo español, y muy concretamente el andaluz y extremeño, era límite en la época. Partiendo de los estudios de José Bullejos o Pascual Carrión se plantea una Ley de Reforma agraria por primera vez en España que intenta solucionar la existencia de latifundios improductivos, de masas ingentes de jornaleros, de una productividad bajísima… Los avatares de la evolución política de la República marcarán el devenir de la situación del campo español. Lucha jornalera, apoyada en una legislación social favorable, frente al terrateniente absentista que prefiere mantener incultos sus terrenos a ponerlos en cultivo para dar empleo a los jornaleros de los miles de pueblos diseminados por la geografía española. En este apartado, hemos intentado introducir numerosos datos cuantitativos y cartográficos que permitan un análisis riguroso por parte del alumnado.

La educación y la cultura fueron dos campos especialmente mimados por los legisladores republicanos. El objetivo educativo era extender la educación obligatoria a la base primaria del sistema, incrementar significativamente el número de construcciones escolares y la contratación masiva de maestros. Bajo los presupuestos ideológicos de la Institución Libre de Enseñanza, Fernando de los Ríos o Rodolfo Llopis intentarán modificar los planes educativos en España, con el objetivo de llevar la cultura a los rincones más

recónditos de la geografía española a través de las Misiones pedagógicas. Para abordar este apartado hemos valorado el trabajo con documentales y películas, como el de Gonzalo Tapia sobre las misiones, o la película de José Luís Cuerda “La lengua de las mariposas”, para ofrecer con testimonios visuales de la época o recreados el ambiente educativo y cultural de la época. El apartado se cierra con la introducción de testimonios orales que inciden en la figura del maestro como “luz de la República” y guía “espiritual” del alumno, por un lado; y en la comparación de manuales escolares republicanos y franquistas de la época, en concreto el republicano de Linacero y el primer manual escolar franquista, todo ello acompañado de imágenes de los textos escolares del momento.

La cultura será, también, uno de los campos más florecientes de la Segunda República. Nos interesa que el alumnado comprenda cómo los intelectuales de la época se implicaron en la consolidación del sistema republicano, ya fuera por la participación política, la literaria, la artística… Abordamos actividades que centran el objeto de estudio en el trabajo con las vanguardias artísticas, la literatura, el teatro o la poesía. Personalidades como José Ortega y Gasset, Antonio Machado, Rafael Alberti, Maruja Mallo, María Moliner, Miguel Hernández, Federico García Lorca… son algunos de los autores que aparecen en la unidad didáctica.

(El nuevo papel de la mujer en la sociedad española de la II República)

El estudio de **la situación de la mujer** durante la Segunda República constituye uno de los ejes centrales de esta unidad. Nos interesa trabajar en este apartado cómo la mujer sale del gineceo ancestral en la casa al cuidado de sus hijos (cuando no trabajando, como es el caso de las clases trabajadoras), y se incorpora a la vida pública a través del reconocimiento de su status como persona: puede votar, puede ser elegida a cargos públicos, puede divorciarse, puede trabajar en cualquier ocupación laboral… Para ello, hemos dividido este apartado en varios campos tras analizar la situación de la mujer en 1931. En primer lugar, abarcamos el campo laboral: ocupaciones, situaciones heredadas, posibilidades nuevas… Pasamos, a continuación, al ámbito de mujer y ciudadanía, trabajando en grupo diversas personalidades femeninas que destacaron en distintos ámbitos durante la época, como María de Maeztu, Zenobia Comprubí, Clara Campoamor o Victoria Kent, para abordar, seguidamente, uno de los campos fundamentales de revalorización del papel de la mujer, que no es otro que el del sufragio. Por primera vez puede votar la mujer en España a raíz de la aprobación de la Constitución de 1931: el debate constitucional sobre el derecho al voto femenino será uno de los más

apasionantes de la República, y está abordado con el tratamiento de fuentes en las que se refleja la opinión de los distintos grupos de opinión. La finalidad sería que el alumnado comprendiera qué significa y qué significó el otorgamiento del voto a la mujer en una sociedad como la española.

Relacionado con la reforma educativa, se procede a trabajar la introducción de la coeducación como elemento diferenciador del sistema. Niños y niñas pueden participar de la misma clase por primera vez en la historia, la transformación social que ello conlleva será trascendental. Otro apartado fundamental sería el estudio de aquellos aspectos de los que la mujer ha estado privada en función de su sexo: la igualdad entre hombre y mujer en e matrimonio, el divorcio, el matrimonio civil… hasta terminar en los métodos anticonceptivos o relaciones homosexuales. Nos interesa reflejar cómo en aquella época se intentaron abordar estos problemas que tanta polémica social le generarían a la República por parte de determinados sectores sociales, como la Iglesia católica. Ello se volvería a vivir durante la época de la transición, una vez que todo fue anulado durante la Dictadura franquista. Por último, terminamos esta parte de la unidad con una actividad dedicada a la recuperación de la memoria de la mujer en la actualidad, a partir de un trabajo sobre el callejero urbano de las ciudades, en donde el alumnado averiguará la presencia de mujeres comprometidas con la República en la actualidad.

Las reformas militares fueron empeño cuasi personal de Manuel Azaña como ministro de la guerra a partir de 1931. Las actividades propuestas giran en torno a la idea de cómo los legisladores republicanos intentaron despolitizar y profesionalizar el caduco ejército español de la época, por una lado; y cómo el Ejército se convirtió en un elemento conspirativo de primer orden contra la República, desde la primera intentona del general José Sanjurjo, hasta la traición a la fidelidad del Gobierno de la República con el golpe de estado de 17 de julio de 1936.

Tras este apartado de aportación de nueva información sobre la Segunda República, centrada en las reformas del primer bienio, tiene su conclusión en la **TERCERA FASE METODOLÓGICA, “SÍNTESIS Y EXTRAPOLACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A NUEVAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE”.** Esta fase ha sido dividida en varias actividades con objetivos distintos: en primer lugar, nos interesa comprobar el grado de asimilación y comprensión de las reformas republicanas por parte del alumnado. Para ello, planteamos la confección de dos cuadros de naturaleza distinta: **el conocimiento de la conflictividad social durante el periodo y la síntesis de las aportaciones novedosas de cada reforma en el ámbito ciudadano.**

A partir de ahí, introducimos al alumnado en una nueva idea: ¿por qué el programa reformista no pudo ser completado?. O dicho de otro modo**, ¿por qué la Segunda República no pudo cuajar como sistema político?** La respuesta es evidente: porque hubo un golpe de estado el 17 de julio de 1936. **Trabajamos profundamente la gestación y las consecuencias de la intentona golpista**: el origen último, con la no aceptación de los resultados electorales del 16 de febrero de 1936, con un especial análisis a la campaña electoral y a los resultados de estos comicios; la gestación del golpe de estado en sus dos tramas, militar y civil; el plan golpista en la práctica; y el origen de la represión posterior. Para ello, dividimos la información en dos grandes bloques: documentos, tanto de personajes de la época como de historiadores contrastados, que nos informan paso a paso de los movimientos de los golpistas; y cartografía, útil en este caso para obtener una visión de conjunto y rápida del denominado “plan Mola”. En estos documentos incidimos en aquellos que demuestran que la represión era un elemento intrínseco al golpe y de cómo ésta se convierte en un instrumento que, a la larga, servirá para consolidar la Dictadura franquista.

A continuación, **intentamos demostrar que campesinos, jornaleros u obreros, en este caso, estaban dedicados a sus faenas agrícolas y laborales**, y no en la gestación de una revolución comunista, como arguyan los

golpistas. Para ello utilizamos una fuente oral, un documental publicado por el Foro ciudadano para la recuperación de la memoria histórica de Andalucía en 2009 que lleva por título “*Milicianos andaluces. Defensores de la libertad*”, en donde protagonistas de los hechos nos ofrecen su testimonio de aquellos días, y que nos sirve para que los alumnos/as vean de primera mano cómo era la vida cotidiana del momento.

Por último, cerramos esta fase metodológica con **el estudio de la sinrazón de la represión franquista, en este caso, estudiando el fusilamiento del padre de la patria andaluza, Blas Infante,** cuyo ejemplo nos sirve, como el de miles de personas que fueron injustamente ajusticiadas por defender la legalidad republicana, para mostrar la barbarie de una violencia sin igual en la historia de España. Partiendo del documento de aplicación de la ley de responsabilidades políticas con efecto retroactivo, mostramos con diversos documentos de Blas Infante cómo su figura resultó incómoda para las autoridades sublevadas. Su cadáver, como el de otros tantos, terminó en una fosa común –en este caso, en el cementerio de San Fernando de Sevilla-, que es el objeto de la última actividad de este trabajo, un mapa en donde se representa la evolución de los frentes en Andalucía y la distribución de las fosas identificadas en territorio andaluz, para mostrarle al alumnado el tamaño de la barbarie represora franquista.

Terminamos la unidad insistiendo en la hipótesis de partida:

LA SEGUNDA REPÚBLICA

FUE UN RÉGIMEN POLÍTICO DEMOCRÁTICO POSIBLE.

Concluyendo, qué aporta este trabajo y qué pretendemos con la publicación de esta propuesta didáctica:

1. Ofrecer un material y una propuesta didáctica sobre la Segunda República para ser trabajada en centros educativos de secundaria, adultos e, incluso, universitarios.
2. Establecer un banco de recursos y materiales para el profesorado interesado en abordar este tema de una manera diferente a la de los manuales escolares, ya sea en su conjunto o en alguna de sus partes.
3. Proporcionar un material didáctico con una propuesta basada en una interpretación “positiva” de la Segunda República española como un régimen democrático totalmente posible.
4. Aportar tanto un almacén de actividades para el profesorado como un vademécum de documentos escritos para la comprensión del periodo estudiado.
5. Introducir en el ámbito educativo materiales didácticos alternativos que permitan la introducción de la memoria histórica y democrática en los centros educativos andaluces.
6. Visibilizar la historia y la memoria, silenciada durante décadas, de millones de republicanos españoles que defendieron la legitimidad del Estado republicano en la Guerra civil (1936-1939) y la ulterior Dictadura franquista, y explicar a nuestros alumnos y alumnas, futuros ciudadanos y ciudadanas, que la Segunda República española fue el primer momento verdaderamente democrático en la historia de España.

Esta publicación está siendo distribuida a organismos, instituciones, centros educativos y todas aquellas organizaciones interesadas en temas memorialistas como la Segunda República española. Presenta una edición impresa en papel y otra en formato digital[3], que prontamente estará colgada en la web del Foro por la memoria de Córdoba, http://www.foromemoriacordoba.org/. Esperemos que sea de utilidad a

[3] También puede consultarse en la web de la Dirección General de Memoria Democrática de la Junta de Andalucía en el siguiente enlace:http://www.juntadeandalucia.es/administracionlocalyrelacionesinstitucionales/cms/ocms/portal/MemoriaHistorica/Publicaciones/segundarepublicaespanola.html

profesionales de la educación, de interés para asociaciones memorialistas y de vivencia para la ciudadanía en general.

Autora

Jerez Montoya, Trinidad

Título

Claves para la formación lingüística y metodológica del profesorado tras diez años de Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía.

Resumen

El profesorado de los centros bilingües afronta los retos que plantea una década de Plan de Fomento de Plurilingüismo. La implementación de un Proyecto Bilingüe va siempre acompañada de una serie de medidas no sólo organizativas sino también formativas. La actualización lingüística y metodológica del profesorado a través de una oferta formativa continuada es la única garantía para afrontar un modelo educativo Plurilingüe de calidad. Acreditaciones e iniciativas asociadas al fomento del Plurilingüismo van de la mano y se retroalimentan haciendo posible que nuestro alumnado alcance niveles de fluidez lingüística superiores al final de la Educación Secundaria. Desglosamos aquí algunas de las claves de la oferta formativa más reciente en el ámbito de Plurilingüismo a la que tiene acceso el profesorado de centros bilingües y no bilingües.

Palabras clave

Plurilingüismo, competencias docentes, actualización lingüística y metodológica,

Texto

Introducción

Ludwig Wittgenstein - autor en 1922 del Tractatus Logicus Philosophicus - manifestaba con esta rotunda frase “The limits of my language mean the limits of my world” la necesidad constante de ampliar las fronteras de nuestro pensamiento a través del aprendizaje de idiomas. Desde esta asesoría de Ámbito Lingüistico, cuando se cumplen diez años de la publicación del Plan de Fomento de Plurilingüismo (2015), abordamos una serie de cambios dentro del sistema educativo que marcan los Proyectos Bilingües de los centros y propician una serie de retos formativos que esperan respuesta.

En la Orden de 18 de febrero de 2013 (publicada en BOJA el 5 de marzo) se establecen las condiciones en las que ha de desarrollarse la acreditación lingüística del profesorado participante en la enseñanza bilingüe. Esta orden desglosa una categorización que va desde el nivel mínimo requerido (B2 del MCERL) hasta el más alto (C2 del MCERL). Las modalidades de certificados admitidos por la administración van desde las propias titulaciones de las Escuelas Oficiales de Idiomas hasta las Titulaciones Universitarias, pasando por las acreditaciones de correspondientes de la Universidad de Cambridge o Trinity College en el caso de que la L2 sea Inglés. Para Francés y Alemán destacan las certificadas por la Alianza Francesa y el Goethe Institut respectivamente.

Tras una década de enseñanza bilingüe en los centros educativos de la provincia, y en toda la región andaluza, se constata que gran parte del alumnado que aprende contenidos en L2 llega a acreditar un nivel B1 del MCERL al acabar la Enseñanza Secundaria Obligatoria. La mayoría de ellos/as están a su vez en disposición de acreditar un nivel B2 al finalizar 2º de Bachillerato. El avance en las certificaciones externas en L3 es también una realidad, resultante de la aplicación de la Instrucciones anuales por las que se regulan las enseñanzas bilingües en la provincia. El apoyo a través del aumento de horas de clase semanales y la elaboración del Currículo Integrado

de las Lenguas - tal y como marca el Plan de Fomento del Plurilingüismo - garantiza el impulso a otras lenguas extranjeras en el ámbito escolar. Estas iniciativas se ven reforzadas en la actualidad dentro del marco legislativo ya que el currículo de Primaria de la Comunidad Andaluza establece la obligatoriedad de ofrecer al alumnado Francés como L3 desde el primer curso de esta etapa educativa. Esto abre a su vez nuevas líneas formativas de actualización lingüística y metodológica en lengua francesa que ya se están canalizando en los CEPs de la provincia.

Constatamos así una evolución progresiva en los niveles de competencia lingüística del alumnado, que ha de ir efectivamente acompañada de un aumento de la misma por parte del profesorado. Los avances competenciales de nuestro alumnado – como resultado de acertadas medidas que fomentan el aprendizaje significativo de idiomas – nos obligan a acreditar niveles superiores para dar respuesta y garantizar la calidad en esta evolución de los aprendizajes. La formación en actualización lingüística C1 es una realidad ya en las Escuelas de Idiomas, que han ofertado este nivel en los últimos dos cursos escolares. En el CEP Luisa Revuelta de Córdoba estamos pilotando en la actualidad un curso de actualización lingüística y metodológica para profesorado ANL de los centros de Primaria y Secundaria de la provincia que pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Conseguir un nivel de producción lingüística de calidad, superando en nivel B2 que todos/as ellos/as han acreditado recientemente.
- Consolidar estrategias de enseñanza eficaces que les permitan ser modelos adecuados de competencia lingüística para el alumnado.
- Garantizar un 100% de transmisión de los contenidos del área no lingüística correspondiente, algo que es directamente proporcional al nivel de destreza lingüística que manifieste el profesorado.
- Establecer sinergias de enseñanza/aprendizaje entre el profesorado de ANL de ámbitos similares, con el objetivo de compartir recursos, materiales y herramientas digitales que ayuden a la transmisión del contenido en la lengua extranjera.
- Favorecer el intercambio de buenas prácticas relacionadas con el aprendizaje basado en proyectos que se realicen en los centros bilingües en los que realizan su trabajo.

- Hacer un seguimiento del impacto que ésta formación lingüística y metodológica tiene en los centros, prestando especial atención a aspectos como el uso activo de nuevas herramientas digitales tales cómo blogs o sites; la planificación y el desarrollo de actividades conjuntas entre dos o más centros o la elaboración de materiales propios y de calidad que desglosen el currículo integrado de las lenguas en los centros cuyo profesorado ha participado en esta formación.

Básicamente se trata de dar respuesta a los retos a los que se enfrenta el profesorado de materias no lingüísticas que imparte clases en los centros bilingües de la provincia. Se ha intentado ofrecer un programa de trabajo que equilibra contenido puramente lingüístico y también metodológico, usando materiales y orientaciones que aparecen en el completo manual *CLIL Activities* (Cambridge University Press, 2012) elaborado por Rosie Tanner. La red social educativa EDMODO, que estamos utilizando como plataforma virtual de aprendizaje en éste y el resto de cursos de nivel MCERL, ofrece unos resultados muy buenos, garantizando el contacto entre los/las tutores/as de los cursos y el profesorado participante en esta actividad, siguiendo un modelo formativo actualizado según las propuestas del “blended learning”. Es además una potente herramienta de intercambio de experiencias, recursos y materiales entre el profesorado. Finalmente, garantiza un seguimiento fiable por parte de las asesorías, del impacto de la formación en las prácticas educativas del profesorado.

Esta formación de nivel C1 está aún por definir, planear y desarrollar. De acuerdo a las demandas detectadas a lo largo de este curso escolar, es necesario ofrecer una edición separada de este curso para profesorado de L2 que desea consolidar su nivel y por otro lado profesorado de ANL, centrado en actualizarse y en compartir estrategias propias del aprendizaje AICLE. Un ejemplo de todo lo que aún queda por hacer y las posibilidades de esta línea formativa es el primer premio Antonio Domínguez Ortíz, obtenido por Juana Gallego, Elisabeth Mcmillan, Patricia Plaza y Mercedes Laguna, profesoras de la Escuela Oficial de Córdoba que han elaborado una web para explotar la comprensión lectora de la obra *“Hundred-year-old Man who climbed out the*

window and disappeared”. El sitio web *Dale vida a tu lectura* tiene como objetivo principal la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de la lectura de la novela en los niveles correspondientes al C1 del MCERL.

Además de estas interesantes iniciativas – surgida esta última de la autoformación en centros – destacamos una serie de cursos en la plataforma regional del Aula Virtual de Formación del Profesorado que dan respuesta formativa eficaz al desarrollo de las competencias docentes propias del profesorado que imparte en centros bilingües, entre ellos, *Cómo trabajar en centros bilingües con la metodología AICLE* (1599CM028) y *El MCERL en la programación de aula de las Áreas Lingüísticas* (1599CM029), tutorizado éste último por Alberto Herrera (IES Pedro Espinosa) y Pilar Torres (IES Ángel de Saavedra). Además de estos dos ejemplos, destacamos la oferta de cursos orientados a la formación en metodología AICLE específica por materias no lingüísticas tales como Tecnología, Educación Plástica y Visual o Ciencias de la Naturaleza.

La actualización metodológica del profesorado es uno de los objetivos fundamentales del Plan de Fomento de Plurilingüismo. Usar una metodología AICLE resultado de una completa, continuada y sostenida formación teórica y práctica garantiza aprendizajes efectivos de la L2 en un modelo de enseñanza siempre enfocado al contenido propio de las áreas no lingüísticas. En la actualidad - a través de esta modalidad a distancia - se oferta formación referida a dos áreas de trabajo que plantean retos para el profesorado de AL y ANL de los centros bilingües de la provincia: la atención a la diversidad y la integración efectiva de las TIC y las TAC en la enseñanza de idiomas.

La relevancia de la atención a la diversidad está justificada en el marco de la enseñanza bilingüe por la admisión obligatoria del 100% del alumnado, la inclusión de alumnado de NEE en el proyecto y el diseño de grupos heterogéneos en todos los cursos. Para dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado en este sentido está desarrollándose el curso *Estrategias para la atención a la diversidad del alumnado en centros bilingües*

(1599CM030), tutorizado por América Pérez Invernón (CEIP Reyes Católicos), que cuenta con una larga experiencia como coordinadora de Proyectos Bilingües en los que la inclusión ha sido la principal seña de identidad.

Por otro lado, en cuanto a la formación digital del profesorado que trabaja en entornos Plurilingües, sabemos de la poca efectividad de una formación TIC orientada exclusivamente al manejo de herramientas digitales. En la actualidad ya no es viable ni estrictamente necesaria debido al uso generalizado de teléfonos móviles inteligentes por parte del profesorado. Se trata de una realidad que ha contribuido a una alfabetización digital con la que no se contaba hace cinco o diez años. Desde las instituciones formativas, hemos de aprovechar este conocimiento digital ya adquirido y canalizarlo hacia un uso integrado de aplicaciones y herramientas on-line en el aula de idiomas y en las áreas no lingüísticas, fundamentalmente a través de las Pizarras Digitales. En este sentido destacamos los cursos *Uso de herramientas colaborativas online en el aula de idiomas a través de la PDI. Aplicaciones educativas para móviles y tabletas* (151408AZ02); *Innovación metodológica en el aula de idiomas a través de las TIC (151408AZ14)* y *Creación de secuencias didácticas AICLE con eXelearning* (1599CM023). Impartidos a través del Aula Virtual del Profesorado, combinan una estructura modular con la realización de tareas a través de un blog creado a por el/la tutor/a, junto con intervenciones de calidad en los foros, propiciando así el intercambio de experiencias entre el profesorado.

Como resultado de la implantación progresiva del *Proyecto Lingüístico* en muchos centros de la provincia, desde esta asesoría de ámbito lingüístico, se presta especial atención a las demandas formativas que resulten de los procesos de evaluación a los que se sometan las actuaciones que se diseñen anualmente. Igualmente vinculantes para los entornos Plurilingües será la implantación del *Itinerario Formativo en Competencias Clave* para los centros de Secundaria que previsiblemente – siguiendo el modelo trazado para los centros de Primaria durante este curso escolar – llegará a los centros para quedarse e implantar una metodología de trabajo y evaluación de UDIs (Unidades Didácticas Integradas).

La *Feria de Plurilingüismo* es a su vez una apuesta cada vez más efectiva por tareas diseñadas en los propios centros que han de ser difundidas. Se ha convertido en un lugar de encuentro para el profesorado de centros bilingües de Primaria y Secundaria en el que lo que prima es el intercambio de experiencias y la difusión de recursos propios elaborados por el profesorado. Este año tiene lugar ya una tercera edición de la feria, en la que como parte de las actividades programadas, destaca la participación de profesorado que ha diseñado proyectos que llevan el uso del idioma fuera de las aulas, tales como, la ruta bilingüe *“Little Cicerone*” diseñada por Esther Molina (CEIP Los Califas); un “*Recorrido Cultural por las Tendillas*”, de Rafael Martínez (IES Santos Isasa) o la “*Ruta por Córdoba en clave de género”*, de César Morales (IES Luis de Góngora). Supone una variada muestra del trabajo realizado en nuestra provincia, entre el que incluye el uso efectivo de estrategias de andamiaje en las ANLs; herramientas digitales y demás recursos que facilitan la transmisión de contenidos en L1, L2 y L3. Estas iniciativas didácticas y el diseño de materiales curriculares que las acompaña son buenos ejemplos de una cultura de “buenas prácticas” en la que nos vemos inmersos y que tanto dinamiza la realidad educativa de los centros.

No podemos concluir este artículo sin hacer mención a la necesidad de apoyar al profesorado que asume la coordinación de planes y programas vinculados al Fomento del Plurilingüismo. El perfil de un buen coordinador se compone de muchas de las competencias docentes que hemos desglosado a través de estas líneas. Las instrucciones que se renuevan anualmente sirven de fundamento - junto con las dos guías de enseñanza bilingüe publicadas hasta el momento por la Consejería de Educación - para diseñar una formación actualizada dirigida a coordinadores/as de los Proyectos Bilingües, de la que es ejemplo el curso *Trabajar en un centro bilingüe/plurilingüe: la coordinación* (1599CM024), una formación on-line que se completa con encuentros presenciales convocados a lo largo del curso escolar por la Coordinación Provincial de Plurilingüismo.

Referencias:

- Acuerdo de 22-3-2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. (BOJA 5-4-2005)
- Dale, L. & Tanner, R. 2012. CLIL Activities. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guia Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe, 2ª edición. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/programasinternacionales/guiacentrosbil
- INSTRUCCIONES de 12 de junio de 2014 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2014-2015.

Autor

Jiménez Gómez, Manuel Ángel.

Título

Proyecto PLE: el uso de las TACs para aprender a aprender.

Resumen

Las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento constituyen una parte indispensable de las destrezas con las que debemos dotar a todo el alumnado para su futuro. El concepto de entorno personal de aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés) se define como *“el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprende”*[4]. En este artículo se resume la experiencia de introducir el PLE, la clase al revés y los móviles en el aula, con dos grupos de segundo curso de bachillerato en la asignatura de Proyecto Integrado.

Palabras clave
PLE, PBL, TAC, constructivismo, aprendizajes activos.

Texto

MOTIVACIÓN

Hace algunos años, durante una formación en centros, algunos compañeros y compañeras de mi instituto, el IES Profesor Tierno Galván (La Rambla, Córdoba), ante la necesidad de aunar criterios y contenidos, realizamos en común las programaciones didácticas para los proyectos integrados de ESO, y bachillerato. Estaba sucediendo que el profesorado responsable de estas asignaturas modificaba las programaciones didácticas, a menudo en consonancia con su formación y bagaje, a pesar de que el decreto que regula el bachillerato en Andalucía establece que: *“En ningún caso debe ser considerada ésta materia como una oportunidad de ampliar, sin más, el horario asignado a cualquier otra materia del bachillerato”*[5].

El resultado de esta falta de coordinación estaba provocando que el alumnado recibía los mismos contenidos en varios niveles, o quedaban temas apropiados sin impartir en ningún curso; también era notoria la disparidad en las calificaciones entre grupos.

En los cursos sucesivos se aplicaron estas programaciones, pero paulatinamente, estas propuestas se fueron tomando de forma un tanto laxa. Y es que estas programaciones proponían y temporalizaban trabajos a desarrollar por el alumnado con el fin de introducir en el *curriculum* el uso de ciertas herramientas digitales indispensables. Pero quizás no se preocupaban demasiado del hilo conductor de esos trabajos y las temáticas se volvían anacrónicas, recurrentes y tediosas.

[4] Adell, J. y Castañeda, L (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el Ecosistema Educativo en Red. Alcoy: Marfil.

[5] BOJA núm. 169 de 26-8-2008

Y es que, como decía el señor Ken Robinson en su popular charla TED, las escuelas matan la creatividad. Así que se me ocurrió aplicar la idea que se desarrolla en *El Elemento*[6], sobre encontrar aquello que nos apasiona, que nos encanta hacer y que se nos da bien. Este sería el eje vertebrador de cada trabajo, y mi misión: enseñarlos a aprender sobre aquello que les apasiona. Así nace la idea del “Proyecto PLE”, nombre que le hemos dado a esta asignatura.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Mediante la idea de PLE se ha mostrado al alumnado que el aprendizaje sucede más allá del aula, del profesor, y del esquema tradicional. El Proyecto PLE ha conseguido que mis alumnos y alumnas gestionen sus propios entornos personales de aprendizaje para formarse sobre el tema escogido, y generen *artefactos digitales*[7] compartidos de nuevo en la Red de la que se nutren [figura 1]. Así, se ha querido dotar de destrezas indispensables para afrontar las metas formativas y laborales en la vida de todo *“long-life learner”,* algo a lo que todo el alumnado de segundo de bachillerato está destinado.

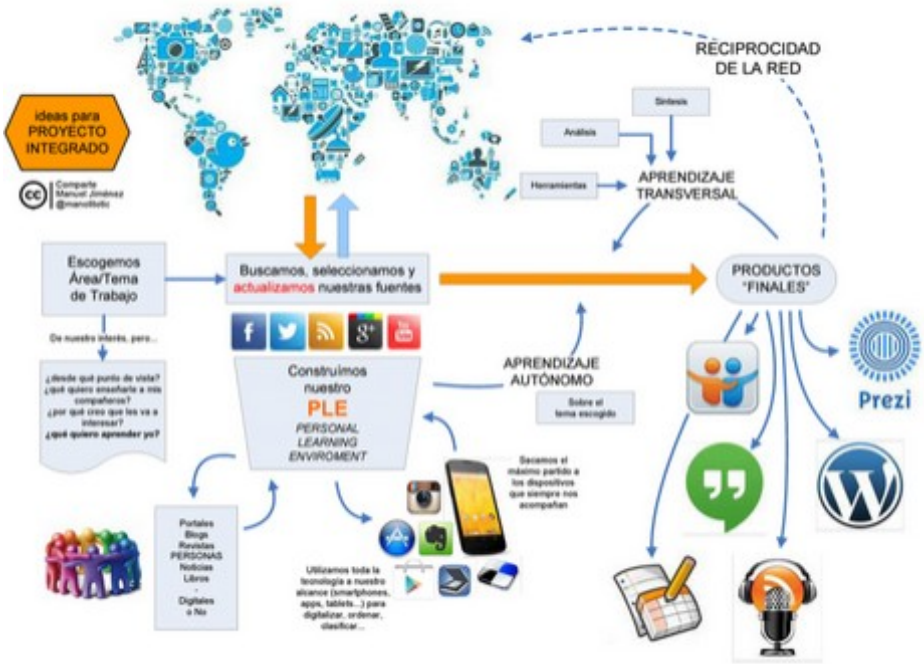


Figura 1: Flujo de la asignatura

Tal y como se establece en la programación didáctica de mi centro para esta asignatura, hemos trabajado con herramientas digitales para: generar

[6] Robinson, K (2009). The Element: How Finding Your Passion Changes Everything. Viking.

[7] Trujillo-Saez, F. (2014) Artefactos digitales: Una escuela digital para la educación de hoy. Graó.

presentaciones, gráficos, manejar audio y vídeo, crear y mantener un *blog,* recoger, seleccionar, analizar y sintetizar información, etcétera. Se han abordado todos los contenidos programados, pero con el valor añadido del PLE, la conexión con la Red, y la motivación aportada por la libertad de aprender sobre lo que cada uno quiere.

Así, los alumnos y alumnas han elegido y desarrollado temáticas tan dispares como cómics, lenguaje de signos, entrenamiento deportivo, cocina, prevención de incendios, tecnología, parapsicología, idiomas, sexualidad, *coaching*, *personal branding*, turismo, drogodependencias, dietética y nutrición o *marketing* viral.

En la siguiente dirección se puede acceder a todos los *blogs* del alumnado, donde narran todo lo acontecido y vivido durante el curso: http://www.symbaloo.com/mix/proyectople[8]

PILARES METODOLÓGICOS

El principal cimiento que sustenta esta experiencia es el emocional, cuando hacemos aquello que nos apasiona ya hay mucho camino andado para llegar a un auténtico aprendizaje, según el neurocientífico Francisco Mora *“sin emoción no hay curiosidad, no hay aprendizaje, no hay memoria”*[9].

En lo referente a innovación educativa, son cinco los pilares que sustentan y justifican este proyecto:

- **PLE**: dado el actual contexto socio-económico, se puede afirmar que trabajar es igual a aprender[10], y es de obligación para el sistema educativo dotar de posibilidades de futuro al alumnado. El PLE es, en este sentido, una herramienta de empoderamiento individual para el auto-aprendizaje. Se trata de saber cómo y dónde buscar, seleccionar, filtrar, clasificar y actualizar la información de la cual aprendemos.

[8] *Symbaloo* es una herramienta web para la *curación* social de contenidos. Permite hacer colecciones de sitios, revisar sus novedades de forma cómoda mediante *RSS*, y compartir nuestras colecciones o *webmixes*.

[9] Mora, F. (2013). Neuroeducación : solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

[10] Cross, J. (2011). Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance. John Wiley & Sons.

- **PLN** (Red Personal de Aprendizaje): a diferencia del PLE, y siendo parte de él, hace especial hincapié en la importancia de la conexión entre personas. En un mundo con conectividad casi ubicua, es verdaderamente importante saber contactar y permanecer conectados con personas que pueden ser referentes para nuestro auto-aprendizaje. Y con las que podemos establecer relaciones de intereses personales y/o profesionales. Las redes sociales y el correcto manejo de estas se constituye como una destreza básica en nuestros días.
- **PBL** (Aprendizaje Basado en Proyectos): en esta experiencia, el objeto del proyecto ha sido el propio aprendizaje y la consecución de un objetivo auto-fijado: mejorar sus destrezas, habilidades y conocimientos sobre una determinada materia. Desde el principio de investigación/acción se ha pedido al alumnado que recabe datos, que los procese, los sintetice, obtenga nueva información y la comunique de diversas formas. Las etapas del proceso quedan manifiestas en la figura 2.
- **Flipped-Classroom,** o *clase invertida*: metodología que se puede resumir en aportar al alumnado materiales y explicaciones para que trabajen sobre ellos antes de hacerlo en clase, de esta forma el tiempo útil se incrementa y el alumno pasa de escuchar a ser un participante mucho más activo. Dada la naturaleza de la asignatura en la cual se enmarca este proyecto, es bastante recomendable hacer uso de esta metodología. Proyecto Integrado sólo dispone de una hora a la semana de clase, por lo que no es conveniente invertirla en dar explicaciones al alumnado. Mediante el uso intensivo de la plataforma *Moodle* se ha solventado esta dificultad. Se ponían a disposición del alumnado todos los materiales, tutoriales y explicaciones antes de las clases, para que la hora semanal de clase fuese realmente productiva. También se ha procurado tener una comunicación fluida fuera del aula y del horario escolar, tanto mediante el aula virtual, como a través de redes sociales.
- **Mobile Learning / BYOD**: desde el principio del curso, pero con mayor intensidad en el tercer trimestre (figura 3), han sido objeto de aprendizaje distintas aplicaciones móviles. Si hablamos de aprendizaje a lo largo de la vida y en todo momento, tenemos que pensar en el dispositivo que más nos acompaña y saber sacarle el máximo partido.

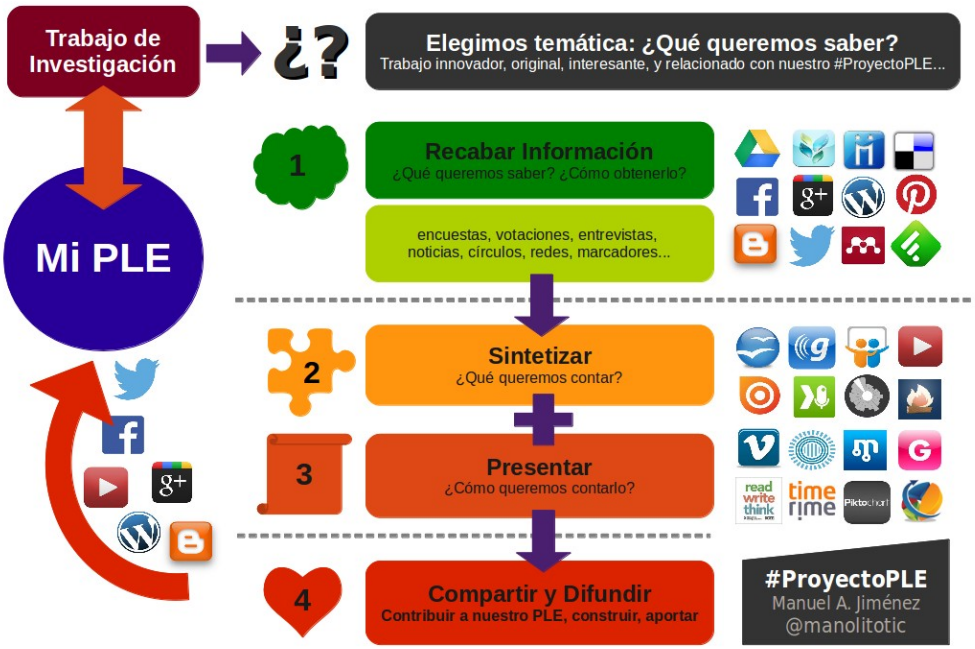


Figura 1. Investigadores PLE

TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Como se muestra en la figura 1, el comienzo de todo fue explicar lo que íbamos a hacer y cómo íbamos a trabajar. Determinar y consensuar los temas sobre los que se quería aprender. Para esto nos guiamos con seis sencillas preguntas:

- ¿qué tema voy a tratar?
- ¿desde qué punto de vista?
- ¿qué título le voy a dar?
- ¿qué quiero enseñarle a mis compañeros?
- ¿por qué creo que les va a interesar?
- ¿qué quiero aprender yo?

Así, con el tema escogido y durante el primer trimestre, nos centramos en tomar conciencia de nuestro PLE y “materializarlo”. Aprendimos a gestionar nuestros favoritos, usar marcadores sociales, como *delicious* o *diigo*. A no olvidar nada y tenerlo todo etiquetado en *evernote*. Escaneamos materiales con nuestros propios dispositivos con *camscanner*. Subimos y compartimos en “la nube” con *drive* o *dropbox*. Nos suscribimos a los canales y blogs que más nos interesan con *feedly*, y establecemos contactos y relaciones con otras personas de las cuales podemos aprender mediante *twitter, facebook* o *google+*.

Una vez que nuestro PLE comenzaba a tomar forma por medio del uso y mantenimiento de los perfiles en los servicios web y aplicaciones móviles anteriores, qué mejor manera de enterarnos de lo que estábamos haciendo que contándoselo al mundo. Así comenzamos la tarea del *aprendizaje narrativo* por medio de un *blog* para cada uno de los proyectos.

Como producto del aprendizaje que estábamos viviendo, fuimos publicando recursos en forma de artefactos digitales. Comenzamos por dos presentaciones, una en *slideshare* y otra en *prezi*, para después profundizar con un trabajo de mayor envergadura en cuanto a autonomía y extensión, descrito en la figura 2.

El tercer artefacto generado desde el PLE de cada uno de mis alumnos fue un trabajo de investigación. Para esta tarea, por su dimensión y duración, se establecieron una serie de fases e hitos temporales, en las que se debían ir cumpliendo pequeños objetivos o realizando ciertas tareas. Esta división nos sirvió de guía para la correcta planificación del proyecto:

- Decidir qué investigar. Por qué consideramos que podría ser interesante
- Indagar en la red en búsqueda de nueva información usando distintas herramientas.
    - Encuestas y sondeos: *google forms, typeform, socrative.*
    - Entrevistas: consejos periodísticos, *hangouts, twitter, facebook*, grabamos y editamos audio y vídeo con nuestros dispositivos.
    - Revisiones bibliográficas y periodísticas: *feedly, mendeley, diigo, delicious*.
- Una vez sintetizada la información, elegimos cómo presentarla: un artículo o libro digital (*scribd, issuu*), un post (*blogger, wordpress*), una infografía (*infogr.am, glogster, smore, picktochart*), un vídeo (*youtube*), una presentación (*slideshare, prezi, powtoon*), una línea de tiempo (*timerime, dipity*), gráficas, un *podcast* (*ivoox, spreaker*)… o una combinación de esto.

Por último, nuestro producto debía volver a la Red, lo compartimos, y difundimos a través de nuestros *blogs* y redes sociales. Todo el proceso del trabajo de investigación, es decir, qué habíamos estado haciendo, qué habíamos descubierto en el camino, y cuales habían sido nuestros avances también podrían ser relevantes para nuestro PLE. Por tanto, también se

recogieron todas estas sensaciones y vivencias en los *blogs*.

El

Figura 1. Mi PLE también viene en mi bolsillo

tercer trimestre del curso nos pusimos un reto: que por muy inusual que fuese la temática de nuestro Proyecto PLE, encontraríamos aplicaciones relacionadas con este para nuestros móviles y tabletas, con las que poder seguir aprendiendo y, de paso, profundizar en el uso de estos dispositivos (véase figura 3).

Así, el último producto del curso tiene que ver con el aprendizaje por medio de dispositivos móviles. Mis alumnos y alumnas seleccionaron una o varias aplicaciones que relacionadas con su tema, las instalaron, usaron e intentaron extender su uso a su comunidad para generar una experiencia que han compartido en sus *blogs*. A resaltar la experiencia de aprendizaje de idiomas diseñada con *Duolingo* (http://goo.gl/wGvlry) o el turismo en Córdoba con *Realidad Aumentada* (http://goo.gl/0icda4).

EVALUACIÓN

En todo proceso que se quiera mejorar es imprescindible invertir tiempo y esfuerzo en observar aquellos descriptores que consideramos importantes. Cuanto más plural sea esta observación, más se ajustará a la realidad de lo que está sucediendo. Con esta premisa presente, se ha descompuesto la evaluación en tres bloques bien diferenciados.

- Primero: ¿Qué estoy aprendiendo?

Autoevaluación del alumnado por medio de la reflexión personal sobre la temática escogida. Cada alumna y alumno debe cuantificar su aprendizaje en el área en la que a principio de curso decidió formarse. Para dar una mayor objetividad a esta observación se hizo en formato de entrevista con el profesor. El principal objetivo de esta entrevista no era más que hacerles ver los progresos que habían hecho, sobre todo en cuestión de autonomía personal. Por supuesto que la nota que se daban contaba para su calificación, pero lo realmente importante fue la inyección de motivación que estaban recibiendo a través de esta toma de conciencia.

- Segundo: ¿Qué estoy aportando?

  Coevaluación y heteroevaluación para los blogs y artefactos digitales que estaban produciendo. La coevaluación se realizó de forma anónima a través de *formularios de google*. Y supuso que cada participante supiera lo que hacían los demás, para así tener una visión más imparcial de su propio esfuerzo y resultados. Pienso, que este fue un hito que les ayudó a perseguir el detalle, la dedicación y el perfeccionismo en lo que hacían. A partir de este momento comenzaron a poner más amor y mimos en lo que hacían y publicaban.

- Y tercero: ¿Cuánto me estoy implicando?

  El profesor hace una observación sistemática de los avances individuales en distintas competencias objetivo del proyecto: destrezas digitales, comunicativas y autonomía personal.

Los criterios de evaluación de cada trabajo se han especificado previamente a través de rúbricas como la que muestra la figura 4.

Enfoque del trabajo	No aporta nada nuevo. Resulta poco interesante. *1 puntos*	Aunque no lo parece, aporta un enfoque un poco distinto y nuevo. *2 puntos*	Es original, pero mejorable. Le faltan ideas más frescas. *3 puntos*	Es muy interesante. Bien enfocado y prometedor. *5 puntos*
Datos recabados y fuentes consultadas	Sólo utiliza encuestas, no tiene muchas respuestas y no realiza revisión de fuentes bibliográficas y noticias. *1 puntos*	Utiliza encuestas no obtiene muchas respuestas pero completa con noticias y alguna entrevista. *3 puntos*	Utiliza encuestas, realiza entrevistas y cita algunas fuentes externas de noticias. *5 puntos*	Obtiene gran participación en una encuesta bien diseñada, complementa con entrevistas y una buena revisión de fuentes externas. *7 puntos*
Sintetizar	Se presentan los datos recabados sin interpretación, interacción ni relación ninguna entre ellos. *1 puntos*	Se interpretan los datos recabados pero no se relacionan las distintas fuentes. *2 puntos*	Se realiza una interpretación somera de los datos y otras fuentes buscando puntos en común. *4 puntos*	Se introducen, presentan e interpretan los datos de las distintas fuentes y se relacionan correctamente obteniendo conclusiones nuevas. *6 puntos*
Presentar	Se utiliza un formato textual sin demasiados elementos multimedia. *2 puntos*	Se utiliza mayoritariamente texto pero los elementos multimedia son interesantes y están bien elaborados. *4 puntos*	Se utilizan distintas herramientas para la presentación de los resultados en imágenes, mapas conceptuales, gráficas, infografías, texto... *6 puntos*	Además de todo lo anterior se incorpora audio o video auto producido. *8 puntos*
Compartir	No se publica todo el material en el blog. *1 puntos*	Se publica el trabajo final en el blog sin demasiadas explicaciones. Se enlaza en twitter. *2 puntos*	Se cuenta día a día el trabajo que se realiza, y se comparte todo al final. No se comenta demasiado, o se es muy escueto. Se enlaza en twitter. *3 puntos*	Se publica y se cuenta (a modo de diario) todo el trabajo en el blog. Se difunde a través de redes sociales. Se contacta en esta difusión con los participantes externos (entrevistados). *4 puntos*

Figura 1: Rúbrica de evaluación para "Investigadores PLE"

Por otra parte, la evaluación de la asignatura y la labor docente del profesor ha sido obra del alumnado, anónimamente mediante *formularios en drive*, y con una sesión de reflexión grupal durante los últimos días de clase. En esta sesión se hizo una sencilla dinámica con tres tarjetas de colores: roja, amarilla y verde. Contestaron el cuestionario y después, con las tarjetas debatimos las respuestas dadas por ellos mismos. Luego en el patio, sentados en círculo, se iban leyendo sus sugerencias, críticas y mejoras, y cada uno sacaba tarjeta:

- Verde: estoy deacuerdo.
- Amarilla: no del todo.
- Roja: no comparto esa opinión.

Además, cada cual escribió en la tarjeta verde lo mejor de la asignatura, en la amarilla aquello que debía mejorarse y en la roja lo que eliminaría. Después las fotografiaron y las compartieron en sus redes sociales (Figura 5).

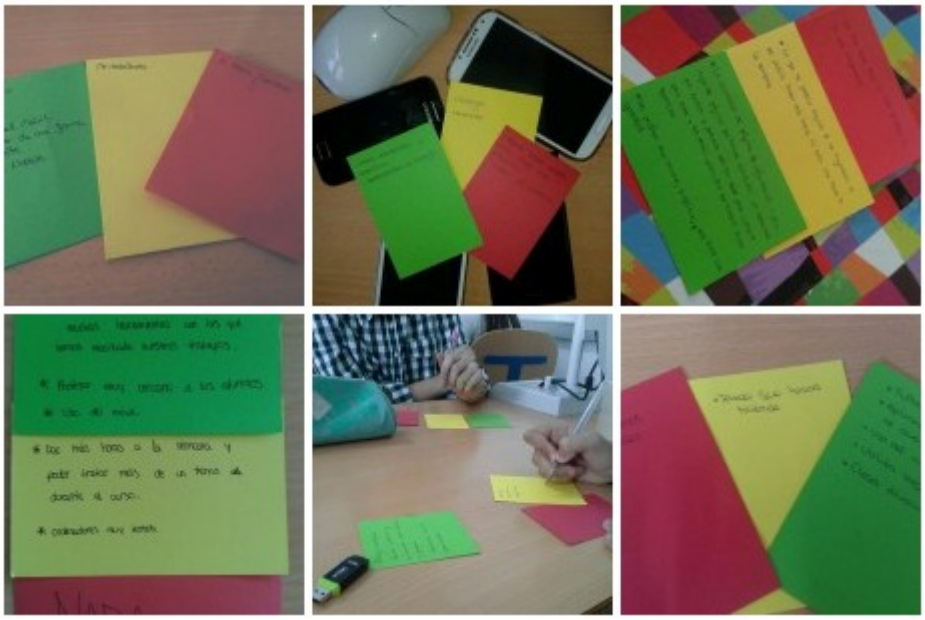


Figura 1: Evaluación de la asignatura y el profesor

CONCLUSIONES

Mis alumnos están deseando aprender, esta es mi conclusión más reveladora. Al comenzar el curso, durante los ejercicios de evaluación inicial, hice con ellos una declaración de intenciones, en la que les intenté dejar claro, por una parte, que la nota de esta asignatura valía lo mismo que la de cualquier otra para su sobrevalorada media. Y por otra parte, que no quería robarles tiempo de estudio de materias más exigentes y de las cuales tendrán que examinarse en la temida PAU.

Bajo este marco, mi consejo fue simple: "Tomaros esto como un pasatiempos. Hacedlo para despejaros, sólo cuando os apetezca". Y así ha sido, recibía mensajes incluso durante las noches del fin de semana, momentos que un adolescente suele reservar para el ocio.

Respecto al uso de las TACs, he constatado, que alumnos y alumnas que suponemos nativos digitales, generalmente hacían un uso bastante limitado de todas las funcionalidades y posibilidades que les brindan sus dispositivos. Quizás, todo sea dicho, porque nunca se les había generado la necesidad de usarlas.

Respecto al *smartphone*, tras usarlo todo el curso en mi asignatura han reconocido, con total libertad, que pocas veces perdían el tiempo con él, mientras sí que lo usaban de forma frecuente como distracción en asignaturas en las que tenían prohibido llevarlo. Otra muestra más del eterno dilema entre prohibir o educar.

Finalmente, me gustaría añadir, que en todas las encuestas, el alumnado eligió en segundo o tercer puesto a este *Proyecto Integrado* como la asignatura que más le aportaría a su futuro entre todas las materias de bachillerato. Dato aún más sorprendente si consideramos que tan solo contábamos con una hora de clase a la semana.

Si estás dispuesto/a a repetir esta experiencia deberías tener en cuenta algunos trucos que hemos aprendido:

1. Da a tus alumnos libertad para escoger el tema de su “ProyectoPLE”, pero guíalos hacia algo interesante: aprender sobre un grupo musical quizás no de mucho de sí para un curso entero, pero debemos ser permisibles con iniciativas con las que *a priori* podemos no estar muy de acuerdo: sexualidad, videojuegos, drogas...
2. Usa la co-evaluación: la cantidad de productos que generan es inabordable para que lo corrija sólo el profesor. Con unos criterios claros, debes confiar en ellos como correctores y observadores del trabajo propio y ajeno. Esto también les hará saber como de bueno es su trabajo comparado con el de su clase.
3. Busca colaboradores externos, o *virus*: la interacción a través de redes sociales con personas ajenas a la escuela, de las cuales podemos aprender, es muy motivadora. Fomenta estos canales, pero discretamente, haz que ellos sean los protagonistas.
4. Haz visible el aprendizaje de tu alumnado: publica sus trabajos, habla de ellos en tu blog y en redes sociales, cítalos. Esto hará que se interesen aún más por lo que están haciendo.
5. Crea comunidad, que todos se sientan partícipes de un proyecto común.

Aprender es divertido, quizás lo habíamos olvidado, pero confía en esta realidad.

AUTORES

Lara Fuillerat, José Manuel

Moraga Campos, José

TÍTULO.

Propuesta didáctica innovadora. La “clase invertida” en Historia.

RESUMEN

El *aprendizaje invertido* o *flipped learning* es una de las tendencias más interesantes y de mayor difusión de lo que se ha venido en llamar “nueva era del aprendizaje”. Básicamente pretende, como su propio nombre indica, invertir el modelo de educación tradicional. Los contenidos académicos en los que se basa el currículo son vistos y estudiados por los alumnos y alumnas en su casa, mientras que las tareas son realizadas en clase. En este artículo pretendemos dar a conocer una experiencia didáctica realizada en clase de Historia con los principios y metodología del *flipped learning*.

PALABRAS CLAVE.

Aprendizaje invertido, flipped classroom, flipped learning, Historia Contemporánea.

TEXTO.

“(…) si no estás preparado para equivocarte, nunca te ocurrirá nada original.”

Ken Robinson

1. LA CLASE INVERTIDA, ¿NECESIDAD DE CAMBIO O CONSUMISMO PEDAGÓGICO?

Hace poco tiempo leíamos una interesante entrada en el blog[11] de Miguel Calvillo en la que hablaba, relacionándolo con la formación del profesorado, del concepto de *consumismo pedagógico*. Con este término hacía referencia a la proliferación de ideas y acciones pedagógicas, modas más o menos pasajeras, que aportan poco o nada al proceso de enseñanza y aprendizaje. En general, se trata de una actualización de ideas anteriores presentadas con un envoltorio más actual, más “moderno”. El mundo de la enseñanza no está al margen del modelo capitalista que propicia este consumismo. Sin embargo, estas modas pedagógicas generan más incertidumbres que certezas, ya que en la mayoría de las ocasiones, se adoptan discursos fragmentarios y dispersos. Sin embargo, en una parte importante de la comunidad educativa hay una clara y manifiesta necesidad de cambio, fruto, por un lado, de una demanda social hacia un modelo educativo diferente y más acorde a la época en la que estamos viviendo, de profundas transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, en la que se necesita repensar los modelos tradicionales y dar respuesta a esos nuevos retos, y, por otro, a una insatisfacción por los resultados conseguidos con el modelo de enseñanza tradicional que se manifiesta claramente insuficiente.

Para hacer frente a esta necesidad de cambio, en las últimas décadas se han propuesto diferentes respuestas (reformas) que, según podemos ver en la bibliografía al respecto, tienen más en común el fracaso que el éxito. Pero ¿por qué ocurre tal hecho? Aunque es un tema arduo y difícil, en nuestra opinión se debe, entre otras muchas razones, a que las respuestas dadas a los problemas que plantea el sistema ya no son suficientes para hacer frente al desequilibrio existente entre las demandas y necesidades del alumnado y de la sociedad en su conjunto y los resultados obtenidos. No basta con cambios o mejoras, propuestas aisladas o parciales. Se hace precisa una transformación, un nuevo paradigma educativo que sustituya al viejo paradigma nacido en el siglo XVIII-

[11] Blog de Miguel Calvillo. *Teoría del consumismo pedagógico I: formación basura y didáctica ficción* (27 de baril de 2014). Consulta de 20/02/2015http://elblogdemiguelcalvillo.blogspot.com.es/2014/04/teoria-del-consumismo-pedagogico-i.html

XIX y que dé respuesta a las demandas del siglo XXI. Pero para ello habría que remover las viejas estructuras del sistema, llegar a lo más profundo del mismo y convencer a todos los sectores implicados de la necesidad de esa transformación. Y en este punto, nuestra opinión es bastante pesimista. No creemos que toda la comunidad educativa esté preparada para el cambio ni tenga la predisposición al mismo. Desde nuestra perspectiva, se hace necesario apostar por ese cambio, por introducir innovaciones que sean útiles a las nuevas demandas sociales y al nuevo modelo de alumno y alumna. La clave es fomentar las innovaciones porque son las que, si tienen éxito, pueden conducir a la transformación de paradigma a la que tendemos. Por eso creemos necesario estar plenamente abierto a las ideas que plantean algo diferente a lo habitual, innovaciones didácticas que faciliten el proceso de transformación educativa al que aspiramos. De ahí que comencemos a trabajar en este nuevo planteamiento conocido como *flipped classroom* en inglés, o *clase invertida* en español.

2. ¿QUÉ ES LA CLASE INVERTIDA O FLIPPED CLASSROOM?

En estos momentos la denominada *clase invertida* o *flipped classroom* está de moda. Es una de esas tendencias en educación que tiene más pujanza en la actualidad. No hay nada más que realizar una búsqueda en Google para darnos cuenta de tal hecho (más de 3.010.000 resultados). En Google Académico (búsqueda de 25 de diciembre de 2014) obtenemos aproximadamente 35.900 referencias. Además, cursos en universidades prestigiosas, reseñas en revistas especializadas y generalistas, libros, profesores y profesoras que empiezan a utilizar esta metodología “innovadora”... Pero, ¿a qué llamamos *flipped classroom*?

En el año 2007 dos profesores de química en *Woodland Park High School* en Woodland Park Colorado, EEUU, Jonathan Bergmann y Aaron Sams**,** acuñaron el término *flipped classroom*, en un intento por ayudar a aquellos alumnos y alumnas que por diversos motivos no podían seguir el ritmo normal de las clases. Basado en la grabación de las clases podía llegar no sólo a dichos alumnos sino también atender a las necesidades de aprendizaje de cada uno

de sus estudiantes. Esta metodología se define, en ocasiones, de una manera simplista como “*school work at home and home work at school*”, esto es, hacer el trabajo de la escuela en casa y el trabajo de casa en la escuela. Habitualmente, se tiende a confundir *clase invertida* o *flipped classroom* con *aprendizaje invertido* o *flipped learning*. El *aprendizaje invertido* es un enfoque pedagógico que permite implementar una o varias metodologías activas en el aula, entre las cuales, está el *flipped classroom*, pero no es la única. En este enfoque se pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje se traslade desde el espacio de aprendizaje en grupo al individual y el ámbito del grupo resultante se transforme en un espacio de aprendizaje dinámico, interactivo, en el que el docente dirija al alumnado en su proceso de asimilación de conceptos y propicie un aprendizaje creativo de la materia. El Aprendizaje Invertido (AI) se basaría, según la “*Flipped Classroom Network*” (2014) en cuatro pilares fundamentales que constituirían el Modelo F-L-I-P-, por sus siglas en inglés:

1. *Entornos flexibles de aprendizaje* (**F***lexible Environment*): El AI propicia una amplia variedad de modos de aprendizaje. Los docentes pueden utilizar diferentes formas de organización del espacio y del tiempo para trabajar las diversas temáticas, ya sea para apoyar el trabajo en grupo (con agrupaciones igualmente flexibles) o el trabajo individual. Se trata, por consiguiente de crear espacios flexibles en los que los estudiantes lleguen, incluso, a elegir cuándo y dónde aprenden. Al mismo tiempo, la flexibilidad tiene que ser aplicada por el docente tanto a las expectativas de plazos para el aprendizaje de los estudiantes como a su evaluación.
2. *Cultura del Aprendizaje* (**L***earning Culture*): El AI incluye una nueva cultura del aprendizaje: el modelo tradicional, el aún preponderante, estaba centrado en el profesorado, fuente primaria de información. El proceso de enseñanza-aprendizaje es unidireccional con un papel pasivo del alumnado. Por el contrario, el modelo *flipped learning* cambia deliberadamente el enfoque para centrarse en el alumnado, que adquiere un papel activo en el proceso de construcción del conocimiento así como en la evaluación de su aprendizaje.
3. *Contenidos intencionales* (**I***ntentional Content*), esto es, el docente debe proceder a una exhaustiva priorización y selección de contenidos, que serán aquellos que mejor sirvan para maximizar el tiempo de clase con el fin de

adoptar métodos de aprendizaje activos, estrategias centradas en el estudiante, adaptados a los diferentes niveles de la clase.

4. *Nuevo rol del docente* (**P***rofessional Educator*): en el AI el rol del profesor o profesora es aún más importante y exigente que en el modelo tradicional. Durante el tiempo de clase, el docente está continuamente observando a sus alumnos, proporcionándoles retroalimentación relevante en el momento, guiándolos en su proceso de aprendizaje y en la evaluación de su trabajo. Además, son docentes que no están aislados sino que procuran estar conectados con otros docentes con la finalidad de mejorar su práctica profesional y aceptan la crítica constructiva. Finalmente, el docente que practica el AI asume papeles menos visibles en un aula invertida y tolera el caos controlado en sus aulas.

En definitiva, el AI sería un modelo de aprendizaje que sirve para interpretar cómo aprenden nuestro alumnado un determinado conocimiento o habilidad.

Pero como hemos indicado, no es lo mismo el AI que el *flipped classroom*. *Invertir una clase* puede, pero no necesariamente, conducir al aprendizaje invertido. Como a continuación indicaremos, un profesor o profesora puede invertir su clase haciendo que los alumnos y alumnas lean el texto fuera de la clase, vean los vídeos preparados o recomendados por el docente o resolver problemas adicionales. Pero para llegar al AI se tienen que incorporar los cuatros pilares anteriormente mencionados. Así pues, el *flipped classroom* es un paso más que debe conducir a un cambio de enfoque, de paradigma al que denominamos **Aprendizaje Invertido**.

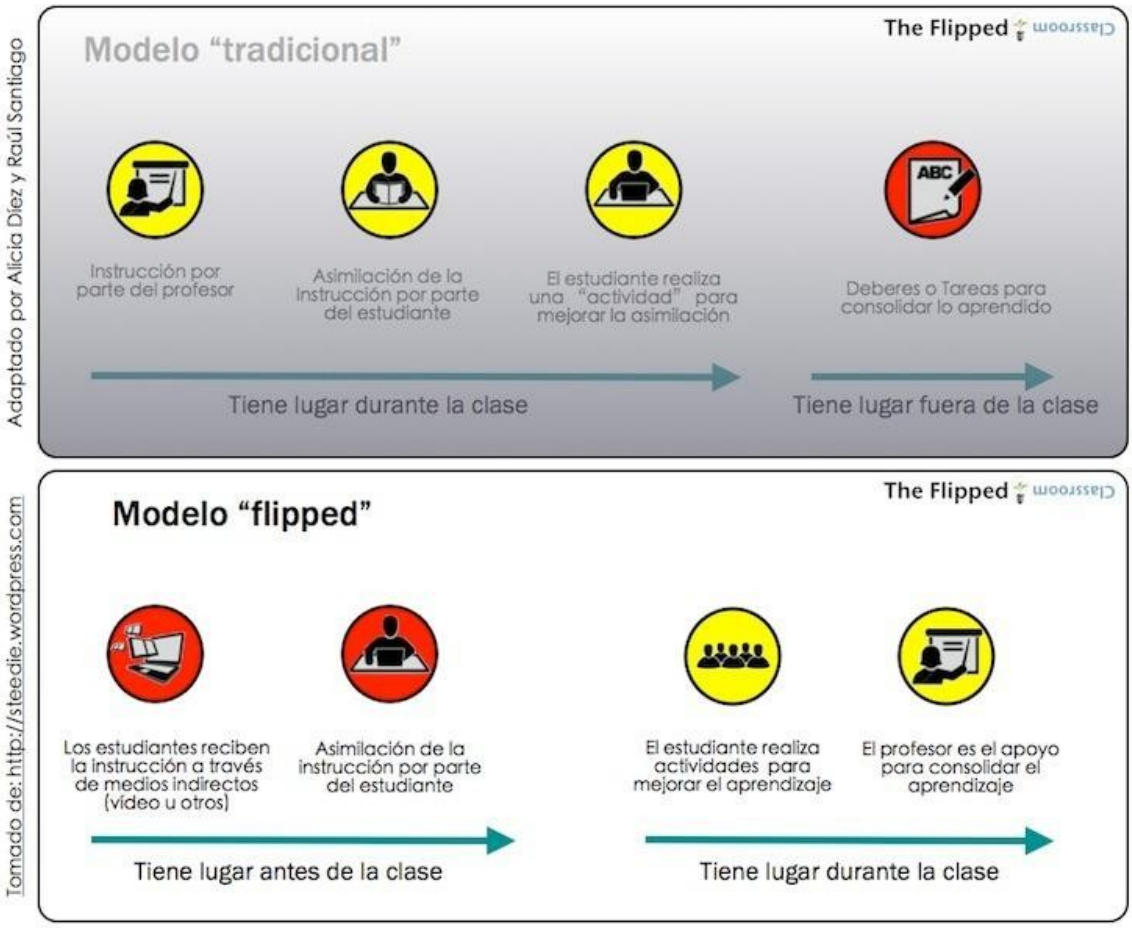
En nuestro caso, vamos a intentar desarrollar una práctica de *flipped classroom*, para lo cual, previamente, vamos a definir esta metodología y los pasos a seguir para llevarla a cabo.

Básicamente, la *clase invertida* es un nuevo tipo de organización de la enseñanza que, aprovechando las posibilidades de la tecnología actual, pretende invertir la secuencia tradicional del aprendizaje, esto es, se trata de llevar la instrucción directa fuera de la clase y traer a la misma lo que

tradicionalmente era la tarea para realizar en casa[12]. En la metodología, digamos, tradicional, predominante en la actualidad, se emplea la mayor parte del tiempo disponible en clase a explicar la materia, dedicando el tiempo en casa a hacer las tareas relacionadas con esas explicaciones, ya sea estudiar el tema, realizar actividades, ejercicios, resúmenes, etc. La clase invertida supone darle la vuelta a esa estructura, esto es, el profesor facilita al alumnado materiales audiovisuales (vídeos, podcast, presentaciones, etc.) elaborados por el mismo o recomendados, de una duración no excesivamente larga, entre 5 y 15 minutos, en los que se incluyan las ideas principales del tema. La clase se dedicaría a trabajar ese material, resolver dudas, realizar trabajos en grupo, presentaciones orales, etc. El alumno puede resolver sus dudas en el momento de realizar dichas actividades, bien con la ayuda del profesor o de sus pares. El profesorado puede controlar el ritmo de aprendizaje de su alumnado, apoyarlo en ese proceso en el que toman las riendas de su propio aprendizaje y crear un ambiente de aprendizaje colaborativo. En la siguiente infografía (extraída del blog colaborativo The flipped classroom)[13] podemos observar las diferencias entre el *modelo tradicional* y el *modelo flipped classroom*.

[12] **TOURÓN, J., SANTIAGO, R. DÍEZ, A.** (2014): *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje (Innovación educativa).* DigitalText.

[13] Blog The flipped calssroom. Consulta de 20/02/2015. http://www.theflippedclassroom.es/



3. ASPECTOS POSITIVOS Y DIFICULTADES DE SU PUESTA EN MARCHA.

Sobre la puesta en marcha de esta metodología hay numerosas referencias en la red y en la bibliografía citamos algunos de los trabajos más significativos al respecto. Para nosotros, uno de los métodos más apropiado para invertir la clase es el propuesto por el *Center for Teaching and Learning*[14] de la Universidad de Texas (EE.UU.) basado en la aplicación de cinco pasos que, desde nuestro punto de vista, podrían expresarse de la siguiente manera:

Paso 1º: Identificar el momento más adecuado en que se puede invertir la clase. Para comenzar a aplicar esta metodología conviene elegir la clase, el momento, la temática más idóneas que posibiliten y faciliten su puesta en marcha.

[14] http://ctl.utexas.edu/ (consulta de 20/02/2015).

Paso 2º: Involucrar y concienciar a los estudiantes en esta metodología. Se trataría de hacer ver al alumnado lo positivo de aprovechar el tiempo de clase de la mejor manera posible, buscando los métodos que funcionen mejor para los estudiantes y para el desarrollo del curso.

Paso 3º: *Aclarar lo máximo posible las conexiones entre la casa y la clase*, esto es, responder a preguntas como: ¿Qué quiero que mis estudiantes sepan y sean capaces de hacer como resultado de completar esta secuencia del curso? ¿Cómo encaja esta secuencia en la planificación general del curso? ¿Qué parte de la tarea prevista se podría realizar dentro de la clase y cuál se puede llevar a cabo en casa? ¿Cuál es la metodología más adecuada dentro y fuera del aula? ¿Qué contenidos necesitan saber antes de la clase para participar activamente en la actividad de aprendizaje durante la clase? ¿Cómo plantear las actividades después de la clase, es decir, completar el trabajo iniciado en la clase, realizar una lectura más profunda sobre el tema o trabajar juntos en una tarea más amplia que se extiende a varios períodos de clase, realizar un trabajo en grupo, etc.?

Paso 4: Preparar adecuadamente los materiales que deben trabajar antes de la clase. Tenemos que tener claro que el aula invertida debe ser un entorno dinámico y activo lo que implica que es esencial que el alumnado venga a clase bien preparado, con una idea bien clara de lo que se les va a pedir en clase para lo cual se han de seleccionar correctamente los materiales que tienen que trabajar en casa. Estos materiales pueden ser los tradicionales tales como lecturas de capítulos de libros, artículos, presentaciones o bien materiales TIC como vídeos *on line*, podcast, microconferencias (seleccionados de internet o elaborados por el profesor o profesora), lecturas que deben de hacer... Estos materiales deben ser sencillos, de una duración adecuada (como hemos dicho, entre unos 5 y 15 minutos). Es preciso responsabilizar a los estudiantes en esta tarea previa de clase y proporcionarles una vía de plantear preguntas sobre el contenido que están aprendiendo fuera de clase.

Paso 5: Ampliar el aprendizaje más allá de la clase a través de la práctica individual y colaborativa. En este paso se trataría de ampliar el aprendizaje después de la clase, por ejemplo, terminar el trabajo comenzado en clase, empezar a trabajar en un proyecto o una parte de los contenidos para profundizar en el tema, practicar solo o en colaboración con los compañeros, realizar actividades adicionales de profundización o afianzamiento de conocimientos, seleccionar lecturas adicionales, crear grupos de aprendizaje informal, realizar encuentros virtuales tipo *hangouts*, etc.

A estos 5 pasos le podemos añadir un sexto e importantísimo paso: la **evaluación**. En este sentido, compartimos la opinión de docentes como Manuel J. Fernández Naranjo[15] o José Luis Castillo Chaves para los que la evaluación, no sólo del alumnado sino también del docente, es la clave innovadora de esta metodología. Así, éste último nos propone tres pasos para invertir la evaluación:

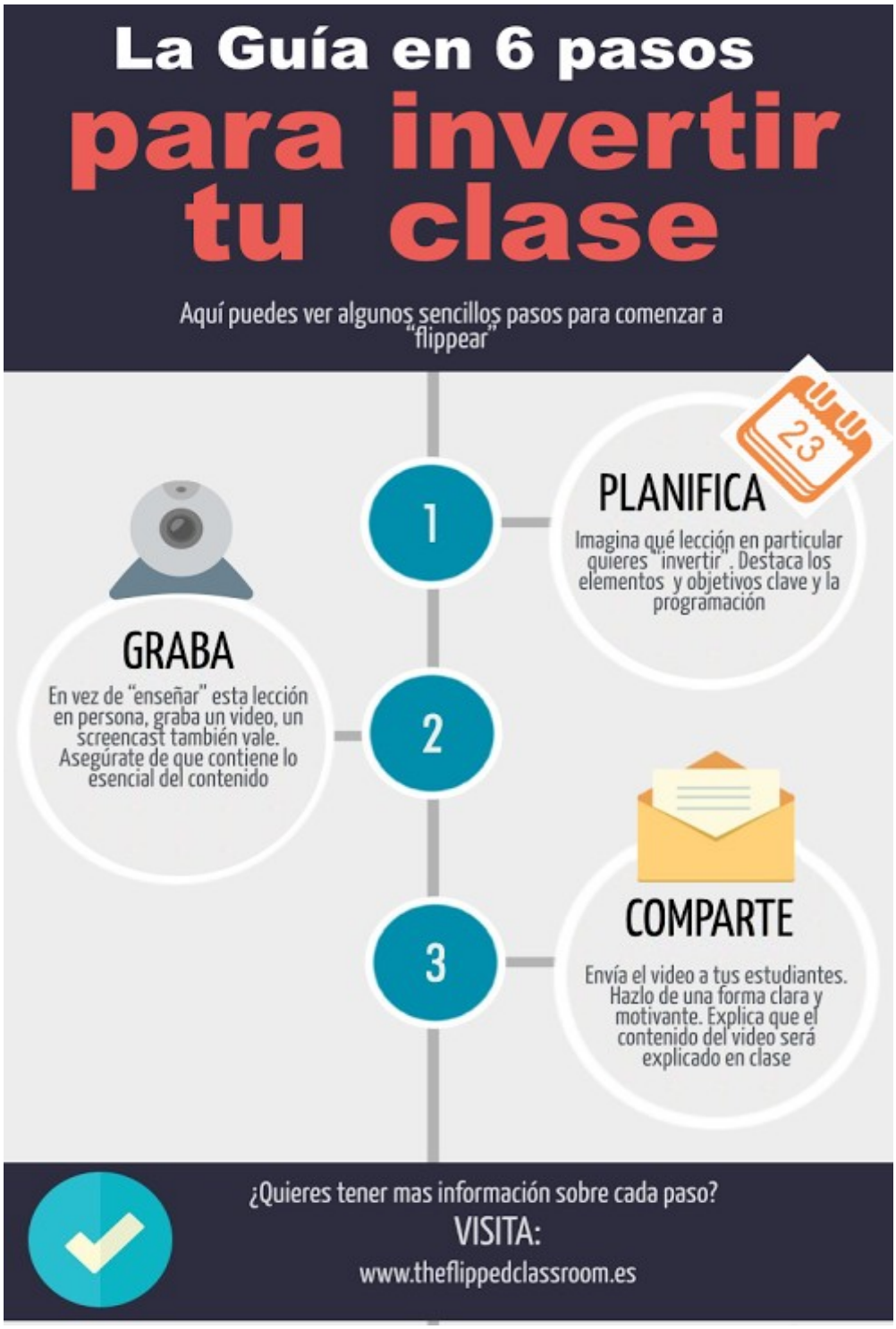
1. Integrarla en el proceso y nunca colocarla al final.
2. Dejar que el alumnado elija sus evidencias y no decidir nosotros cuáles son *a priori*. Y si no son correctas, se le orienta sobre ellas.
3. Dejarles participar en la calificación, agregando los procesos que están en marcha pero aún no han finalizado y creando espacios y tiempos para que nos muestren lo que no hemos visto por nosotros mismos.

Usando rúbricas, cuestionarios, test de evaluación y autoevaluación, evaluación entre pares… podemos invertir también la evaluación a fin de conseguir una continua retroalimentación en el sistema, comprobar la evolución en el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado la correcta elección de las tareas, el grado de mejora de los procedimientos utilizados, etc. Y desde luego, siempre es preciso evaluar cada uno de los pasos seguidos.

[15] Manuel J. Fernández Naranjo (2014): *Aprendizaje compartido y evaluación docente.* En *Direblog* (en trada de 17/12/2014). Consulta de 20/02/2015. http://mjfn62.blogspot.com.es/2014/12/aprendizaje-compartido-y-evaluacion-del.html

En la siguiente infografía Javier Tourón (obtenida del su blog *Talento y Educación*[16]) nos propone otra vía para invertir la clase:

[16] Blog de Javier Touron (entrada de 19/12/2014). Consulta 20/02/2014.http://www.javiertouron.es/2014/12/por-que-invertir-la-clase-y-como-hacerlo.html


La Guía en 6 pasos
para invertir tu clase
Aquí puedes ver algunos sencillos pasos para comenzar a "flippear"
1
PLANIFICA
Imagina qué lección en particular quieres "invertir". Destaca los elementos y objetivos clave y la programación
2
GRABA
En vez de "enseñar" esta lección en persona, graba un video, un screencast también vale. Asegúrate de que contiene lo esencial del contenido
3
COMPARTE
Envía el video a tus estudiantes. Hazlo de una forma clara y motivante. Explica que el contenido del video será explicado en clase
¿Quieres tener mas información sobre cada paso?
VISITA:
www.theflippedclassroom.es

La aplicación de esta metodología tiene aspectos muy positivos. Los resultados de las prácticas realizadas nos hablan de una mejora en la dinámica de clase,

de un incremento en la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, las clases se hacen más participativas, activas y más interesantes para ellos. La responsabilidad en el alumnado aumenta incluso más cuando se aplican mecanismos de aprendizaje colaborativo. El uso de la tecnología, además, permite un mayor grado de personalización, flexibilidad y selección de materiales. Todo esto conduce a un cambio en el rol del docente que pasa a actuar más como asesor o guía y establecer relaciones más cercanas. Nos alejamos de la figura del profesor tradicional, del profesor-tarima que suministraba datos y contenidos que la alumna o el alumno debía reproducir en los clásicos exámenes.

No obstante, también se detectan ciertos *contras*, algunas objeciones al modelo. Así, en ocasiones, si no se aplican bien los conceptos de *flipped learning*, la clase invertida puede convertirse en la típica clase en la que el profesor encargaba leer a los alumnos algunas páginas del libro o algún artículo que después era comentado en la clase siguiente. Se hace preciso un trabajo importante de preparación de las clases por parte del docente, selección o elaboración de materiales propios, estar preparado para llevar una dinámica diferente de clase, concienciar a los estudiantes del cambio de mentalidad que supone esta nueva metodología. Poner el énfasis en el uso de las TIC puede ser también, hasta cierto punto, un inconveniente, ya que algunos alumnos y profesores no están preparados para este cambio. En definitiva, exige más trabajo tanto para el alumnado como para el profesorado.

En conclusión, estamos ante una metodología que puede aportar interesantes aspectos a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje pero que conlleva una serie riesgos que hay que sopesar muy bien antes de dar el salto definitivo hacia el aprendizaje invertido.

4. LA CLASE INVERTIDA EN HISTORIA. EXPERIENCIA PRÁCTICA.

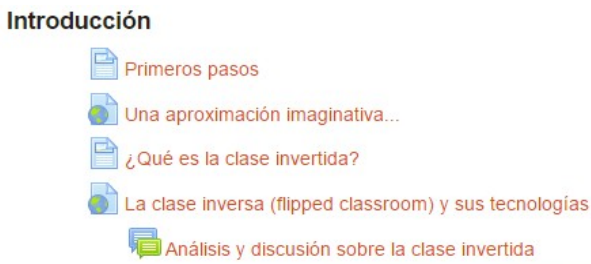
La presente experiencia fue desarrollada en el IES *El Tablero*, de Córdoba, con la colaboración de un grupo de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, de 33 alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato durante el

curso 2013-2014; este grupo estaba compuesto por alumnado de diversa procedencia geográfica dentro de la localidad; la adscripción social del centro es muy diversa (clases medias obreras, profesionales liberales, barrios residenciales de la burguesía cordobesa y barriadas con grupos marginales), aunque por la propia naturaleza de este tipo de enseñanza han quedado atrás muchos de los objetores escolares de la ESO; además del propio alumnado procedente de la ESO del IES El Tablero, se añaden gran cantidad de personas que no han obtenido plazas en otros centros, lo cual también hace complejo y se forman grupos heterogéneos y diversos en intereses, esfuerzo y capacidades cognitivas.

4.1. Introducción a la experiencia

Propusimos una primera sesión en la que se explicó el contenido y estructura de la experiencia didáctica que se iba a llevar a cabo, iniciándose en el concepto mismo y en secuenciación, estructura y objetivos que se les iba a proponer desarrollar y su metodología. A tal efecto, se utilizaron materiales multimedia, explicación teórico-práctica del profesor, junto a un conjunto de materiales de lectura. Todo fue recogido, de acuerdo con la idea inicial, en la plataforma Moodle, siguiendo la estrategia de trabajo que venía utilizándose en la propia materia académica de Historia del Mundo Contemporáneo. Finalmente, se solicitó efectuar de forma individual y no obligatoria, un foro de reflexión, usando uno de los módulos interactivos de la plataforma virtual, con el título de *Clase invertida, ¿para qué*? Participó la mitad del grupo de alumnas y alumnos, con una inicial aceptación de la propuesta; hemos podido sintetizar la primera impresión que el alumnado pudo tener en la siguiente intervención de una de las alumnas: *“Entiendo por clase invertida una forma de convertir al alumnado en autodidactas dejando caer sobre nosotros todo el peso de la clase. Con este método los alumnos tomamos la iniciativa y según el manejo del temario y de los conocimientos que tengamos el profesor reaccionará de una forma u otra. Esto fomentará, o más bien obligará, a los alumnos al estudio diario y a invertir más tiempo en la asignatura, pues es más el tiempo diario que el de tres días antes del examen, beneficiando así a los alumnos de estudio diario. Con respecto al papel del profesor, el cual tampoco estará*

exento de una mayor aplicación en la materia ya que facilita las explicaciones pero ya no en clase, en directo, ahora subirá archivos que nos guiarán y los cuales podremos ver hasta la extenuación. Para finalizar creo que como idea es buena igual que todas, no será fácil, pero tampoco imposible, trabajemos para conseguirlo.”



En este primer paso, creemos ya haber interaccionado con dos de los pilares que hemos concretado más arriba que definen este tipo de aprendizaje invertido: la modificación del rol del profesor al establecer elementos diferenciados al currículo oficial, dando prioridad a unos sobre otros, así como en el establecimiento de contenidos intencionales que dinamicen el interés y la aspiraciones educativas del alumnado. Asimismo, hemos procurado introducir algunos de los pasos necesarios para su implantación, tales como: 1º) Identificar el momento más adecuado en que se puede invertir la clase, o 2º) Involucrar y concienciar a los estudiantes en esta metodología, o 3º: Aclarar lo máximo posible las conexiones entre la casa y la clase.

4.2. Unidad didáctica: La dominación europea del mundo (1870-1914)

Al finalizar el primer trimestre, de acuerdo con la programación didáctica de esta materia académica, desarrollamos durante algo más de tres semanas la presente unidad didáctica. Se prolongó algo más de lo habitual, puesto que en este nivel educativo, que cuenta con cuatro horas semanales, pueden dedicarse entre 6 u 8 sesiones a cada unidad. Los contenidos abarcaban las transformaciones económicas ocasionadas por la segunda revolución industrial

y el proceso de colonización del mundo por parte de las naciones europeas más poderosas en ese momento histórico; se trata del primer intento de globalización que los seres humanos han protagonizado en la historia reciente. Se subdividió, a su vez, en un conjunto de cinco subapartados que fueron estructurados de la siguiente manera: Segunda Revolución Industrial, Causas del Imperialismo, El reparto del mundo, Nuevas potencias coloniales, Organización colonial y consecuencias. Se incluyeron en el curso de la plataforma Moodle algunos enlaces a contenidos relacionados con la materia, vídeos de obligada visualización y presentaciones que desarrollan los mismos; estos materiales debían ser trabajados por el alumnado en casa, con lo que en teoría debería ir asimilando, de acuerdo con su capacidad de trabajo y esfuerzo, los conceptos y contenidos curriculares; en una segunda fase, en el aula se proponía hacer un conjunto variado de actividades que versarían sobre cada uno de los subapartados; estas tareas preguntaban sobre conceptos y términos específicos de la materia, búsqueda de biografías de personajes más relevantes; se solicitaba en otras ocasiones aspectos teóricos de los contenidos o también se utilizaba un documento histórico, imagen o mapa para demandarle información sobre su relevancia mediante cuestiones diversas. Se pretendía interactuar en el trabajo directo sobre los aspectos de la materia, introducir una dinámica diferente en el aula, en la que el profesor orienta y asesora. Al final de cada subapartado, cada dos o tres sesiones, se incluía un breve test de diez preguntas para verificar la asimilación de la temática, utilizando a tal fin la aplicación *Hot Potatoes*. Asimismo, se efectuó una prueba final, con la misma herramienta digital, con 29 preguntas.

La sensación que se obtuvo de esta primera experiencia fue muy positiva, el alumnado solicitó la repetición de la misma; es verdad que esta valoración sólo se efectuó de forma oral, sin ninguna clase de instrumento de evaluación. También, resultó positiva la calificación media del grupo, habiendo mejorado las obtenidas con anterioridad en ese primer trimestre. Se había valorado la participación y visualización de los materiales en la plataforma, los resultados de las pruebas objetivas realizadas en *Hot Potatoes* y de las actividades, también recogidas mediante el módulo Tarea de Moodle, y la prueba final propuesta; se ponderó este conjunto de materiales, concediendo mayor

relevancia al resultado del trabajo individual del alumnado, antes que a las pruebas objetivas.

No se consiguió, no obstante, de forma clara la participación activa del alumnado, mediante debates no dirigidos, en el desarrollo de la clase; se había propuesto que cuando las tareas fueran finalizadas en casa, pudieran ser corregidas de forma colectiva en el aula, pero las incorrecciones en algunos casos en las respuestas y la escasa experiencia del alumnado en el desarrollo activo, motivaron que no se alcanzara de forma plena resultados satisfactorios; el profesor debía intervenir en muchas ocasiones, se producían debates estériles, reiterativos, al defender cada uno la postura de su respuesta, por ejemplo.

4.3. Descolonización y Tercer Mundo

De forma complementaria, en el comienzo del tercer trimestre, seleccionamos la unidad didáctica sobre la *Descolonización y nacimiento del Tercer Mundo*, con evidentes relaciones históricas con la primera que se desarrolló en esta experiencia didáctica, suponiendo el complemento curricular adecuado. También dispuso de unas tres semanas y media para su desarrollo en el aula. En este caso, la planificación fue a medio plazo y se estableció la secuencia temporal con mayor aproximación.

Se dispuso, utilizando nuevamente la plataforma Moodle, un curso, estructurado en siete apartados (Introducción, 1. Causas de la descolonización, 2. Las primeras independencias asiáticas, 3. Nacimiento de la República Popular China, 4. Descolonización en el mundo árabe, 5. La descolonización subsahariana, 6. Bandung y el nacimiento del Tercer Mundo), de acuerdo con el desarrollo curricular de esta unidad didáctica de Historia del Mundo Contemporáneo. En el primer apartado, se incluyeron documentos (vídeos, presentaciones, teoría) de carácter general, mientras que en cada uno de los apartados se procuró introducir materiales de mayor profundidad y concreción, abarcando igualmente elementos multimedia y páginas web especializadas. Se determinaba qué materiales eran obligatorios y cuáles eran de uso voluntario

para el manejo de alumnado para la indagación necesaria en la adquisición de los contenidos mínimos exigibles.

La evaluación de cada apartado, menos el introducción, contempló la realización obligatoria de tareas en el aula de todo tipo (teóricas, de síntesis, análisis de mapas, gráficas, o textos históricos) que se enviaban al profesor mediante el módulo Tarea de Moodle; al final de cada apartado, se efectuaba un cuestionario de 10 a 15 preguntas cada uno. Nuevamente, para obtener la nota final se realizó una ponderación de los procesos anteriores con una mayor valoración porcentual de estas actividades, a lo que se unió también la asistencia al aula, la consulta de los materiales obligatorios y voluntarios dispuestos en el curso diseñado al efecto, la participación activa en debates y trabajo de clase.

Como se observará hay cambios sustanciales respecto a la primera unidad didáctica, pero manteniendo la esencia de la experiencia. Se observó que la planificación de actividades había sido bastante densa, y que la mayor parte del alumnado constataba este extremo; también se comprobó la mejora en la nota media de la unidad didáctica en la mayor parte del alumnado; se pudo advertir en dos casos, como alumnos/as que se acomodaban perfectamente a la prueba teórica tradicional, dejaron de trabajar en esta segunda parte; igualmente, un segmento del alumnado no realizó ninguna clase de actividad ni participó, coincidiendo con aquel sector del grupo que había abandonado todo el trabajo en la materia y curso.

En esta segunda oportunidad, hemos ido algo más allá, alcanzando a establecer un entorno flexible para el aprendizaje, donde éste ha adoptado un sentido bidireccional (profesor-alumnado, alumnado-profesor), junto a unos contenidos que si bien han sido elegidos por el profesor puede alcanzar en el caso del alumnado la profundidad que desea, de acuerdo con sus intereses para conocer y seleccionar sus aprendizajes; por entonces, el profesor ha pasado a ser un instrumento más de su trabajo, pero del mismo modo el alumno aporta su trabajo directo, elabora materiales, lo que contribuye a esa interacción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todavía más, hemos

programado y concienciado a los estudiantes en esta metodología activa, hemos establecido conexiones entre su trabajo diario en el aula y destinado a casa, todo aquello que tradicionalmente hace en el aula. Todo ello ha convertido el aula en un entorno dinámico y activo, responsabilizando de la planificación, diseño y desarrollo a los alumnos mediante la práctica individual y cooperativa.

4.4. Conclusiones

4.4.1. Encuesta al alumnado

Los resultados de la encuesta al alumnado han proporcionado elementos muy valiosos para su análisis. Se ha utilizado el módulo *Questionnaire* de Moodle, plataforma que ha centrado nuestra experiencia. Se han realizado 24 preguntas, que abarcan desde datos personales, hasta otros en los que se analizan datos sobre los conocimientos adquiridos, la evaluación de los instrumentos y medios pedagógicos utilizados en la experiencia, el trabajo del profesor y el diseño de la misma.

Ha sido contestada por 27 (82%) de los 33 alumnos matriculados en la materia (muchos de estos han dejado de asistir a clase por abandono aunque sin retirar oficialmente la matrícula), con edades entre 16 y 17 años la gran mayoría (85%, el resto eran repetidores de años anteriores) y preferentemente mujeres (74%), con unos conocimientos informáticos aceptables (67%), de acuerdo con sus criterios expresados en la encuesta.

La valoración positiva de la experiencia se ha ido concretando en algunas de las cuestiones planteadas. Así, la totalidad de los encuestados han mejorado sus conocimientos en presentaciones de trabajos con el uso de las nuevas tecnologías; puntúan la experiencia un aprobado alto, obteniendo parcialmente los objetivos propuestos (74%); consideraciones parecidas obtienen el apartado de metodología activa utilizada, o el esfuerzo realizado por los propios alumnos en la realización de las tareas y propuestas de evaluación; de la misma manera, advierten que han visualizado adecuadamente los materiales

audiovisuales (70%) y en menor medida los documentos incluidos en la plataforma; un 59% ha valorado que ha necesitado mayor inversión de tiempo, aunque un 33% opina que sólo ha efectuado este proceso en ocasiones; un 48% estaría dispuesto a repetir la experiencia, junto a un 33% que lo haría de vez en cuando; esta última conclusión estaría constatada en la preferencia mayoritaria que el alumnado ha manifestado cuando se les pregunta sobre cómo llevar a cabo nuevas experiencias semejantes; preferían que estas solo se efectuara en unidades didácticas sueltas (63%) frente a un 15% que ha seleccionado en una programación que incluya todo el curso académico.

Las mejoras propuestas por el alumnado en la encuesta versan esencialmente sobre las tareas propuestas en la experiencia; si considera necesario una relación proporcional entre el tiempo demandado y las mismas, habiendo sido escaso el dado en la presente; en ocasiones, se ha pedido que tuviesen un nivel inferior de complejidad, que fuesen más específicas, que no se basen exclusivamente en comentarios y textos, realizar menor número. No obstante, se reconoce que en la primera unidad didáctica estuvo mejor diseñada y contaba con menor complejidad que la segunda. Por último, los exámenes tipo test deberían tener mayor duración de tiempo. A pesar de estas consideraciones, con cierto carácter crítico, se reconoce que el concepto pedagógico de la clase invertida es bueno, moderno y eficaz y permite profundizar de otra manera en el conocimiento de la Historia.

4.4.2. Autoevaluación de la experiencia

De acuerdo con los resultados anteriores y atendiendo a lo verificado en el proceso práctico desarrollado en el curso pasado, podemos establecer que el resultado de la experiencia es aceptable, habiendo advertido la problemática que conlleva. Se trata de propuestas innovadoras que todavía no han tenido un respaldo generalizado, en el que cada profesor tiene que interceder de forma aislada, sin un referente interno en el centro de procedencia, y sin un posible debate interno en los Departamentos didácticos; son experiencias arriesgadas que dependen del buen proceder del enseñante, pero que también deben ser bien entendidas por el alumnado que debe colaborar mucho más allá del

reticente, pasivo, receptor modelo tradicional de enseñanza.

Precisamente, la actitud colaboradora de este alumnado nos hace recapacitar sobre los errores cometidos, tal como reflejados en el apartado anterior. Se concedió excesivo interés a las tareas en clase; estas aunque diversificadas y bien dirigidas al logro educativo, resultaron de una profundidad y número excesivo que motivó quejas del alumnado, lo que no hace reflexionar sobre el modelo en el diseño de la unidad didáctica; creemos que debemos combinar las dos propuestos, basarnos en el esquema seguido en el segundo tema, aunque aligerándolo de tareas.

También hemos concluido que debe ser posible utilizar un mayor número de materiales multimedia de elaboración propia, lo que puede reducir el tiempo empleado en la visualización de los mismos, al estar más adaptados dichos materiales a los objetivos y contenidos concretos que se proponen por el profesor. En este sentido, la participación activa del alumnado, tal como hemos desarrollado en esta experiencia de forma parcial en su programación y elaboración pueden servir para implicarlo mucho más en su propio aprendizaje. Este extremo también puede ser alcanzado haciendo que participe directamente en el proceso de evaluación parcial y global de la experiencia, así como de la calificación de los logros de sus propios compañeros. Precisamente, el sistema de evaluación, para todo el proceso e integrado en él, no fue el centro de las objeciones, por lo que nos ha dado señales inequívocas de su buen funcionamiento.

Toda innovación, incluso, requiere una inversión en tiempo mucho mayor que la clase tradicional; además, el profesor debe programar con mayor antelación la propuesta curricular para contar con los materiales y tareas previstos, así como dinamizar el trabajo del alumnado en la propuesto. Esto hace inviables los currículos de la materia, en el caso de que se tenga que desarrollar a lo largo de todo el curso. Caso como el presente, sólo han requerido secuenciar el resto de unidades didácticas para poder disponer de un mayor lapso temporal para su desarrollo, siendo verdad que al ser final de trimestre han podido planificarse mejor.

4.4.3. Propuesta de futuro

La valoración positiva de la experiencia nos ha motivado a plantear nuevas posibilidades en este marco pedagógico novedoso:

- Seguir desarrollando **unidades didácticas concretas de la misma materia académica,** lo que podría considerarse sería el escenario más modesto a alcanzar.

- Partiendo de estos presupuestos, podríamos **programar y diseñar todo el currículo de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo**.

- **Extender la experiencia a otros niveles educativos**. Al respecto, nosotros nos movemos en la actualidad entre primero de ESO y 2º de Bachillerato.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.

- **BERGMANN, J., SAMS, A.** (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Virginia. ASCD.
- **Blog “*The Flipped classroom*”. http://www.theflippedclassroom.es/**
- **TOURÓN, J., SANTIAGO, R. DÍEZ, A.**y col. (2013). “*The Flipped Classroom” España: experiencias y recursos para dar ‘la vuelta’ a la clase”*. Disponible en: http://www.theflippedclassroom.es/ , consultado 14 de enero de 2014.
- **TOURÓN, J., SANTIAGO, R. DÍEZ, A.** (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje (Innovación educativa).* DigitalText.

Autores

Luque Fernández, Elena
Jurado Vargas, Victoria
Westcott, Andrea

Título

Secret Santa postcards exchange

Resumen

La actividad sigue la dinámica del popular juego “Amigo Invisible”, pero en lugar de intercambiar regalos, el alumnado intercambia mensajes navideños en una tarjeta. Dichos mensajes deben estar escritos íntegramente en inglés, destacar las cualidades positivas del destinatario y expresar buenos deseos para las vacaciones de Navidad y el próximo año.

Palabras clave

Navidad, Tarjetas, Escribir, Decoración

Texto

***Secret Santa* postcards exchange**

Al aproximarse la Navidad, muchos docentes de idiomas procuramos realizar actividades complementarias con nuestro alumnado en torno a ese tema. La justificación es clara: por una parte, tratar temas como este nos permite conectar con la realidad del alumnado y romper con la rutina; por otra parte, nos da pie a profundizar en contenidos culturales, cuyo interés es indiscutible. La actividad que aquí presentamos contiene estos ingredientes y, además, puede ser empleada como decoración navideña del centro y a la vez como muestra de las capacidades de nuestro alumnado. En esta actividad estuvieron implicados todos los cursos del centro y todos los profesores del Departamento de Inglés, además de nuestra auxiliar de conversación.

La primera fase de esta actividad se realiza en el ámbito del grupo-clase. En primer lugar, se explica al alumnado la costumbre de enviar postales navideñas, especialmente popular en Reino Unido. Se les ofrecen diferentes ejemplos y formatos visuales que sirvan de inspiración al alumnado.

A continuación, se les explica la dinámica del *Secret Santa* (Amigo invisible), a saber: cada uno de los alumnos debe escribir su nombre en un trozo de papel; después, se colocan todos los papeles en un recipiente y cada alumno debe coger un papel con el nombre de otro compañero. Es a ese compañero a quien debe escribirle la tarjeta navideña, pero sin que él o ella sepa quién le escribe. De este modo, no se firman las tarjetas con nombres, sino con las palabras *Your Secret Santa.*

Para ilustrar lo que el alumnado debe hacer, se les sitúa en la hipotética situación de que alguien ha escrito al profesor/a. En nuestro caso, contamos con la ayuda de nuestra auxiliar de conversación, con la que se elaboraron diferentes modelos de mensajes navideños según el nivel del alumnado.

En estos mensajes, se muestran fórmulas y expresiones habituales y se señalan las palabras que el alumnado deberá cambiar en sus propios mensajes, dependiendo del destinatario. En esta parte de la actividad es una buena idea elaborar entre todos un banco de palabras que puedan encajar en cada una de las partes del mensaje. Dependiendo del nivel de cada alumno, los mensajes navideños mostrados como ejemplo pueden ser utilizados como plantillas en las que cada alumno sustituye ciertas palabras por las suyas propias, o simplemente como meros ejemplos que sirvan de ayuda para que el alumnado elabore sus propios mensajes, sin seguir necesariamente la estructura propuesta. De este modo, los alumnos de menor nivel pueden realizar esta actividad en un nivel más simple y los de mayor nivel pueden dar rienda suelta a su creatividad. Así podemos atender a la diversidad del alumnado, incluyendo a todos en esta actividad, independientemente de su capacidad.

Seguidamente, se facilita al alumnado diferentes formatos de motivos navideños para escribir su texto. En nuestro caso, optamos por utilizar un formato por nivel, es decir, que todos el alumnado de un mismo nivel tenía el mismo motivo navideño.

Finalmente, el profesorado se encarga de pegar todas las tarjetas elaboradas por el alumnado en las paredes del centro, de modo que sirvan como decoración navideña y también como muestra de lo que nuestro alumnado puede hacer. La idea es tener las tarjetas en las paredes del centro durante la semana anterior a las vacaciones para que todos puedan leer los trabajos de

los compañeros, y que el último día de clase cada alumno recoja su tarjeta.

Esta actividad ha resultado muy positiva en nuestro centro, ya que, aunque la dinámica del amigo invisible se trabaje en el ámbito del grupo-clase, el resultado afecta a la totalidad del centro. De este modo, todos pueden ver los trabajos de todos y aprender los unos de los otros. Además, los mensajes navideños incluyen comentarios positivos sobre los compañeros, por lo que se fomentan las buenas relaciones humanas y el compañerismo. Por último, pero no por ello menos importante, se trata de una forma de adornar espacios comunes del centro en torno a una temática determinada, por lo que los trabajos del alumnado no constituyen meros adornos, sino una muestra de sus capacidades y logros en nuestra asignatura, cuyo resultado queda patente para toda la comunidad escolar.

A continuación mostramos el modelo de mensajes navideños utilizados en los diferentes niveles y las fotos del resultado final.

1º ESO

Dear Elena,

Seasons Greetings! I think that you are a wonderful person. You are kind and smart. You speak English very well. I am happy that you are my colleague. I want you to know that I love your style. I hope that you have a Merry Christmas and a Happy New Year!

Your Secret Santa

2º ESO

Dear Victoria,

Seasons Greetings! I want to wish you a Merry Christmas. I think that you are a wonderful person. I like the way you laugh, it makes me smile. I think that you are very kind and funny. You dress very well. I am glad that you are my colleague. I want you to know that I appreciate you. I hope that you have a Merry Christmas and a Happy New Year!

Your Secret Santa

3º ESO

Dear Elena,

are a wonderful person. I like the way you engage you’re your students, it shows that you care. I think that you are very kind and intelligent. You speak English very well, and have an excellent accent. I am glad that you are my colleague. I want you to know that I love your style. I hope that you have a Merry Christmas and a Happy New Year!

Your Secret Santa

4º ESO

Dear Jesús,

Seasons Greetings! I want to wish you a Merry Christmas and tell you that I think that you are a wonderful person. I like the way you engage with your students, it shows that you care. I think that you are very light-hearted and intelligent. You speak English very well, and have an excellent accent. I am glad that you are my colleague. I want you to know that I enjoy working with you. I hope that you have a Merry Christmas and a Happy New Year!

Your Secret Santa

En el documento adjunto mostramos algunas fotos del resultado final de esta actividad.

Bibliografía

Para realizar esta actividad, se consultaron varias páginas web que contienen numerosos recursos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Entre ellas, destacaremos las siguientes:

http://bogglesworldesl.com/christmas_cards.htm

http://www.efltheatreclub.co.uk/web_documents/a_christmas_questionnaire.pdf

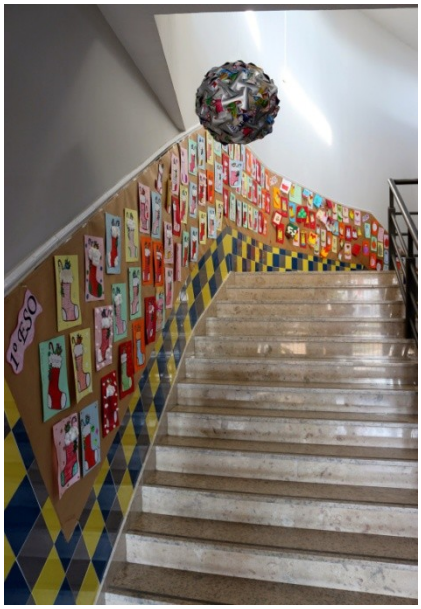
www.englishclub.com

YOUR SECRET SANTA – IES MAESTRO ELOY VAQUERO

Algunos trabajos de 1º ESO

Algunos trabajos de 2º ESO

Espacios comunes del centro adornado con las tarjetas navideñas de nuestro alumnado de varios niveles



Autora

Martínez Serrano, Leonor María

Titulo

El Plan de Desarrollo Europeo para la internacionalización de un centro educativo en el marco del Programa Erasmus+ (2014-2020)

Resumen

Erasmus+ es un programa integrado y ambicioso de la Unión Europea para el período 2014-2020 que aglutina acciones diversas en los ámbitos de la educación, la formación, el trabajo juvenil y el deporte, y que tiene como objetivo mejorar las cualificaciones y la empleabilidad, así como modernizar la educación, la formación y el trabajo juvenil. A lo largo de siete años naturales consecutivos, Erasmus+ va a ofrecer a más de cuatro millones de europeos oportunidades de estudiar, formarse, adquirir experiencia laboral y realizar actividades de voluntariado en el extranjero. En el presente artículo exploramos la arquitectura esencial y características del nuevo programa, así como las posibilidades que brinda a los centros educativos de cultivar la dimensión europea de la educación en un mundo globalizado y en un siglo marcadamente cosmopolita. Asimismo, analizamos en profundidad el PDE (Plan de Desarrollo Europeo) como piedra angular sobre la que debe sustentarse la solicitud de cualquiera de las acciones clave (KA1 y KA2) a las que pueden concurrir los centros educativos. Reflexionaremos sobre las claves para su diseño y los epígrafes que debe contemplar este documento crucial, que es la expresión de las necesidades formativas de cada centro educativo y de las actuaciones que pretende llevar a cabo con vistas a impulsar la dimensión europea de la educación y conectarse al resto de Europa.

Palabras clave

Erasmus+ (2014-2020), KA1 (*key action* 1), KA2 (*key action* 2), PDE (Plan de Desarrollo Europeo), aprendizaje de lenguas, plurilingüismo, dimensión europea de la educación, multiculturalidad.

I
Arquitectura esencial del Programa Erasmus+

Erasmus+ es un programa integrado y ambicioso de la Unión Europea para el período 2014-2020 que aglutina acciones diversas en los ámbitos de la educación, la formación, el trabajo juvenil y el deporte, y viene acompañado de una imponente dotación económica (casi 15 billones de euros). Esta marca genérica abarca los distintos programas del antiguo PAP o Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013), los programas de Educación Superior

Internacional, el Programa Juventud en Acción y, por vez primera, acciones de ayuda al deporte. Y es que, a finales de 2013, el Parlamento Europeo aprobó el nuevo Programa Erasmus+ para el período 2014-2020,[17] que entró en vigor el 1 de enero de 2014. El nuevo programa Erasmus+ se enmarca en la *Estrategia Europa 2020*, en la estrategia *Educación y Formación 2020 (Education and Training 2020, ET 2020)*, en la estrategia *Replantear la educación* (*Rethinking Education*, 2012), y en el *Marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018)*, y obedece a un marco normativo europeo y a una serie de políticas de la Unión Europea encaminadas a conseguir objetivos verdaderamente ambiciosos: (a) un aumento de la tasa de titulados en Educación Superior; (b) una reducción significativa de las tasas de abandono escolar; (c) la potenciación del aprendizaje permanente y la movilidad; (d) la mejora de la calidad y la eficacia en educación y formación; (e) la promoción de la equidad, la cohesión social, la ciudadanía activa y la solidaridad; (f) el impulso a la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor y empresarial; así como (g) más oportunidades e igualdad en el ámbito de la educación y en el mercado laboral. En definitiva, Erasmus+ tiene como objetivo mejorar las cualificaciones y la empleabilidad, así como modernizar la educación, la formación y el trabajo juvenil. Así, Erasmus+ va a ofrecer a más de cuatro millones de europeos oportunidades de estudiar, formarse, adquirir experiencia laboral y realizar actividades de voluntariado en el extranjero.

Erasmus+ engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte en territorio de la Unión Europea. Con todo, este nuevo programa se centra en el aprendizaje formal e informal más allá de las fronteras de la UE, con una clara vocación de internacionalización, abriéndose a terceros países con el objetivo de mejorar las capacidades educativas y formativas de las personas para la empleabilidad de estudiantes, profesorado y trabajadores y trabajadoras. En materia educativa, abarca todos los niveles: Educación Escolar (*School Education*), Formación Profesional (*Vocational Education and Training*), Enseñanza Superior (*Higher Education*) y Formación de Personas Adultas (*Adult Education*). Por tanto, Erasmus+ integra los programas existentes en el Programa de Aprendizaje Permanente (el denominado PAP, vigente en el período 2007-2013) y también los programas de Educación Superior Internacional: Mundus, Tempus, ALFA, Edulink y programas bilaterales, además del Programa Juventud en Acción. Erasmus+, que aglutina los siete programas europeos de educación, formación y juventud ya existentes, incluye también por primera vez ayudas al deporte, como apuntábamos más arriba. Al ser un programa integrado, Erasmus+ ofrece más oportunidades de cooperación entre los sectores de la educación, la formación, la juventud y el deporte. Además, gracias a unas normas de financiación simplificadas, Erasmus+ es de más fácil acceso que los programas anteriores. El resultado es un nuevo Programa articulado en torno a una arquitectura de acciones clave más simplificada.

[17] Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013, por el que se crea el programa “Erasmus+”, de educación, formación, juventud y deporte de la Unión (publicado en el *Diario Oficial de la Unión Europea* el 12 de diciembre de 2012). La primera convocatoria de propuestas Erasmus+ fue publicada en el *Diario Oficial de la Unión Europea* el 12 de diciembre de 2013.

Las principales características del nuevo Programa Erasmus+ pueden resumirse, por tanto, de la siguiente manera:

(1) Un programa integrado e inclusivo, con una sola guía para tres acciones clave (vigente para el período 2014-2020), de una arquitectura más sencilla y simplificada, articulada en torno a la KA1 (movilidad de las personas por motivos de aprendizaje), la KA2 (cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas) y la KA3 (apoyo a la reforma de las políticas), con formularios electrónicos más sencillos para las solicitudes (que se gestionan por completo de forma telemática), con subvenciones simplificadas (costes unitarios por conceptos diferentes), con una dotación presupuestaria de casi 15 billones de euros para 2014-2020 (un 40% más con respecto a los 6.900 millones del PAP), y con una mayor flexibilidad, pues permite la cooperación entre instituciones de diversa índole en distintos ámbitos y sectores.

(2) Objetivos ambiciosos orientados hacia una mayor movilidad del personal en todos los sectores para la educación y la formación, hacia la creación de vínculos de cooperación entre los Estados de la UE (asociaciones estratégicas intersectoriales que implican a la educación, la formación y la juventud), hacia la mejora de la empleabilidad y el espíritu emprendedor (Alianzas para el Conocimiento y Alianzas para las Competencias Sectoriales), hacia las reformas de las políticas educativas (acciones centralizadas), hacia el fomento del plurilingüismo, y hacia la inclusión social, la ciudadanía activa y la solidaridad. Se entiende desde hace años que el conocimiento hará de la Unión Europea una economía competitiva, tal y como se anticipó en el Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. Por entonces, ya se diseñó una estrategia global de la Unión para la década 2000-2010 que contemplaba como objetivo final este: “Llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y una mayor cohesión social”.[18]

(3) Enfoque institucional, y no personal o individual: son las instituciones (los centros educativos en nuestro caso) las que presentan una solicitud de participación en cualquiera de las acciones de Erasmus+, de ahí la necesidad de confeccionar un EDP (*European Development Plan*) o Plan de Desarrollo Europeo en los centros educativos que dé mayor

[18] Consejo Europeo (2000). *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa*. Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.

rigor y coherencia a todas las actuaciones emprendidas con el objeto de cultivar la dimensión europea de la educación en los centros.

(4) Calidad de proyectos con impacto en las personas, en las instituciones implicadas y en los sistemas educativos, e importancia decisiva de la difusión de las experiencias y de los aprendizajes adquiridos, así como de los resultados y de los materiales diseñados en el seno de los proyectos financiados. Se trata de impulsar la transferencia de conocimientos, experiencias y saberes adquiridos a la propia institución y al entorno que la rodea en el ámbito local, provincial, regional, nacional e internacional. Por todo ello, ahora más que nunca, el impacto de los proyectos en las personas, las instituciones y los entornos; la difusión de las experiencias y saberes adquiridos entre distintas instancias, así como de los materiales y recursos diseñados (OER, *Open Educational Resources* o Recursos Educativos Abiertos); y la sostenibilidad de los proyectos más allá del período de tiempo financiado son cruciales para la Comisión Europea.

(5) Relevancia de las TIC, acceso abierto a recursos educativos (OER, *Open Educational Resources*) y transferencia de resultados a nivel europeo. Se trata de buscar las sinergias más idóneas para compartir y explotar los resultados del programa. Asimismo, cabe destacar la importancia de e-Twinning como herramienta digital para el trabajo cooperativo en torno a temáticas de interés común, en la que se emplea la L2 o L3 como herramienta habitual de comunicación y de acceso al conocimiento.

Changing lives, opening minds: este es el lema del nuevo Programa Erasmus+. Aspira a cambiar las vidas y a abrir las mentes de docentes y discentes, de la ciudadanía europea en general. Es evidente que Erasmus+ es un programa de tal envergadura que conecta la escuela andaluza con el resto de Europa y ofrece innumerables ventajas para la formación del alumnado y para la actualización lingüística, científica y metodológica del profesorado en temáticas de lo más dispares que quepa imaginar, pero también para los propios centros educativos, que tendrán acceso a la rica experiencia de trabajar con otros centros docentes del contexto europeo en torno a temáticas de interés compartido – lenguas, cultura, ciudadanía europea, medioambiente, el desarrollo de competencias clave y transversales, el impulso a la competencia digital y al diseño de OER (*Open Educational Resources* o Recursos Educativos Abiertos) de calidad en formato exportable (bajo licencia *Creative Commons*) a otros sistemas educativos – y luchar contra las elevadas tasas de abandono escolar, por la inclusión social y escolar de los jóvenes en riesgo de exclusión escolar, por la empleabilidad y el desarrollo integral de jóvenes cosmopolitas de la EU del siglo XXI. Por todo ello, Erasmus+ supone una oportunidad única de abrir las mentes de nuestro profesorado y de nuestro

alumnado a otras realidades culturales y lingüísticas. Existen multitud de razones para aprender lenguas. Recordémoslas:

(1) **Razones cognitivas e intelectuales**. Los últimos avances de la Neurolingüística han desvelado que el aprendizaje de lenguas es beneficioso para el cuerpo y la mente humanas, pues contribuye a un decisivo aumento del rendimiento cognitivo, a una mayor flexibilidad mental al movilizar más áreas cerebrales, a una gran agilidad mental para asimilar conceptos lingüísticos y matemáticos, a una mayor concentración y capacidad de atención, a un elevado rendimiento en la ejecución de tareas diversas (*multi-tasking*), y al retraso del deterioro cognitivo del cerebro y la aparición de enfermedades tales como la demencia senil y el Alzheimer.

(2) **Razones educativas, culturales y lingüísticas.** El aprendizaje de áreas no lingüísticas (ANL) a través de una lengua extranjera (L2) potencia la adquisición de contenidos, agudiza la conciencia lingüística del aprendiz hacia su propia lengua y otras lenguas extranjeras, mejora el rendimiento en las tareas escolares, supone una experiencia enriquecedora por el conocimiento de lo otro o lo diverso que cultiva la empatía y la solidaridad, mejora la competencia lingüística y plurilingüe (esto es: un *saber hacer* con las palabras palpable en las cinco destrezas comunicativas del *MCERL*, habilidades de escucha, mayor capacidad de comunicación, comprensión metalingüística más profunda de la estructura de las lenguas), y potencia el diálogo intercultural (el interés y la curiosidad por otras culturas y tradiciones) y la resolución pacífica de los conflictos.

(3) **Razones personales, sociales y emocionales.** El aprendizaje de lenguas promueve la inclusión social y la integración de personas de distintos lugares del mundo, potencia la autoestima, la capacidad de socialización y el bienestar emocional de la persona. Asimismo, aprender otras lenguas le permite al aprendiz poder comunicarse con personas de otros entornos culturales y comprender la cosmovisión y la lógica de pensamiento de otras culturas; acceder a una ingente cantidad de información y conocimiento de interés cultural, científico y humano en entornos de aprendizaje formal, no formal e informal; viajar a otros lugares del mundo y moverse con soltura en multitud de circunstancias de la vida cotidiana; y abrirse puertas en el mercado laboral y en la movilidad por el mundo por razones académicas o profesionales.

II
El concepto de PDE: Plan de Desarrollo Europeo

Para concurrir a la acción clave 1 (KA1) de forma expresa y a la acción clave 2 (KA2) de forma implícita, el nuevo Programa Erasmus+ requiere de cada centro educativo la plasmación de sus intenciones formativas y medidas orientadas a fomentar la dimensión europea de su institución en un documento que se ha dado en llamar “European Development Plan” (literalmente “Plan de Desarrollo Europeo”, o Plan de Internacionalización del Centro Educativo o Proyecto de

Europeización del Centro Educativo).

El Plan de Desarrollo Europeo es un documento crucial que es la expresión de las necesidades formativas de cada centro educativo y de las actuaciones posibles que ofrece el programa Erasmus+ que se pretenden llevar a cabo con vistas a impulsar la dimensión europea de la educación y conectarse al resto de Europa. Y es que en el siglo XXI los centros educativos ya no son islas inconexas, perdidas en la inmensidad del mundo, sino que están necesariamente en red, conectados a otros centros europeos. Entendemos que la confección de dicho documento debería ser competencia de una comisión Erasmus+ coordinada por los Equipos Directivos y formada por docentes de distintos Departamentos, áreas o materias, niveles o ciclos, para que esté representado el claustro del centro en su totalidad. El documento final debe ser fruto de la reflexión, el debate y el consenso, ajustarse en un ejercicio riguroso de sinceridad al análisis de la realidad del centro y de los derroteros que desea emprender, y ser aprobado e incluido en el Proyecto Educativo de Centro por los cauces habituales de toma de decisiones en un centro educativo. La dimensión europea ha de formar parte ineludiblemente de las señas de identidad y de la filosofía educativa de un centro y de las personas que forman parte de él. Asimismo, este debe ser un documento conocido por toda la comunidad educativa desde el principio.

En todo caso, el PDE sirve para dar mayor rigor, solidez y coherencia a la solicitud de participación del centro en una KA1 y/o una KA2, para orientar todo el proceso de forma eficaz y transparente, para planificar todas las actuaciones orientadas a cultivar la dimensión europea de la educación en un centro educativo, y para cumplimentar los formularios de participación con mayores garantías de éxito. En sentido estricto, el formulario de la KA1 (movilidad para aprendizaje y formación) cuenta con un epígrafe consagrado expresamente al PDE, pero entendemos que, al margen de que sea un apartado importante del modelo de solicitud de la KA1, debe ser un documento sólido ligado a las intenciones educativas del centro, a su identidad, y que, por tanto, debe sustentar también cualquier iniciativa en el ámbito de la KA2 (cooperación para la innovación), pues las acciones KA1 y KA2 son complementarias y persiguen acentuar la dimensión europea de la educación en última instancia.

A propósito de los epígrafes que debe contemplar el PDE, las únicas directrices seguras con las que contamos hasta la fecha para diseñar el PDE son las que figuran en el apartado D (“Plan de Desarrollo Europeo”) del formulario de KA1 (concretamente los formularios específicos para los sectores de Educación Escolar, Formación Profesional y Educación de Adultos), que consta de tres subapartados:

- ¿Cuáles son las necesidades de la organización en términos de desarrollo de la calidad y la internacionalización? Identifique las principales áreas susceptibles de mejora (por ejemplo, competencias de gestión, competencias del personal, nuevas herramientas o métodos de enseñanza, dimensión europea, competencias lingüísticas, currículum, organización de la docencia y del aprendizaje).

- Resuma los planes de la organización para las actividades de movilidad europea y de cooperación. Explique de qué manera dichas actividades contribuirán a la consecución de las necesidades identificadas.

- Explique cómo su organización integrará en su desarrollo estratégico futuro las competencias y experiencias adquiridas por el personal participante en el proyecto.

En este sentido, los formularios de KA1 comentados que aparecen en la página web oficial del SEPIE (antiguo OAPEE) nos facilitan algunas indicaciones prácticas y útiles sobre qué debe figurar en cada uno de los subapartados del epígrafe D. También encontramos algunas pistas en el apartado F (“Perfil de los participantes”), que consta, *grosso modo*, de tres subapartados. De ellos, el primero, el perfil de los participantes, es especialmente relevante de cara al diseño del PDE global del centro educativo:

- Perfil de los participantes. Describa el perfil y las necesidades de los participantes y cómo han sido o serán seleccionados.

- Resultados del aprendizaje. ¿Qué competencias (conocimientos, habilidades y actitudes / conductas) tienen que ser adquiridas o mejoradas por los participantes del proyecto?

- El Programa Erasmus+ fomenta el uso de instrumentos/certificados como Europass, ECVET y Youthpass para validar las competencias adquiridas por los participantes durante su experiencia en el exterior. ¿Utilizará su proyecto tales instrumentos/certificados? Si es así, ¿cuáles? ¿Tiene previsto utilizar algún instrumento/certificado nacional? Si es así, ¿cuál? De qué forma se utilizarán los instrumentos/certificados europeos o nacionales seleccionados.

III

El PDE global de un centro educativo

Este planteamiento de diseño de un PDE global es mucho más ambicioso, pues se erige en la piedra angular sobre la que se sustenta cualquier solicitud de participación en KA1 y/o KA2, recoge en una parábola completa la visión de conjunto de lo que desea hacer un centro educativo a propósito de la dimensión europea de la educación, da coherencia y sistematicidad a todas las actuaciones vinculadas a Erasmus+ que se lleven a cabo en un centro educativo, y, a meros efectos pragmáticos, sirve como documento base para cumplimentar los modelos de solicitud en KA1 y/o KA2 de manera mucho más sólida y coherente. Así, a modo de propuesta,[19] se sugieren los siguientes

[19] Debo la concepción inicial de esta propuesta de los epígrafes que debe contener un PDE a Francisco J. Blázquez Ruz, que durante mucho tiempo se ocupó de asesorar en materia de Programas Educativos Europeos en el CEP Luisa Revuelta de Córdoba. Esta

epígrafes para la confección de un Plan de Desarrollo Europeo sólido y ambicioso que recoja todas las actuaciones que lleva a cabo un centro educativo para impulsar la dimensión europea de la educación mediante la concurrencia en alguna de las acciones clave (KA1 y/o KA2) que nos afectan directamente:

1. **Análisis contextual del centro educativo o institución**. Explicación detallada de los datos identificativos del centro, sus características básicas, señas de identidad, fortalezas, potencialidades y debilidades, líneas de actuación prioritarias con expresión de sus dificultades y, por tanto, de sus necesidades, intereses e inquietudes, así como de su experiencia previa en Programas Educativos Europeos.

2. **Objetivos formativos, metas y sueños realizables**. Partiendo del análisis realizado, se establecerían – con expresión del período temporal deseado (uno o dos años) – las metas que se plantea el centro alcanzar desde una perspectiva que implique la internacionalización, es decir, la participación de agentes, instituciones u organismos que no son nacionales, mediante los cauces que pone a nuestro servicio el programa Erasmus+ y, por tanto, serían metas susceptibles de ser cofinanciadas con fondos europeos.

3. **Procesos y gestión**. Todo el proceso debe ser transparente y ser conocido por la comunidad educativa (claustro y familias) desde el principio. Es preciso detallar al máximo el proceso de selección de personas que lleven a cabo cada una de las actividades que se recogerán en el cronograma de actuaciones. La garantía de transparencia es un punto clave en este nuevo enfoque institucional que ahora tiene Erasmus+. Es necesario, pues, determinar el perfil profesional y las competencias del profesorado participante para cada acción, los procedimientos y mecanismos de selección, los medios y los plazos para ello, todo lo cual redundará en la idea de que es el centro, y no sus individuos a título personal y privado, el que se compromete con el plan, asegurando con ello un mayor grado de éxito. En este sentido, la gestión del presupuesto y los mecanismos de control (consecución de objetivos iniciales, cumplimiento del calendario de trabajo y del presupuesto, etc.) también son cruciales para llevar a buen puerto un proyecto de esta envergadura. De todo el proceso deberían archivarse en el centro evidencias documentales que garanticen la transparencia en el diseño, gestión y puesta en práctica del PDE.

4. **Cronograma de actuaciones**. Si la reflexión determinó nuestras necesidades o áreas de mejora, y fuimos capaces de expresar esas necesidades, intereses o inquietudes en términos de metas alcanzables, en el presente epígrafe deberíamos ser capaces de expresar con el máximo detalle qué tipo de actuación o actuaciones consideramos necesarias para alcanzar nuestros objetivos a lo largo de uno o dos años (en función de la duración del proyecto). En algunos casos, se requerirá establecer contacto con otras instituciones, visitarlas o formarse en ellas; en otros casos, recibir o gestionar tales visitas, dotarse de infraestructura y medios para que ello sea posible, diseñar protocolos de actuación, etc.

El cronograma de actuaciones debería ser tan prolijo en detalles como sea posible. En todo caso, debe recoger unos elementos imprescindibles y mínimos: breve descripción de las actuaciones que se van a llevar a cabo, temporización de las mismas, responsables y/o colectivos afectados/implicados, objetivos/metas que se pretenden alcanzar, impacto en las institución, las personas y el entorno (que se mide en forma de resultados: competencias, destrezas, saberes, recursos diseñados, etc.), medidas de difusión, seguimiento y evaluación (indicadores y evidencias de éxito). Por ejemplo, si solicitamos una KA1, habrá que plasmar en ese cronograma qué clase de cursos, eventos estructurados o estancias de observación docente (*job-shadowing*) tenemos previsto realizar, en qué momento del curso académico y dónde se van a realizar, a quién afectará (quiénes viajarán al extranjero para formarse), qué impacto tendrán en la institución escolar, en sus personas y en su entorno en forma de beneficios tangibles e intangibles, y qué medidas de difusión y sostenibilidad del proyecto se tiene previsto poner en marcha. Si solicitamos una KA2, habrá que redactar un programa detallado de las actividades que vamos a llevar a cabo en colaboración con nuestros socios para la innovación educativa, a qué personas (profesorado y grupos de alumnado) afectarán esas actividades, en qué momento del curso académico se realizarán, qué impacto tendrán en la institución, sus personas y el entorno, qué medidas de difusión y sostenibilidad del proyecto se tiene previsto poner en marcha, y qué evaluación se realizará de todos los procesos, dimensiones y fases del proyecto.

5. **Impacto.** En este epígrafe es preciso hacer explícitos de forma más pormenorizada cada uno de los beneficios que tanto a nivel de centro como individual generará cada una de las actuaciones recogidas en el plan de trabajo. Es decir: dar respuesta de manera clara a qué aspectos se han mejorado, qué experiencias, saberes y conocimientos se han adquirido, qué resultados se han alcanzado, y qué se incorporará a las dinámicas de trabajo habitual de la institución para su progresiva mejora. Por tanto, habrá que idear indicadores de evaluación (cuantitativos y cualitativos) para medir ese impacto en las personas y en la institución, pero también en el entorno a nivel local, provincial, regional, nacional e internacional.

6. **Difusión.** Se trata de recoger por escrito las estrategias y medios que se emplearán para visibilizar la experiencia y los resultados, las destrezas y los saberes adquiridos, los recursos generados en el seno del proyecto, para poder efectuar una transferencia eficaz de los conocimientos adquiridos a otros ámbitos y entornos. El proyecto KA1 o KA2 no puede quedarse circunscrito a las cuatro paredes del centro educativo, sino que debe trascenderlas ineludiblemente y hacerse visible por múltiples cauces: los más tradicionales (cartelería en el centro y el entorno, folletos, reuniones con autoridades locales y provinciales, notas en prensa escrita, artículos en revistas especializadas, televisión y radio local o provincial, ponencias en el contexto de congresos, etc.) y los digitales e interactivos (página web o blog del proyecto, boletín o *newsletter*, el uso de redes sociales con fines profesionales como Facebook, Twitter o LinkedIn, etc.). Un buen plan de difusión debe ir acompañado de una tempori-

zación, de un cronograma de actuaciones concretas y realistas, y de una serie de personas responsables. Asimismo, el plan de difusión debe comenzar desde el inicio mismo de la KA1 o la KA2, y no aguardar a que se generen los primeros resultados.

7. **Evaluación, seguimiento y sostenibilidad.** Habrá que realizar un seguimiento exhaustivo de todo el proceso, de la consecución de los objetivos o metas iniciales, de los beneficios derivados de Erasmus+, de su impacto en el centro (profesorado y alumnado), de los propios mecanismos de difusión, y de la propia sostenibilidad el proyecto más allá de la financiación de la UE. La evaluación debe ser integral y holística, y debe poder arrojar luz sobre los logros y las deficiencias que es preciso corregir en el desarrollo del proyecto.

8. **Otros**. Cualquier otro aspecto relevante que no se haya recogido en los epígrafes anteriores, tales como posible vinculación del PDE con el Proyecto Bilingüe del centro, con el PLC (Proyecto Lingüístico de Centro) o con otros planes, programas e iniciativas orientados hacia la mejora de la competencia en comunicación lingüística en lengua materna y lenguas extranjeras, así como con otras actuaciones relevantes para la temática que vertebrará la KA1 o KA2 en que participará el centro educativo.

Por todo ello, algunas claves esenciales para el éxito se podrían resumir como sigue. En primer lugar, es preciso crear cuanto antes una comisión Erasmus+ liderada por el Equipo Directivo en el centro educativo que haga las gestiones previas necesarias (apertura de cuenta en ECAS, subida de documentos a URF y obtención del PIC), diseñe el Plan de Desarrollo Europeo de forma cooperativa, analice la versión última y actualizada de la Guía de Erasmus+, cumplimente los formularios de participación, se implique en una KA1 y/o KA2, aproveche al máximo las actividades de ambas acciones si resultan financiadas finalmente, y cumpla con las obligaciones derivadas de la concesión del proyecto. En segundo lugar, conviene familiarizarse con los formularios electrónicos de la KA1 y la KA2 con suficiente antelación (incluidos los formularios comentados en la página del SEPIE) y con la guía del programa (incluidos los criterios detallados de evaluación). Realizar un buen proyecto requiere tiempo y trabajo en equipo sosegado. Es preciso dedicarle varios meses si se desea tener unas garantías mínimas de éxito. Encontrar a instituciones de acogida o que ofrezcan cursos estructurados para una KA1 o encontrar a los socios adecuados para una KA2 es un proceso lento que lleva también cierto tiempo. Por último, es muy recomendable abrirse un perfil en e-Twinning para encontrar a potenciales socios para una KA2 o una KA1 (*job-shadowing*), y conocer todas sus potencialidades, así como las de herramientas de validación como Europass o de aprendizaje como el Portfolio Europeo de las Lenguas (e-PEL).

Enero de 2015.

propuesta es una versión ampliada y modificada con respecto a la que propusiera él hace unos meses en un blog creado *ad hoc* para el asesoramiento en esta materia.

Autor

Mira Giménez, Mario Jesús

Título

El e-PEL como portfolio electrónico para el aprendizaje de lenguas: razones para utilizarlo

Resumen

El PEL y e-PEL suponen como instrumento de enseñanza-aprendizaje de lenguas cambios a nivel pedagógico en lo que respecta al eje del proceso, el papel del alumnado y el aprendizaje significativo. Pero las TIC aportan ventajas técnológicas adicionales, que presenta la versión electrónica, el e-PEL, las cuales mejoran y facilitan la gestión de la información y la comunicación con otras personas que pueden contribuir al aprendizaje. Por consiguiente, es importante tener presentes estas ventajas para que docentes y estudiantes puedan aprovecharlas al máximo para poder conseguir uno de los objetivos del MCERL, el aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave

e-PEL, Portfolio Europeo de las Lenguas, ventajas, portfolio electrónico, aprendizaje de idiomas, aprendizaje significativo

Texto

El e-PEL ofrece ventajas respecto de su homólogo en formato impreso, las cuales estarán determinadas por las características del usuario. Los estudiantes que nunca han trabajado con él, se abrumarán sin duda en la producción de un e-PEL por dos razones: por una parte, debido a los cambios metodológicos que este implica y, por otra, por la cuestión técnica (Álvarez *et al.*, 2005). Sin embargo, los estudiantes versados en su utilización, que han adquirido experiencia en nuevos hábitos de aprendizaje y en el conocimiento de la plataforma del e-PEL, obtendrán provecho de él, lo cual dependerá de su grado de convicción respecto a esta nueva herramienta.

Las ventajas del e-PEL son consecuencia directa de los avances técnicos resultantes. El simple uso de las TIC ofrece una mejora significativa en la gestión del e-PEL en diferentes aspectos. Asimismo, el e-PEL continúa teniendo las ventajas pedagógicas de la versión impresa, ampliadas por la utilización de las nuevas tecnologías (Gil et al., 2011). Por consiguiente, los aspectos positivos del e-PEL se pueden dividir en dos grupos dependiendo de su naturaleza: ventajas pedagógicas y técnicas. Sin embargo, ambos aspectos están a veces íntimamente interrelacionados y no pueden disociarse (Romero,

2011). A continuación, se tratarán estos aspectos comentados en la bibliografía.

Desde el punto de vista pedagógico y lingüístico, el e-PEL aporta ciertas ventajas, ya que fomenta un aprendizaje y una enseñanza de idiomas más reflexiva y clarifica y precisa los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos. Asimismo, favorece la autoevaluación en la identificación de las competencias adquiridas, de las necesidades lingüísticas o de los objetivos de aprendizaje y fomenta un cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorga mayor responsabilidad al alumno en su propio aprendizaje (López-Fernández, 2014).

Además de las ventajas inmediatas del método portfolio en lo que respecta a las instituciones educativas también se pueden derivar efectos relacionados indirectos. Por tanto, el desarrollo de una estrategia del e-PEL puede representar un elemento de cambio en la enseñanza de idiomas centrada en el docente hacia aquella con el alumnado como eje del aprendizaje, hacia el profesorado como asesor de aprendizaje. Estos aspectos deben contribuir a su motivación y orientación hacia los objetivos de aprendizaje, con lo que el número de abandonos y la duración del estudio podrían reducirse (Tonsun et al., 2011).

El desarrollo de una nueva cultura de aprendizaje requiere una estrategia global para la gestión del cambio y el concepto subyacente a los medios didácticos. Asimismo, se requieren la formación de docentes y la evaluación periódica de la enseñanza. La introducción del e-PEL como método de enseñanza puede, en última instancia, servir como herramienta para el diseño del proceso de aprendizaje, a la apertura a las nuevas formas de organización y métodos de enseñanza. En particular, la integración de diferentes modalidades de estudio, es decir, e-learning y blended learning, se facilita cuando se utilizan herramientas como el e-PEL y ambientes personales de aprendizaje (Martínez, 2011).

Mediante el uso del e-PEL, se puede fomentar eficazmente la toma de conciencia de los contenidos y objetivos de aprendizaje, lo que reviste dificultad en la enseñanza centrada en la figura del docente. El e-PEL es especialmente adecuado cuando se trata de reflexionar sobre las propias experiencias y actitudes. El principio didáctico se podría resumir como “de la enseñanza al aprendizaje". La ventaja de un e-PEL en comparación con su homólogo en papel es que el proceso de aprendizaje puede reflejarse durante un largo período a través de diferentes etapas (Gil et al., 2011).

El método *portfolio*, que de hecho es la base de la utilización didáctica del e-PEL, abarca cinco subprocesos relacionados entre sí. En primer lugar, la definición de objetivos y el contexto de aprendizaje, la recopilación y selección de recursos y su relación con la meta de aprendizaje, a continuación la reflexión y organización del proceso de aprendizaje, la presentación y publicación de productos de aprendizaje y, finalmente, la valoración, evaluación y desarrollo de competencias (Barberá et al., 2011). Las actividades en el contexto del e-PEL incluyen, por ejemplo, la recuperación de los productos de aprendizaje en el transcurso de la selección de los mismos por parte del

usuario en relación con la meta de aprendizaje (Díaz et al., 2012). La organización y la asociación de muestras lingüísticas con el objetivo de aprendizaje son ámbitos de gestión personal de la información, la presentación del e-PEL es un acto de publicación digital, o incluso de publicación social. Se basa, como se ha mencionado, en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, es decir, la planificación de vías de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, lo que podríamos definir como planificación estratégica (Rodríguez, 2012). En conclusión, la producción de un e-PEL implica una serie de actividades en el ámbito de la información y la publicación.

La definición de la autonomía del alumnado como individual, cognitiva y organizativa en cuanto a la orientación introducida por Holec (1981) supuso un punto de partida, si tenemos en cuenta la tecnología disponible para el aprendizaje de idiomas en ese momento. Su puesta en marcha supuso el desarrollo de habilidades de organización que se consideraban como algo separado, o al menos separables, de la competencia en la L2. Por el contrario, la concepción de la autonomía del alumnado, desarrollado bajo el impacto de la práctica en el aula, es individual y colaborativa, cognitiva y afectiva, organizativa y comunicativa. Su puesta en práctica es esencialmente una cuestión de ayudar a los estudiantes a ejercer estrategias de tipo comunicativo, metacognitivo y autorregulador a través de la lengua objeto de estudio. Esta concepción de la autonomía del alumnado presenta un desafío para los docentes de lenguas, que tienen que ayudar a desarrollar los conocimientos de idiomas de los estudiantes para descubrir formas convincentes y efectivas de explotación de la creatividad dialógica para mejorar la autonomía a través de la comunicación electrónica en beneficio de la enseñanza-aprendizaje del idioma tanto formal como informal (Little, 2015).

Hay dos dimensiones importantes en el aprendizaje de un segundo idioma: lo que pasa dentro del aula y lo que pasa fuera. Si bien la enseñanza de idiomas siempre ha sido considerada como una preparación lingüística para utilizarla en contextos comunicativos reales, gran parte de la atención en la enseñanza de idiomas en el pasado se ha centrado por lo general en el aprendizaje formal de idiomas. Al mismo tiempo, las limitaciones de aprendizaje en el aula han quedado patentes. Hoy en día, sin embargo, Internet, la tecnología y los medios de comunicación, así como las redes sociales virtuales proporcionan mayores oportunidades para el uso significativo y auténtico de la lengua (Richards, 2015).

Si el alumnado realiza actividades de aprendizaje autodirigido en un aula de clase, llevará a cabo un trabajo consciente que implica la interacción con docentes y pares en el aula, aprendiendo del consenso, del intercambio de ideas, del diálogo. De esta forma, el alumno aprenderá a ser autónomo en su aprendizaje para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Barona, 2015).

Los estudiantes que compilan material de un e-PEL se sienten a menudo orgullosos y satisfechos cuando ven reconocidas sus habilidades. Gracias al enfoque del e-PEL, incluso existe reconocimiento de la persona en sí misma. Requisito previo es, sin embargo, la existencia de una base de confianza entre docentes y discientes, la cual puede ayudar a resolver el conflicto entre la

evaluación formativa y sumativa (Romero, 2011).

El e-PEL supone una mejora de la gestión desde el punto de vista técnico, ya que constituye un instrumento que utiliza las herramientas tecnológicas con el objeto de recopilar múltiples muestras del proceso de aprendizaje en diferentes formatos (audio, vídeo, gráficos y texto). Sin embargo, podría utilizar el hipertexto para mostrar más claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones. El e-PEL aportaría así la posibilidad de que los marcos de expresión estén diversificados. Además, al tener un formato digital, aporta los beneficios propios de este tipo de tecnología (Quiñonero, 2011).

El e-PEL pertenece al grupo de los llamados *webfolios* porque es accesible desde una página web, que constituye una recopilación de materiales coherente con la finalidad de conseguir una serie de objetivos unificados. Otros modelos ya existentes son los que se pueden crear y gestionar con *Wordpress* y *Wikispaces*.

Figura 1: Portfolio de *Wordpress*

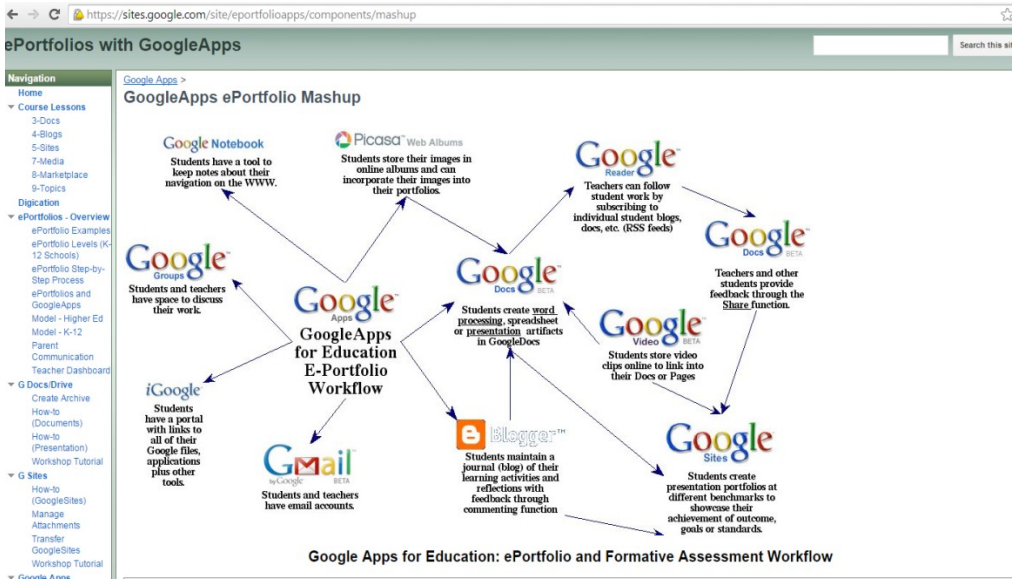


Figura 2: Portfolio de *Google*

Desde la perspectiva computacional, es una única carpeta en la que están archivados diferentes tipos de archivos en subcarpetas de materiales similares. Desde el punto de vista pedagógico, un webfolio contiene objetivos, tareas de evaluación, aprendizaje y reflexión personal. Cuando se publica en la red, se convierte en una página de Internet (Gathercoal *et al.*, 2002). Las ventajas de un webfolio, basado en un servidor, son obvias: el acceso se proporciona mediante conexión a Internet independientemente del tiempo y la ubicación, por lo que es accesible desde dispositivos móviles. Se podría afirmar pues que el e-PEL es “móvil”, ya es posible acceder a ellos desde cualquier lugar sin estar conectado físicamente a la red eléctrica. Aunque esto lo hace dependiente del acceso a un servidor institucional y su funcionalidad. El e-PEL debe integrar todo el proceso de aprendizaje de un individuo durante toda la vida independientemente de las instituciones educativas. La idea del e-PEL personal, a lo largo de toda la vida, que puede ser utilizado por el alumnado (aunque no necesariamente), no resulta de momento factible, ya que no existen todavía versiones digitales del PEL para los niños y adolescentes. Aspectos a tener en cuenta a largo plazo son el funcionamiento del servidor, la gestión y conservación de las cuentas y el desarrollo de las aplicaciones.

El e-PEL permite una gestión más operativa de las muestras de aprendizaje, si bien esta se podría mejorar, ya que únicamente es posible almacenar archivos en diferentes formatos, si mediante hipervínculos se conectaran los archivos con los objetivos a los que hacen referencia y así hacer patente el proceso de aprendizaje. El requisito de capacidad a pesar de la abundancia de datos multimedia es bajo. El e-PEL se puede copiar en cualquier momento, y transferirse así a un dispositivo de almacenamiento virtual con cierta facilidad. El etiquetado, sin embargo, facilitaría la clasificación de los ejemplos. Asimismo, diversas opciones de recuperación mejoran el acceso a los recursos electrónicos (Rey et al., 2011).

Se debería posibilitar la retroalimentación a través de enlaces entre los contenidos del e-PEL. Gracias a que el e-PEL es fácil de manejar, se podrían vincular los productos de aprendizaje y los criterios (por ejemplo, retroalimentación a través de hipervínculos). Estos enlaces vincularían las partes del e-PEL entre sí y con el exterior. La estructura mediante hipertexto permitiría establecer vínculos con el desarrollo personal del propio alumnado. Así, se podrían realizar referencias a las entradas anteriores (contenidos, objetivos, muestras), con lo cual se reforzaría la reflexión sobre el aprendizaje conseguido. La disposición de las entradas mantendría el orden cronológico, pero los hipervínculos permitirían una visión no secuencial (Amorós, 2007).

Las hojas digitalizadas del e-PEL no deben ser tipografías pasivas, sino que deben entenderse como objetos manipulables, en los que la interactividad y capacidad de respuesta deben combinarse para conformar un indicativo de calidad de los medios de comunicación, que a diferencia de los medios de comunicación analógica, por primera vez en nuestra historia cultural transforma el objeto de percepción en objeto de manipulación (Bernsteiner, 2008). Incluso reviste mayor importancia que esta manipulación se pueda realizar igualmente

de forma conjunta y cooperativa, de tal manera que se posibilitaría una interacción directa entre el autor o autora y los demás usuari@s, ya que desaparece la unilateralidad asociada con los medios de comunicación analógica.

Este portfolio electrónico ofrece diferentes opciones multimedia, proporcionando así más posibilidades de presentación, de manera que se diversifica la variedad de formatos (texto, sonido, imagen, vídeo, animación). A través de la configuración de los productos de aprendizaje, se pueden presentar de forma más flexible (Himpsl, 2010).

La versión desarrollada por el Ministerio permite además presentar el conocimiento y su desarrollo mediante diferentes formas de expresión multimedia. Esta tecnología y la digitalización es el eslabón central de las TIC. Mediante la digitalización, se procesa toda la información en un sistema. De esta manera, surgen nuevos sistemas multimedia y medios interactivos, donde convergen la tecnología de los medios de comunicación y la informática. Tipos de datos como imágenes, sonido, gráficos y vídeo pueden documentar los progresos efectivos y el proceso de su consecución de forma efectiva, lo cual no es posible en el formato impreso del PEL (Ruiz et al., 2004).

La producción de los productos de aprendizaje en forma digital promueve el uso de los contenidos a largo plazo. Asimismo, las entradas digitalizadas son más fáciles de transferir, ya que la totalidad de los archivos almacenados se puede importar a otro sistema. Esta posibilidad de transferencia es sin duda un factor importante en la elección de la plataforma del e-PEL. El soporte físico de esta plataforma debe contar con una interfaz, apoyada por otras plataformas. Para la utilización del e-PEL como muestra de conocimientos lingüísticos con fines profesionales, se pueden recopilar y transferir las entradas mediante correo electrónico (Gallego et al., 2009).

Esta herramienta puede utilizarse de muchas maneras y completar así cualquier proceso de aprendizaje, por lo tanto, pueden usarse en cualquier tipo de instituciones educativas, que a menudo asocian a su uso objetivos diferentes. Por un lado, el método portfolio constituye una herramienta para el desarrollo de competencias (Brahm, 2007). Por ejemplo, el tratamiento de la información y la competencia digital se pueden incardinar en el contexto de la información y la representación del conocimiento. La práctica de la competencia de aprendizaje, es decir, del aprendizaje autónomo, y de la competencia digital pueden llevarse a cabo sobre todo con la ayuda del e-PEL como herramienta de aprendizaje. Los conocimientos adquiridos mejorarán la competencia profesional de los titulares, por lo tanto sus posibilidades de encontrar empleo y facilitarán su transferencia al mercado laboral. Esto también aumenta el prestigio de la institución educativa, que utilice esta herramienta.

Gracias a la facilidad de revisión y modificación, los estudiantes también toman conciencia del proceso de evaluación. Gracias al fácil almacenamiento de versiones de un producto de aprendizaje, el usuario puede comprender mejor la valoración del resultado. Mediante un proceso de evaluación desglosado, se contribuye a mejorar el aprendizaje (Barberá et al., 2011).

Asimismo, su uso no solo representa un cambio en la docencia, sino también en la evaluación de los progresos en el aprendizaje, que está relacionado, por supuesto, con el proceso de aprendizaje en conjunto. Por lo tanto, el tipo de evaluación es un argumento crucial en la aplicación del MCERL en las EOI, el cual es una evaluación de productos centrada en el aprendizaje por parte del profesor, mientras que el e-*learning* 2.0 es una evaluación para el aprendizaje, por consiguiente, una evaluación con respecto al proceso de aprendizaje pasado y futuro en sí mismo. Esto se relaciona básicamente con el ideal de aprendizaje de Humboldt, pero por el contrario, la evaluación no solo es llevada a cabo por el profesor, sino también por el usuario (autoevaluación) y sus compañeros (coevaluación) (Sembill, 1996). El e-PEL contribuye a los dos objetivos de la evaluación, evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje (Lorenzo, 2005) y las tres formas de evaluación. El e-PEL se basa en la autoevaluación, su presentación ante una comunidad de aprendizaje puede ser el punto de partida de la coevaluación y la evaluación externa, por ejemplo, en el mercado laboral. La gama de formas de evaluación se amplía gracias la introducción del método portfolio, lo que aumenta las posibilidades de retroalimentación y por consiguiente de mejora del alumno.

En conclusión, se puede afirmar que el e-PEL presenta las siguientes ventajas pedagógicas y lingüísticas:

- Alumnado como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas
- Reflexión sobre el proceso de aprendizaje de lenguas
- Fomento de la autonomía en el aprendizaje de idiomas
- Beneficios psicológicos para el aprendizaje de idiomas

Pero las diferencias respecto a su homólogo en papel se hacen patentes en las siguientes ventajas técnológicas:

- Mayor comunicación y accesibilidad
- Organización más efectiva
- Interactividad
- Diferentes formas de presentación multimedia
- Uso de los contenidos a largo plazo
- Versatilidad
- Ampliación de las posibilidades de evaluación
- Ampliación del proceso de aprendizaje
- Desarrollo de la competencia digital y del tratamiento de la información

Bibliografía

AL-KHRESHEH, M. H. A Review Study of Interlanguage Theory. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 2015, vol. 4, n. 3, p. 123-131.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Á. Actitudes y valoración en el uso de una red social para el aprendizaje del francés lengua extranjera. Vivat Academia, 2014, n. 128, p. 92-106.

ÁLVAREZ, A., MONFERRER, J. R. y PITARCH, A. El portfolio electrónico, un instrumento integrador en el aprendizaje de lenguas a distancia, 2005. [en línea].[Consulta: 7 abril 2013]. Disponible en: http://gre-lingua.uji.es/arts/cedi2005-castello-portfolio.pdf.

ANTÓN BOADA, L. La influencia del entorno familiar en el desarrollo de la competencia comunicativa, 2014. [en línea].[Consulta: 8 enero 2015]. Disponible en: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6694.

BARRETT, H. C. Using Mobile Devices to Develop ePortfolios, 2013. [en línea].[Consulta: 4 marzo 2015]. Disponible en: http://electronicportfolios.org/mobile/.

CÁNOVAS MÉNDEZ, M. Integración de recursos digitales en las tareas de aprendizaje de lenguas: portafolios electrónicos y traducción asistida por ordenador, 2009. [en línea].[Consulta: 14 septiembre 2013]. Disponible en: http://repositori.uvic.cat/handle/10854/3512.

CHAUVELL, V., HERNÁNDEZ, M. y LABORDA, I. La ELEQuest como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumno, 2015. [en línea].[Consulta: 4 marzo 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/22/22_0058.pdf.

DÍAZ HERRERO, Á., RUIZ ESTEBAN, C. y PÉREZ LÓPEZ, J. Adquisición de competencias a través del portafolio electrónico: una experiencia en la facultad de educación de la Universidad de Murcia, 2011. [en línea]. [Consulta: 23 agosto 2012]. Disponible en: http://repositorio.bib.upct.es:8080/jspui/handle/10317/2090.

FANO, S. Integrando Twitter y Facebook en Moodle en Redes Sociales y Aprendizaje Digital, 2011. [en línea].[Consulta: 16 diciembre 2012]. Disponible en: http://issuu.com/evalu/docs/santiago_fano_-_integrando_facebook_y_twitter_en_m.

FERNÁNDEZ CAMPOS, A., GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, I. y PÉREZ GÓMEZ, M. Enseñanza de lenguas y TIC. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 2012, n.59, p. 63-71. [en línea].[Consulta: 3 febrero 2013]. Disponible en: http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/fic/cco/cco04/fase_3/bloc_1/iso-8859-1_ensenanza_de_lenguas_y_tic_textos_59.pdf.

GARCÍA-DOVAL, F. El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas. Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional, 2005, n. 14. [en línea].[Consulta: 26 marzo 2013]. Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf.

GU, Y. The Strategy Factor in Successful Language Learning. ELT Journal, 2015, vol. 69, n. 1, p. 103-106.

LEMA UMAGINGA, C. O. MOODLE y APPS GOOGLE como agenda y herramientas de comunicación, 2014. [en línea].[Consulta: 15 diciembre 2014]. Disponible en:

http://upcommons.upc.edu/pfc/bitstream/2099.1/23618/1/95696_Memoria.pdf.

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. [en línea].[Consulta: 9 febrero 2012]. Disponible en: http://blocs.xtec.cat/portfolio/files/2008/05/guiaprof_david_little.pdf.

MELÉNDEZ TAMAYO, C. F. *Plataformas virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de moodle con herramientas de la web 2.0* (Tesis inédita de doctorado), 2013. Universidad Complutense de Madrid. [en línea]. [Consulta: 4 mayo 2014]. Disponible en: http://eprints.ucm.es/20466/.

MUÑOZ-JUSTICA, J. SÁNCHEZ, S., SAHAGÚN, M. y BRIA, M. Moodle y los e-portfolio, 2008. [en línea].[Consulta: 7 noviembre 2013]. Disponible en: psicologiasocial.uab.es/moodleuab/es/webfm_send/65/1.

PRENDES ESPINOSA, M. P. y SÁNCHEZ VERA, M. d. M.. “Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes”. Píxel-Bit, 2008, n. 32 p. 21-34.

PUERTA GIL, C. A. y SÁNCHEZ UPEGUI, A. El correo electrónico: herramienta que favorece la interacción en ambientes educativos virtuales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 2011, vol. 1, n. 30, p. 36-62.

RUIPÉREZ, G., CASTRILLO, M. D. y GARCÍA CABRERO, J. C. Uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Arbor, 2011, vol. 187, n. 3, p. 159-163.

TOMÉ, L., PÉREZ LOBATO, J. M., JIMÉNEZ GIL, M. C. y FERNÁNDEZ, C. *Monográfico LAMS,* 2007*. [en línea].[Consulta:* 29 julio 2013*]. Disponible en:* http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/gl/software/software-general/536-monograficolams.

VARO DOMÍNGUEZ, D. y CUADROS MUÑOZ, R. Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. Redele, 2013, n. 25. [en línea]. [Consulta: 2 marzo 2014]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f.

ZAMBRANO PONGUILLO, M. El e-PEL, una herramienta para desarrollar las competencias básicas en lenguas extranjeras, 2014. [en línea]. [Consulta: 15 diciembre 2014]. Disponible en: http://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/5063.

Autora

Moreno de Toro, Ana María

Título

La Exclusión Educativa

Resumen

El artículo analiza la exclusión educativa como antesala de la exclusión social. Profundiza en la definición, su presencia actual en el mundo contemporáneo afectando al alumnado independientemente de la edad, de la situación socio-económica o del país de procedencia del alumno o alumna, para centrar la reflexión de su presencia en la ESO con sus manifestaciones como el absentismo escolar, el abandono temprano de los estudios, la no titulación y la precaria formación. Se analizarán las causas y los factores que favorecen la exclusión educativa.

Palabras claves

Educación. Exclusión. Fracaso escolar. Abandono. ESO.

Texto

1.- *Definición de la Exclusión Educativa*

La exclusión educativa es una realidad persistente por causas sociohistóricas diversas y complejas dando lugar a una desigualdad entre los excluidos y los incluidos en los distintos contextos sociales de los países contemporáneos. La exclusión en la educación aboca a la exclusión social siendo en la actualidad tema de debate en las políticas educativas que buscan una transformación de los sistemas escolares en paralelo a los cambios socioeconómicos del momento para hacer frente a tan importante problema.

Aunque en la actualidad la mayoría de los países garantizan legalmente el derecho a la educación, de igual manera que todos los Tratados Internacionales de los Derechos Humanos prohíben toda forma de exclusión o limitación de las oportunidades educativas, no obstante, la exclusión educativa es una realidad constante en todos los países con independencia de que sean del norte o del sur, del primer o del tercer mundo.

La exclusión educativa existe y todos estamos en peligro constante de vivirla. El problema que abordamos afecta a los alumnos y alumnas de todo el

mundo, niños, jóvenes y adultos que no son reconocidos, tomados en consideración y valorados en su grupo de referencia, familia, escuela, amistades, trabajo… Debemos agregar que incluimos a los que además están en un mayor riesgo de ser excluidos por ser niñas, mujeres, personas con alguna discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, inmigrantes, etc.[20] (Echeita, 2008).

La exclusión educativa es la antesala de la exclusión social (Echeita, 2008). Aunque partimos de la base de que ninguna persona nace excluida, su entorno familiar marca condiciones de marginación y le priva de las oportunidades básicas que otras personas sí tienen, a la vez que le va diseñando un contexto del que difícilmente podrá salir y a su vez, está determinándolo para las futuras generaciones.

Cada contexto social, educativo y cultural tiene unos factores diferentes que pueden llevar a la exclusión educativa en todas sus manifestaciones como el absentismo escolar, el abandono temprano de los estudios, la no titulación y la precaria formación. El fracaso escolar es además un fenómeno cambiante.

La exclusión educativa puede producirse en cualquier momento de la educación de la persona como al no ser escolarizado en la Educación Infantil y ya encontramos la primera barrera con tan solo 3 años. Está demostrado que los niños y niñas escolarizados/as a temprana edad están más protegidos de la exclusión educativa que aquellos que no han ido a un centro de Educación Infantil.

Los alumnos y alumnas también pueden ser excluidos al ingresar en la Enseñanza Primaria, en el transcurso de ella o a su término, al ingresar en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, en su transcurso o a su término, y así sucesivamente.

La exclusión educativa puede producirse entre la educación formal y la no formal, entre distintos tipos de escuela de secundaria o en la transición de un programa educativo a la sociedad.

Por último, hay otras formas de exclusión, que tal vez podríamos llamar encubiertas, y que como dice Echeita (2006, p.80) surgen a través de las barreras u obstáculos de todo tipo que en nuestro sistema escolar impiden la participación o inhiben el aprendizaje de algunos alumnos, barreras con las que experimentan aquellos cuyas culturas (minoritarias) son ignoradas o

[20] Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa, “Voz y Quebranto”.* Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol 6, n 2. 2008. SSN electrónico: 1696-4713. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202

despreciadas, quienes aprenden a un ritmo más lento que los demás y no reciben el apoyo que necesitan, quienes son objeto de maltrato por sus iguales o quienes por su orientación sexual son objeto de discriminación o rechazo[21].

2.- *La exclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria: el fracaso escolar y el abandono prematuro de las aulas*

El abandono es la culminación de una trayectoria de resistencia a la participación en el sistema educativo en el que se conjuga el desinterés por los estudios y la dificultad de seguirlos adecuadamente, sin duda relacionados entre sí, aunque probablemente no es posible saber si uno es la causa del otro o viceversa.

En la Educación Secundaria Obligatoria el fracaso escolar incluye múltiples realidades difíciles de combatir. “El fracaso escolar es un fenómeno tan antiguo como la escuela misma”[22] (Escudero Muñoz 2005), pero ¿desde cuándo preocupa el fracaso escolar y el abandono temprano de las aulas? No preocupaba medio siglo atrás, cuando se consideraba natural que los niños y adolescentes fueran rechazados en masa por el sistema escolar [4] (Fernández Enguita, Mena, Riviere 2010).

Una vez generalizada la Enseñanza Secundaria, se revela la existencia de dificultades del alumnado para mantenerse en el sistema educativo. El fracaso escolar y el abandono temprano de las aulas constituyen un motivo de alarma social porque las oportunidades en la sociedad actual dependen de la cualificación personal, de la capacidad de obtener, procesar, manejar, interpretar la información, y de emplear y adquirir el conocimiento dando lugar a una brecha entre el trabajo cualificado y el no cualificado[23] (Fernández Enguita, Mena, Riviere 2010, p. 15) cuya base está en la garantía de una educación básica suficiente y la igualdad de oportunidades para todos, dentro de un sistema escolar unificado y de un aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

---

[21] Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

[22] Escudero Muñoz, J.M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa ¿de qué se excluye y cómo?*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. Universidad de Murcia.Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf

[23] Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España.* Colección Estudios Sociales Núm. 29 Obra Social Fundación la Caixa. ISBN:978-84-693-3141-5 D.L.: B.29406-2010.

De ahí la importancia de establecer políticas de acción sistémicas que afecten a todos los elementos del sistema educativo para ir contra la discriminación educativa que además recae sobre los colectivos más vulnerables.

Unas políticas que deberíamos considerar de acción para favorecer la inserción y no de ayuda, pues, estos alumnos que reciben ayuda únicamente, se convierten aún más en excluidos, motivo por el cual se demandan políticas de desarrollo intelectual hacia máximos, hacia un aprendizaje y un rendimiento escolar según sus posibilidades y con sus compañeros de clase no con ayudas fuera del grupo de compañeros.

3.- *Causas y factores que favorecen la exclusión escolar*

Pero, ¿por qué se produce la exclusión educativa? Debemos determinar qué factores influyen y determinan esta exclusión educativa del alumnado, puede ser la carencia de unas condiciones que le permitan aprender (de las necesidades básicas cubiertas, de protección, de seguridad…), la falta de acceso a los sistemas educativos (por causas como el pago de una matrícula o del material escolar), una escolarización segregada en dispositivos especiales, una educación de «segunda» para los más desfavorecidos, no poder acceder a una educación continuada, maltrato entre iguales por abuso de poder, desafecto, etc. Analicemos los posibles factores.

Escudero (2011) encuentra seis grandes bloques factoriales (tabla 1) que provocan fácilmente la exclusión escolar que pueden presentarse de forma aislada o combinada: factores propios de los estudiantes, familiares, grupales, geográficos, escolares y políticos. En la tabla 1 se detallan las características de cada uno de ellos.

Tabla 1. Aspectos que inciden directamente en el alumno como posibles causas y factores que favorecen el abandono y el fracaso escolar.

a) Aspectos personales y sociales de los estudiantes: salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mal nutrición, residencia en el medio rural y suburbial, población inmigrante y minoritaria, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidad, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.

b) Características familiares: estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigo/as; expectativas y cultura familiar, en particular, respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos y actitudes en relación con el trabajo escolar.

c) Influencia del grupo de iguales: en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer el caldo de cultivo de una cultura anti-escuela y delincuencia en situaciones extremas.

d) Características de la comunidad de residencia: pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.

e) Entorno escolar: clima escolar interesante o aburrido, el grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes al medio social y del contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social, orientación y consejos y sus posibles modalidades; la ratio de las aulas y la política de agrupamientos de los estudiantes, estructuras de segregación por niveles; la coordinación entre las escuelas e institutos de un distrito o zona; la calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos; el grado de implicación cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas o no a las necesidades de todos los estudiantes; la relevancia, el rigor y las expectativas del currículo y del profesorado; los criterios y procedimientos de evaluación; organización y gestión de los centros, coordinación, planificación institucional, liderazgo y conexiones con el medio social; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad y equidad de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro.

f) Políticas sociales y educativas: ordenación del sistema escolar, política curricular, diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendimiento de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de las políticas escolares con las municipales y sociales; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

Fuente: Escudero, J.M. (2011)[24].

[24] Escudero Muñoz, J.M. y Martínez, B. (2011). *Educación inclusiva y*

4.- El abandono escolar como antesala de la exclusión social

Es por todos conocido que España se situó a la cabeza de Europa en el año 2013 en el abandono escolar temprano cuando un gran número de jóvenes no llegaron a graduarse en la Educación Secundaria Obligatoria o, en su caso, cuando una vez finalizada dicha etapa, no continuaron los estudios. No es un hecho aislado ni histórico, no, es un problema alarmante de nuestro propio presente que demanda una urgente solución.

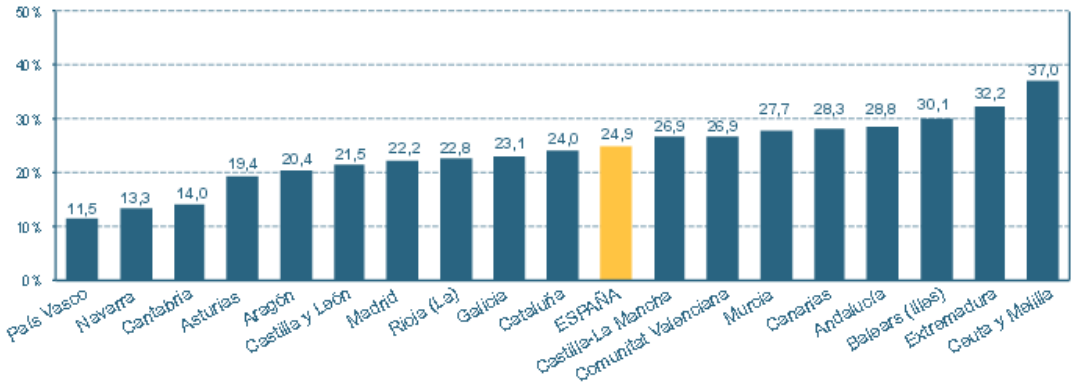
En la nota de prensa del 16 de septiembre de 2013, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte daba a conocer los datos y cifras para el curso escolar 2013-2014 en la que insistía que el indicador de “abandono educativo temprano”, (es decir, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no siguen ningún tipo de estudio y que no han conseguido ninguna titulación de Educación Secundaria), se situó en el año 2012 en el 24,9%, lo que muestra una mejora significativa respecto al año anterior al descender 1,6 puntos, y 6,3 puntos con respecto a 2009, donde se llegó a alcanzar índices alarmantes de un 31,9% que descendió al 26,5%.

Sin embargo, todavía se mantiene una posición desfavorable respecto al valor de la Unión Europea (12,8%), además de estar lejos del objetivo europeo 2020 de reducir el “abandono educativo temprano europeo” al 10% (el objetivo para España está fijado en el 15%).

Los estudiantes justifican la salida de los estudios por la oportunidad de un trabajo que se les presenta, por considerar los estudios como una pérdida de tiempo o que no les interesa, por problemas familiares, o problemas económicos.

A continuación se presentan dos gráficos que recogen los resultados educativos de la población en el año 2012 analizando el abandono de los estudios tras la educación obligatoria y el abandono educativo temprano del alumnado definido por Comunidades Autónomas.

Gráfico 1. Porcentajes de abandono escolar en España, 2012

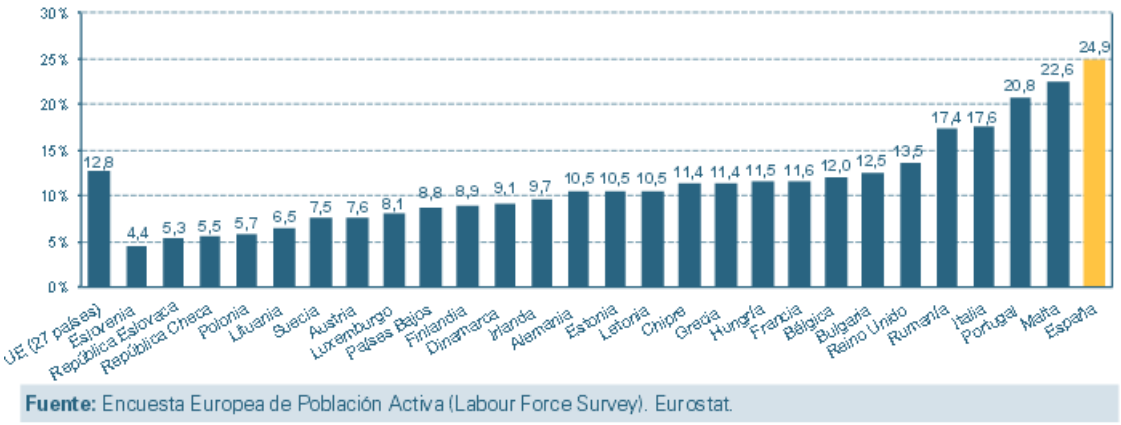


Fuente: Encuesta de Población Activa. INE. Elaborado con metodología Eurostat.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2013[25].

El gráfico 1 presenta los porcentajes de abandono escolar de la población española de 18 a 24 años por Comunidades Autonómicas incluyendo las Ciudades Autonómicas, destacando el País Vasco como la comunidad autonómica española donde el abandono escolar tiene menor incidencia frente a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla donde el índice de abandono escolar casi se triplica.

Gráfico 2. Porcentajes de abandono escolar en la Comunidad Europea, 2012.



Fuente: Encuesta Europea de Población Activa (Labour Force Survey). Eurostat.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2013). [6]

En el gráfico 2 se muestra la posición de España a la cabeza en el abandono temprano de los estudios en el año 2012 comparándola con los países de la Unión Europea situándose en un 24,9% frente a un 4,4% de Eslovenia.

España tuvo un porcentaje global de abandono escolar en el año 2012 de un 24,9% destacando Ceuta y Melilla a la cabeza con un 37%, a diferencia del País Vasco con sólo un 11,5% de tasa de abandono. Salvo alguna excepción, todas las Comunidades han conseguido rebajar su tasa en tres años, pero de manera dispar. El sistema educativo parece que está reteniendo a más alumnos y recuperando a otros con escasa formación que dejaron los estudios en época de bonanza.

El Ministerio de Empleo y Seguridad Social, en la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016, dentro del Plan de Formación y Empleabilidad y Ayudas ESO para el Desarrollo de programas para que los desempleados que abandonaron de forma prematura sus estudios puedan obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria, apunta que “en la actualidad, y conforme a los datos del registro del Servicio Público Estatal de Empleo, a cierre de 2012, 77.816 jóvenes menores de 30 años no tenían estudios o no habían terminado los estudios primarios; y un total de 456.926

jóvenes carecían de la titulación de Enseñanza Secundaria Obligatoria”[26] (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven, p. 66).

5. - Conclusiones

En la propuesta actual buscamos precisamente las medidas para que los alumnos y alumnas no estén abocados al abandono y a la exclusión educativa y social. En el mundo de hoy, muchos jóvenes que protagonizaron el abandono escolar en los años de bonanza por las oportunidades de empleo que ofrecían sectores intensivos en mano de obra poco cualificada donde el único requisito era abandonar los estudios y querer trabajar , ahora se encuentran, en muchos casos, sin estudios, sin preparación y sin trabajo. No encuentran la forma de insertarse en el mundo laboral de ahí que se definan diversas líneas de actuación educativas para favorecer su reinserción educativa, para alcanzar una preparación y una formación profesional acorde a la actualización en las nuevas tecnologías y recuperar la actividad económica en un nuevo marco laboral de acuerdo con los nuevos tiempos.

Algunas de las medidas para rebajar la tasa de abandono escolar en la UE son mejorar el acceso a la Educación Infantil, ayudar a quienes se saltan clases o sacan malas notas y crear escuelas de "segunda oportunidad" ante la preocupante cifra de seis millones de alumnos — supone un 14% del total de los estudiantes— que abandonan prematuramente los estudios estando probablemente destinados al desempleo, a la pobreza o a otras formas de marginación que se traduce en un factor negativo para el crecimiento del país sin olvidar el coste que pueden suponer al solicitar prestaciones sociales multiplicándose la presión sobre los fondos públicos.

Los países miembros de la UE y, entre ellos, España, deben diseñar medidas en prevención, intervención y compensación para eliminar las causas de fondo y dar nuevas oportunidades para que se continúe con la formación. En este mundo global, las escuelas deben acoger a todas las personas de la comunidad sin ningún mecanismo de selección ni de discriminación, deben buscar resortes para que estos alumnos y alumnas no abandonen y terminen con éxito su época escolar. Sin embargo, cabe preguntarse si la educación está contribuyendo a la creación de sociedades más inclusivas o por el contrario está reproduciendo la exclusión social y creando discriminaciones dentro del mismo sistema educativo.

Inclusión y exclusión educativa son polos extremos que intentan imponerse, en la medida que cede uno, el otro se hace dominante. Para que sea la educación inclusiva dominante debemos de partir de la base en primer lugar de que es una cuestión de valores, educar en la paz, en la igualdad, en la equidad. La Educación Inclusiva se propone como elemento esencial para eliminar la exclusión educativa provocada por el fracaso escolar y el abandono temprano de las aulas.

Es innegable que para favorecer estas líneas educativas que alejan al alumnado del abandono y del fracaso escolar, se debe contar con los apoyos

necesarios. Por un lado, analizar y modificar los factores internos del proceso de enseñanza y aprendizaje como la organización y planificación del centro, el trabajo en el aula, la participación de las familias, de los organismos y asociaciones próximas al centro o del voluntariado: el centro y el aula deben estar abiertos.

Así mismo es urgente una modificación de factores externos que inciden en los resultados académicos del alumnado como la política educativa, la financiación y los recursos disponibles. Y, especialmente, destaca el docente. Se necesita un docente capaz de asumir retos, riesgos, que esté abierto al cambio, valore la diferencia como un elemento enriquecedor en la práctica docente, que esté en comunicación con las familias y con los demás profesores como nos dice la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra, 2008.

Un docente capaz de crear diseños educativos inclusivos, universales para todo el aula, pero aplicados de forma individual, capaz de identificar las posibles barreras que existen que impiden el acceso del alumnado a la enseñanza para proporcionar a cada persona la ayuda y los recursos necesarios para una educación de equidad. Un profesor o profesora que proponga una aula abierta y participativa a todos los miembros de la comunidad, al voluntariado, a las familias, a las asociaciones de barrio como

propone el Informe de Seguimiento de Educación para Todos[27].

Todos tenemos la posibilidad de cambiar el fracaso y el abandono escolar por el éxito y la inclusión educativa de cada uno de los alumnos de nuestro centro. Cuando un alumno abandona, debemos preguntarnos si hemos hecho todo lo posible para evitar su partida.

Autor

Pedraza Serrano, José Ramón

Título

Recursos complementarios en la enseñanza geográfica

Resumen
La riqueza de recursos con la que cuenta la vasta y capital ciencia geográfica frente al encorsetamiento de tres horas semanales en 3º ESO nos impelen a buscar otros 'artificios' que permitan ofrecer y abordar (de la mejor manera posible y en la medida de nuestras cortas posibilidades) una batería didáctica que nos conduzca al más amplio y variado abanico de posibilidades de actuación. A saber:

1. *Proyectitos* de ampliación (en todas las U.D.)
2. Lecturas trimestrales obligatorias desde el Ámbito Sociolingüístico -'Viajes y viajar', ‘Felicidad vs nivel de desarrollo’, ‘Migraciones’.
3. Exposiciones orales individuales y grupales (II y III trimestres), siguiendo las pautas recomendadas.

---

cambio escolar. Revista Iberoamericana de educación, nº 55. Págs.: 85-105.

[25] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Datos y cifras. Curso escolar 2013-2014. Secretaría General Técnica. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html

[26] Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013/2016. Formación y empleabilidad. Ayudas ESO. Recuperado de http://garantiajoven.gobex.es/documentos/ESTRATEGIA%20PARA%20EL%20EMPRENDIMIENTO%202013.pdf

[27] UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. ¡Nuevo Informe! La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Recuperado de http://es.unesco.org/gem-report/

4. Talleres voluntarios de lectura (a lo largo del año).
5. Talleres contextualizados de técnicas geográficas con enfoques competenciales (en todas las UD).
6. Trabajo con alguna web relacionada con la Geografía en Secundaria.
7. Paseo geoliterario por Villaviciosa (Semana Cultural 2014).
8. Cartografías (I trimestre).

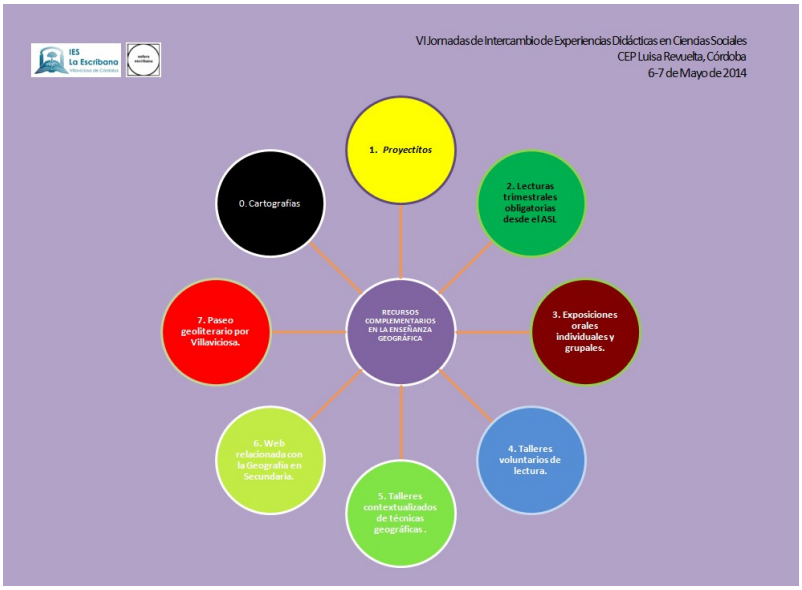


Ilustración 1. Esquema básico de desarrollo

Todo ello nos permite buscar, de manera complementaria o extralectiva, en ese heterogéneo repertorio de opciones en técnicas de estudio, herramientas o estrategias de trabajo, a fin de redundar en una mejor formación espacial (territorial o paisajística), no siempre tenida en cuenta en la medida de su importancia competencial y, por ende, no valorada en su justa medida.

Palabras clave
Geografía / 3º ESO / complementariedad / variedad / competencia espacial

TEXTO

Introducción

Respondía Eduardo Mendoza en una reciente entrevista[28] que “la lectura tiene un efecto relax, uno se olvida de las preocupaciones y entra en un momento de paz en el que aprovecha para quedarse dormido…”. Confiando en que la cita del escritor no llegue a buen término y que el texto final (ver Anexo III) de su homónimo sirva para despertar en cualquier caso (del sueño o la conciencia), el inicio de la comunicación queremos dedicarlo a reflexionar acerca de la evolución profesional que en los últimos años hemos ido teniendo, de lo cual es buen reflejo la serie de comunicaciones que hemos presentado en cada una de

[28] Asensi, Alfredo :“Soy pesimista sobre muchas cosas, pero no sobre el libro y la lectura”) (*el Día de Córdoba,* 26.4.2014); 50

las ediciones de estas deseadas y referenciales jornadas (VI Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales). Las circunstancias concretas, desde lo particular e interno hasta lo general y externo, han conseguido que desde la experiencia reflexiva y propositiva de aula (la entrega de materiales en el primer trimestre como clave madurativa)[29] abriésemos el horizonte en aquella primera edición a proyectos propios (Concurso fotográfico de paisaje)[30] –segunda edición-, programas ambientales (la aplicación de Kiotoeduca)[31] –tercera-, actuaciones extraescolares de centro (Camino de Santiago)[32] –cuarta- o actividades interdepartamentales de investigación afines al método por proyectos y el aprendizaje por servicios (el conocimiento geohistórico para la reordenación vial de la localidad)[33] –quinta y penúltima edición-. Ese devenir docente, al que aludiremos en las conclusiones, nos ha devuelto, afortunada o desgraciadamente, al aula como mejor, indispensable o único ambiente de trabajo, lugar distante de esos pretendidos e idílicos escenarios colaborativos, participativos y transformadores que brillan más por su ausencia que por sus presencias y logros[34].

---

[29] (2009) “La entrega de materiales didácticos en Secundaria al comenzar un nuevo curso: una apuesta operativa y madurativa en el área de Ciencias Sociales” (*e-CO,* 5), Revista digital del Centro de Profesores Luisa Revuelta. Córdoba [http://www.cepazahar.org/eco/n5/spip.php?article69]

[30] (2010) “El paisaje como recurso competencial y centro de interés didáctico. El Concurso fotográfico” (*e-CO,* 7). Revista digital del Centro de Profesores Luisa Revuelta. Córdoba. [http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=41:el-paisaje-como-recurso-competencial-y-centro-de-interes-didactico-el-concurso-fotografico&catid=1:articulos&Itemid=37]

[31] (2012) “Kiotoeduca. La circularidad de una aplicación educativa *glocal*” (*eCO,* 9). Revista digital del Centro de Profesorado Luisa Revuelta, de Córdoba, pp. Enero, 2012. Córdoba [ISSN1697-9745] [http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=145:kiotoeduca-la-circularidad-de-una-aplicacion-educativa-glocal&catid=14:articulos&Itemid=5]

[32] (2013) “El Camino de Santiago. Andando competencias para la vida” (*e-CO*, 10); 16 págs. Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba [ISSN: **1697-9745]** **<**http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=211:el-camino-de-santiago-andando-competencias-para-la-vida-&catid=17:articulos&Itemid=5> (coautoría de Sonia Moncalvillo Coracho)

[33] (2014) “Sofía, un proyecto propio basado en APS Y ABP. La perspectiva geohistórica en el estudio y propuesta de reordenación vial de Villaviciosa de Córdoba” (*e-CO*, 11); 11 págs. Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba **<**http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=252:2014-04-10-09-53-42&catid=24:2014-03-31-08-39-55&Itemid=5**>** (coautoría de Sonia Moncalvillo Coracho)

[34] Manuel J. Fernández Naranjo, en su blog <http://mjfn62.blogspot.com.es/2014/04/encuentro-de-docentes-de-ciencias.html>, hacía alusión a ese sentimiento que queremos expresar, lo cual queremos insertar al pie para manifestar la comunión y coincidencia en la que se halla buena parte del colectivo docente que quiere ir *más allá*: “*ENCUENTRO DE DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES. UNA PROPUESTA #EABE14.Hace muy poco se desarrolló, en el IES Chaves Nogales de Sevilla, un encuentro de docentes de lengua. El éxito de sus resultados y conocer a organizadores y participantes me llenó de satisfacción y me demostró que iniciativas valientes tienen su recompensa, a pesar de los riesgos evidentes. Pero, la verdad, nunca se*

La Escribana es el centro de Secundaria de Villaviciosa (Córdoba), localidad serrana al norte de la capital, con no más de 3500 habitantes. Su corta historia (1998) no ha sido óbice para ocupar un importante espacio en el ambiente sociocultural de la localidad al tener la escolaridad obligatoria y universal de toda la población adolescente, convirtiéndose así en el *trampolín* o plataforma para cambiar el signo de los tiempos, permitiendo la formación y salida de casi toda la juventud villaviciosana, a pesar de no haber contado nunca con oferta postobligatoria de algún Ciclo Formativo afín al entorno o con algún PCPI capacitador de ese alumnado con perfil más menestral. Las líneas de trabajo emprendidas y sostenidas en el tiempo, la apuesta por la innovación y la formación, el ingente calendario complementario y extraescolar, la conexión con el entorno institucional y social, y los puntuales, mas continuados, estudios de investigación, reflexión y publicación de un reducido grupo de profesores (algunos de los veteranos), han permitido situar al instituto de manera relevante en la geografía educativa provincial, autonómica, nacional e, incluso, internacional. El áureo ciclo que vivió en su primera década de existencia, culminado en el lustro magistral (2008-2013), tras el desgaste de los años –tensiones en algunas relaciones humanas, desconfianzas, falta o desproporción en reconocimientos, intereses cambiantes y poco definidos profesionalmente, cargas lectivas y administrativas, burocratización…- conduce a buena parte de ese contado profesorado inquieto y divergente a replegar velas, hallando en el aula la ilusión y los estrategias que no prosperan en otros ámbitos didácticos (Pedraza, 2009 y 2014).

Ilustración 2Ejemplo de proyectito

Por último, avisar de que será la propia intrahistoria del aula, las tripas de la asignatura de 3º ESO, lo que expongamos en este artículo. Suponiendo que no será la última vez que lo apuntemos, dejar recogidas dos consideraciones preliminares:

me pasó por la cabeza poder hacer algo parecido con docentes de Ciencias Sociales o de Geografía e Historia, como ustedes gusten. ¿Por qué? Pues simple y llanamente por el contexto educativo local y de centro que me retrae de cualquier iniciativa que podría resultar, como ya ha ocurrido en otras ocasiones, frustrante”. (último acceso, 27 mayo 2014)

1. Evitar el debate entre lo que de moderno tiene el uso de TIC’s y lo que de clásico tiene el uso parcial de las mismas. Entiendo por modernidad la pasión por la enseñanza y el aprendizaje, adaptándonos al contexto educativo.
2. Superar el falso pensamiento de que hay que enseñar lo que interesa al alumnado, cuando la cultura siempre ha sido lo que se la sociedad ha estimado oportuno señalar como adecuado para la mejor formación, siempre en el horizonte de permitir la mejor competencialidad para la autonomía y el aprendizaje permanente de cada uno de los individuos (la que llamamos, de sólito, *capacidad de volar*).

Objetivos

1. Hacer de la Geografía de 3º ESO una asignatura poliédrica, ideando recursos y estrategias variadas y complementarias básicamente en el aula.
2. Compensar en el aula la progresiva ausencia que fuera de ella ha ido teniendo la presencia geográfica.
3. Temporizar a distintas escalas un trabajo más práctico y reflexivo, siempre curricular, como implementación al aprendizaje temático o lineal del libro de texto o de las sucesivas unidades didácticas.

1. Proyectitos

Sin más preámbulos, incluimos el material que el alumnado ha tenido en su poder, bien digitalmente o en los respectivos tablones de anuncios:

Pautas de realización de *Proyectitos* de 3º ESO

Definición y objeto

Llamaremos *Proyectitos* a una actividad complementaria, obligatoria y ampliatoria dentro de la asignatura de Geografía de 3º. Pretendemos hacer un análisis de un documento gráfico (mapa, gráfico, croquis, fotografía, viñeta…) relacionado con cada tema o unidad didáctica, con carácter de síntesis, esto es, recoger toda la información posible o dejarla apuntada conectando al documento gráfico con el núcleo de contenidos, y, por otra, de análisis, esto es, dividir el conocimiento de manera estructurada para ordenar los factores y elementos que intervienen en el hecho geográfico elegido. Buscamos el compendio, conjugar la síntesis o resumen de todo lo leído, ampliado y explicado en poco más de media carilla de folio**.** El objetivo de su realización es doble: es una técnica de estudio útil y activa, y además es una herramienta o recurso para el estudio de las pruebas escritas (exámenes) y para cursos posteriores.

Las ideas deben ser propias, esto es, fabricar, elaborar, redactar en base a lo estudiado, haciendo ese esfuerzo de síntesis/análisis que es el que permite asimilar unos contenidos probablemente vastos, y más o menos complejos. Al elegir el asunto de la profundización, debemos tomarlo con la ilusión que nos lleve a no copiar de manera facilona para cubrir el expediente.

<u>Aspectos formales</u>

1. La imagen se insertará en el mayor tamaño posible, siempre y cuando se cumpla con la extensión requerida de la parte textual (*Insertar/Imagen/Cuadrado o Arriba y abajo*).
2. La extensión debe ser de no menos de 2000 caracteres totales, escritos en unas 20-25 líneas.
3. Los tipos de letra serán, preferentemente, Times New Roman o Arial *(Formato/fuente)*.
4. El cuerpo de letra será de 12 puntos para título y epígrafes (en **negrita**), y de 10 puntos para el resto del trabajo (en redondita) *(Formato/fuente/tamaño)*.
5. Los márgenes serán de 2 cm. en todos sus lados *(Diseño de página/configuración de página/márgenes)*.
6. La *cursiva* sólo para palabras con doble sentido o con un sentido diferente al que semánticamente dicen *(Formato/fuente/estilo de fuente)*. El subrayado no se utilizará.
7. El *Proyectito* se nominará (APELLIDO APELLIDO; Nombre, curso de pertenencia (3º A o B), “Geografía. 3º ESO”, “Curso 2013-2014”, “IES La Escribana”) en el encabezado *(Insertar/encabezado)*, con tamaño 8 puntos como máximo *(Formato/fuente/tamaño)*. Preferentemente todo en una línea separado por comas.
8. El texto se presentará con párrafos justificados (control J), separación entre caracteres Normal (*Formato/Fuentes/Separación de caracteres*), y separación sencilla entre líneas *(Formato/Párrafo/Sangría y espacio/espaciado/interlineado/sencillo)* (sólo doble para separar la última línea de un apartado del apartado siguiente).
9. El texto se puede presentar en una o dos columnas (*Formato/columnas*).

Aspectos estructurales (apartados)

- Encabezado (Ver punto 7 de los “Aspectos formales”)
- Ilustración

A. **Título**. El título irá centrado y sombreado, y debe indicar:

TEMA Nº. TÍTULO DEL TEMA

TÍTULO DEL *PROYECTITO* (Sólo aquí se utilizará la mayúscula).

B. **Palabras clave**: bajo el título se incluirán unas 5 palabras-clave del tema, separadas por barras.

Palabra clave 1 / Palabra clave 2 / Palabra clave 3 / Palabra clave 4 / Palabra clave 5

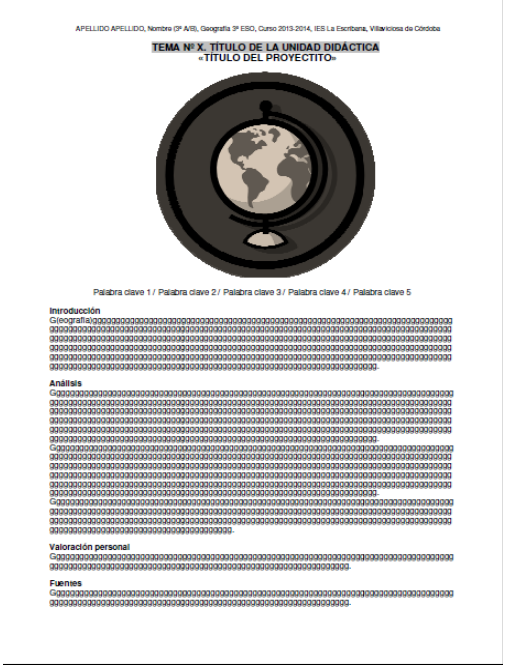
C. **Introducción**: relacionar el documento seleccionado con el tema en cuestión (no más de 500 caracteres). Este apartado tiene carácter de síntesis.

D. **Análisis**: explicar los factores y elementos que están observándose en el documento, las causas explicativas, el funcionamiento del hecho geográfico seleccionado, las consecuencias que puede deparar, la

evolución histórica, su localización,… (en torno a 1300 caracteres). Este apartado tiene carácter de análisis.

E. **Valoración personal**: se hará un juicio crítico sobre el hecho analizado, una opinión en el sentido que cada cual estime pertinente (en torno a 150 caracteres).

F. **Fuentes**: se enumerarán los libros, páginas webs u otras fuentes utilizadas en la elaboración.


APELLIDO APELLIDO, Nombre (3º A/B), Geografía 3º ESO, Curso 2013-2014, IES La Escribana, Villaviciosa de Córdoba

TEMA Nº X. TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA
«TÍTULO DEL PROYECTITO»

Palabra clave 1 / Palabra clave 2 / Palabra clave 3 / Palabra clave 4 / Palabra clave 5

Introducción

Análisis

Valoración personal

Fuentes

Ilustración 3. Modelo de presentación de 'proyectitos'

La publicación de las pautas en el tablón de anuncios a comienzos del segundo trimestre, así como en “blogdepaisaje.blogspot.com”, a fin de mejorar las amorfas presentaciones del primer trimestre, así como el brindis de un modelo *neutro* (ver ilustración) que viene a ejemplificar lo que buscamos con su remisión telemática (paisaje.escribana@gmail.com), venían a materializar una propuesta adaptada a 3º y que habíamos llevado a efecto en su momento para la realización de esquemas-resúmenes de 4º, modelo que nos sirvió de referente a fin de focalizar el interés en los aspectos relativos no sólo al conocimiento, sino también a la presentación estética de los trabajos[35].
Siguiendo los criterios de evaluación y la aplicación temporalizada de ellos, la no entrega a lo largo de las unidades didácticas en los plazos establecidos acarrea su entrega en el tercer trimestre justo en la fecha señalada para la recuperación de aquellos temas no superados como requisito indispensable para la superación de la materia.

2. Lecturas trimestrales obligatorias desde el ASL

A finales del pasado curso 2012/2013 propusimos a la dirección del centro desde el Departamento de Formación, Evaluación e Innovación -que coordinábamos en aquel momento-, la introducción dentro del Plan Lector de la lectura obligatoria, valga la redundancia, de algún texto interdepartamental, propuesto desde los Ámbitos Didácticos, y que fuese trabajado desde una perspectiva competencial.

Su aceptación y desarrollo en el curso 2013/2014 ha permitido abrir un nuevo espacio de aproximación en tiempos poco dados a la misma, como más arriba hemos señalado. Ante la falta de estímulos para la colaboración didáctica, algo es algo. Y no ha sido despreciable la cosa cuando el desarrollo ha sido

[35] Pedraza Serrano, José R. (2009): “La entrega de materiales didácticos en Secundaria al comenzar un nuevo curso: una apuesta operativa y madurativa en el área de Ciencias Sociales” (*e-CO,* 5), Revista digital del Centro de Profesores Luisa Revuelta. Córdoba. http://revistaeco.cepcordoba.org/

satisfactorio y el esfuerzo ha merecido la pena a juicio de la mayor parte del claustro de profesores.

Los textos han tenido una aplicación trimestral, un texto por ciclo (con niveles de dificultad diferentes) y con una estructura así: a) parte común: cambiar título, extraer la idea principal y las secundarias; b) parte departamental: dos cuestiones relacionadas con aspectos relevantes del texto leído.

La novedad en el ASL ha sido la propuesta aceptada de elegir temas de índole geográfica, esto es, a) “Viajar ¡Qué hermosa palabra!” (I trimestre, 1º ciclo), b) “La importancia de viajar” (I trimestre, 2º ciclo), c) “Cooperar para lograr un mundo más justo” (2º trimestre, 1º ciclo); “El enriquecimiento económico constante da la felicidad...o no” (2º trimestre, 2º ciclo)[36]. En el tercer trimestre el tema elegido fue “Los movimientos migratorios”.

Desde un punto de vista de la Geografía crítica, las preguntas que trimestralmente se hicieron (dos por trimestre en cada ciclo) fueron por parte del Departamento de CCSS -en cursiva incluimos el solucionario que hicimos para la corrección correspondiente a través de una rúbrica confeccionada al efecto- (en el Anexo I se incluye una selección de pasajes que hemos considerado merecedores de ser reproducidos):

I, I) I trimestre, I ciclo: “Viajar, ¡qué hermosa palabra!”

1. En el paisaje, mirar significa comprenderlo y sentirlo. “Mirar desde lejos”, ¿cómo se entiende?
   Significa que hacemos un repaso a nuestra vida, quiénes somos, quiénes nos rodean, cómo vivimos, qué valoramos en exceso o en defecto, tomar perspectiva de las cosas.

2. ¿Qué objeto, foto o recuerdo que tengas, podrías relacionar con algún viaje reciente?
   En la respuesta el alumnado debe contar, a través de varios ejemplos de distinto tipo, algo material o inmaterial que sirva para relacionar dicho objeto o recuerdo con un viaje concreto, contando algún detalle específico del mismo, significando que ha sido reciente o relativamente reciente.

I, II) I trimestre, II ciclo:

1. El paisaje es el territorio tal y como lo formamos y percibimos. ¿Cómo puede influir, según tú, la experiencia de viajar en la mejora de nuestros paisajes?
   El hecho de viajar y conocer nuevos paisajes nos lleva a que nos demos cuenta de los valores más relevantes que tiene el territorio del cual uno procede, así como aquellas prácticas que rompen con la armonía de ese espacio. A través de las nuevas construcciones, criticando prácticas que deterioran los aspectos más protegibles, incorporando mejoras en la ordenación vial, evitando ruidos, desórdenes, contaminaciones,….

[36] Los textos están disponibles en <blogdepaisaje.blogspot.com> [páginas].

2. ‘Ojos que no ven, corazón que no siente’. ¿Lo ves en el texto?
   A lo largo del texto se puede desprender suficientemente la afirmación o refrán. Es el encerramiento en el propio territorio lo que hace que no tengamos capacidad para valorar todo aquello que puede existir en otras latitudes, y, por supuesto, aquellas catástrofes, injusticias, atropellos, calamidades,…tampoco pueden ser tenidas en cuenta en su justa medida.
   Lo que quita las anteojeras, la ceguera de las personas, es el conocimiento de otras realidades que muchas veces son difíciles de aceptar, injustas por desequilibradas. El conocer otros sitios y otras sociedades nos ayuda a quitarnos la venda de los ojos.

II, I) II trimestre, I ciclo:

1. El planeta Tierra produce sobradamente para dar de comer a todos sus habitantes. ¿Dónde pueden estar las causas de situaciones como las que describe el texto?
   Las causas pueden estar en una injusta distribución de la riqueza; en un aprovechamiento de los recursos naturales por parte del mundo más desarrollado; en una falta de medios educativos, sanitarios y socioeconómicos y en un atraso histórico prolongado por la dominación y el imperialismo,…

2. En caso de que tuvieses poder, ¿cómo valoras la opción que tomó Rafael Selas?
   La actitud de Rafael Selas es muy valorable, es un ejemplo difícil de encontrar debido a la valentía que tuvo a la hora de cambiar su estilo de vida, su fama y sus condiciones personales para promover el desarrollo de la infancia a través de la creación de una ONG. Con poder, deberías cambiar determinadas cosas para hacer posible que estas personas tuvieran un presente digno y un futuro mejor.

II, II) II trimestre, II ciclo:

- El nivel de vida (lo que uno tiene o gana) no es lo mismo que la calidad de vida (cómo uno se siente una vez cubiertas las necesidades básicas). ¿Con qué indicadores medirías tú una cosa (el nivel) y la otra (la calidad) a fin de poder estudiar el nivel de desarrollo personal (o felicidad) de una sociedad? (haz una tabla e indica al menos tres variables o indicadores –explícalos un poquito-).
  - *Índice de analfabetismo. Según el número de personas analfabetas que haya, podemos deducir el potencial de desarrollo humano que tiene una sociedad. A menor número de analfabetos, mayores posibilidades de progreso.*
  - *Número de calorías. Para que una persona tenga calidad de vida adecuada, debe al menos ingerir un determinado número de calorías que le permitan su desarrollo físico y mental.*
  - *Tasa de mortalidad infantil. Según el número de bebés muertos en su primer año de vida, podemos averiguar el grado de avance médico, nutricional… que tiene un país. A menor mortalidad, mayor calidad de vida.*
  - *Esperanza de vida…*

- *Días de vacaciones por año,…*

- Se suele decir que “los ricos también lloran”. ¿Lo ves en el texto?
  - *En la primera parte del texto se critica la relación entre riqueza y felicidad.*
  - *A mitad del texto se habla de que es la relación interpersonal lo que da la felicidad y calidad de vida, no tanto el nivel de riqueza o las posesiones que se tengan*
  - *También se dice que para obtener más riquezas hay que emplear más tiempo, lo cual puede deteriorar las relaciones humanas (familiares, amistades,…)*
  - *A mayor riqueza, las posibilidades de incremento del ansia, la inseguridad, el aislamiento aumentan directamente. A veces, tales comportamientos pueden derivar en comportamientos egoístas, peor calidad en el bienestar, intranquilidad,…*

III, I) III trimestre, I ciclo:

1. ¿Qué significa la expresión “no eran muchos los extranjeros que accedían a un trabajo cualificado”? ¿Por qué la mayoría de emigrantes tendrían trabajos poco cualificados?
   Significa que el nivel de estudios y preparación de los españoles que tuvieron que marcharse no era el adecuado para una sociedad industrial y terciarizada como era la de la Europa central o comunitaria. Además, cuando uno llega a un país extranjero sin conocer la lengua, las costumbres, las instituciones,…tiene difícil o imposible acceso a trabajos bien remunerados y reconocidos. Por ello, que trabajasen en los escalafones más bajos de la jerarquía laboral.

2. Para ordenar (regular) el difícil asunto de la emigración, ¿qué soluciones adoptarías para evitar sentimientos como los expresados en el texto?
   - *Facilitar curso de conocimiento lingüístico públicos y privados a distintos niveles (horarios, dificultad,…) a aquellas personas que no tienen destrezas idiomáticas, a fin de facilitar la integración social y laboral.*
   - *Crear una red de viviendas repartidas por todos los barrios de las ciudades a fin de evitar la creación de guetos inmigrantes.*
   - *Primar a las empresas que ayuden a la creación de puestos de trabajo para inmigrantes y a aquéllas que demuestren el ascenso interno de dichos trabajadores.*

III, II) III trimestre, II ciclo

1. ¿Cómo sería, según tú, el “procedimiento administrativo” para evitar las “devoluciones en caliente”?
   El alumnado tiene que explicar qué hay que hacer con el inmigrante antes de ser expulsado ipso facto. Por ejemplo, atenderlo alimentaria y sanitariamente en una primera instancia, enseñarle las claves o fundamentos socioeconómicos, políticos, legales, culturales del estado; ofrecer algún puesto de trabajo en aquellos sectores (básicos) en los que pudiese desempeñar alguna labor productiva; en caso contrario,

contactar con la embajada correspondiente para iniciar el proceso de repatriación.

2. Si “la gestión de los flujos migratorios nunca ha sido una cuestión sencilla”, ¿cómo actuar para que la gestión sea más fácil?
   - *Ayudando a los países emisores a que tengan desarrollos educativos y económicos suficientes para fijar la población a sus territorios.*
   - *Dando recursos a todas las administraciones que tengan que ver con los flujos (centros de acogida, fuerzas policiales y administrativas de frontera, ayudas a ONG’s relacionadas,…).*
   - *Favorecer el empleo a aquellas iniciativas empresariales (agricultura, ganadería,…) empleadoras de la población emigrante sin que vaya en detrimento de otras opciones.*

La corrección de los mismos se realizó mediante rúbricas confeccionadas al efecto, con valor de 1 a 5, que, con el correspondiente rango de transposición a notas convencionales, dieron lugar a calificaciones que se publicaron en los correspondientes tablones, y que han supuesto el valor equivalente a lo que supone el trabajo de las actividades y trabajos en una unidad didáctica (por acuerdo de los Ámbitos Didácticos).

- **Exposiciones orales (individuales y grupales)**

Si ha habido un Departamento en nuestro instituto que ha estado convencido de que la exposición pública de un conocimiento de la manera más atractiva, seria, coordinada y coherente es clave para la formación integral del alumnado, ese ha sido el de Ciencias Sociales. La defensa de esa estrategia didáctica ha sido defendida desde antes de la creación del Departamento FEI, y desde el mismo, gracias a la coordinación que tuvimos la fortuna de detentar, se solicitó a todas las instancias administrativas a que formase dicha estrategia didáctica parte del Proyecto Educativo Centro, obligando así a todas las áreas a poner en práctica tal técnica de aprendizaje. La persistencia en tal extremo ha supuesto ofertar un proyecto integrado al respecto (2013/2014), del cual es precedente y sostén el proyecto integrado que se desarrolló en el curso 2012/2013 y que tuvimos el gusto de impartir, en el que se trabajó sobre la aplicación del método científico a temas de investigación locales[37].

[37] Pedraza Serrano, José R. (2013): “Proyectos integrados de carácter práctico: el conocimiento científico del entorno a través de una metodología activa y colaborativa” (*Revista de feria y fiestas de Villaviciosa 2013*); 34-35

Ilustración 4. Presentación pública del alumnado

Como somera demostración de lo que significa, programáticamente recogemos:

Aparte de los criterios de evaluación propios de cada unidad didáctica, se tendrá en cuenta de manera directa en cada una de ellas la entrega de:

1. Exposiciones orales: En todos los niveles de la etapa, este Departamento realizará al menos dos exposiciones orales a lo largo del curso académico (a comienzo del II y III trimestre), bien con carácter individual o grupal. Dichas exposiciones (elección del tema, trabajo preparatorio, recursos expositivos y exposición pública) serán el medio para evaluar los contenidos propios, evitando la realización de actividades o de un examen convencional. La evaluación se hará en base a los criterios que públicamente se difundirán para conocimiento del alumnado (ver anexo correspondiente).

El esquema expositivo a desarrollar será:

a) Presentación personal.
b) Síntesis de la unidad didáctica en la que se inserta el tema a exponer.
c) Profundización/ampliación del contenido elegido por el alumno/a.
d) Conclusiones generales y/o específicas.
e) Valoración personal.
f) Fuentes de consulta (bibliografía, webs,…).

Una rúbrica colgada en el tablón de anuncios a comienzo del segundo trimestre sirve de marco evaluativo y metodológico para dar a conocer a los jóvenes aquellos criterios que serán tenidos en cuenta a la hora de exponer. Previamente, un repaso de los mismos de manera directa y más inteligible, así como una ejemplificación de los aspectos más importantes a tener en cuenta sirven para predisponer, individual o grupalmente, al alumnado a defender oralmente sus construcciones conceptuales o procedimentales. La introducción al tema, el tono de voz, la gramática y la ortografía, la calidad del trabajo, el dominio del contenido, la organización y la secuencia, el uso adecuado del tiempo y los recursos, las referencias externas y la utilidad del trabajo son los principales criterios que, a su vez, tienen el desglose correspondiente en diferentes indicadores (naturalidad, evitar lecturas, interdisciplinariedad, variedad de materiales,…) y su correlación competencial.

La estructuración de la exposición, con las recomendaciones procedimentales y estéticas oportunas, consiste en: portada, introducción, capítulos (epígrafes con contenidos e indispensable aportación gráfica), textos geográficos (corrección en las citas), taller geográfico (de la técnica geográfica seleccionada –sirva como ejemplo, los cambios territoriales a través de la fotografía-), conclusiones objetivas, valoración personal o grupal, bibliografía (o webgrafía).

Aspectos a destacar es el uso de formas gráficas simplificadoras de la información, el uso de la cámara del móvil telefónico (a falta de escáner) para incorporar contenidos bibliográficos o manuales, la presencia de las presentaciones (ppt), pero también de los blogs, el notable uso de los

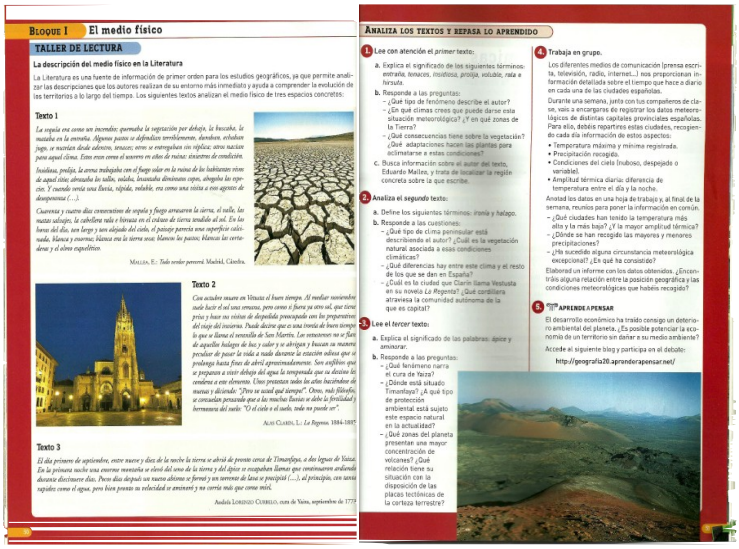
hiperenlaces, la honesta referencia de las fuentes y la citación bibliográfica correcta, etcétera.

Quizá la ilusión en el trabajo colaborativo que realizan permita replantearnos en un futuro inmediato la temporalización a estas técnicas más activas y colaborativas de trabajo, lo cual permita extenderlo en el calendario escolar a fin de *enganchar* a determinado tipo de alumnado que con otras metodologías más clásicas o convencionales no progresen en la medida que sus capacidades (no de sus voluntades) lo permitan. Una cosa llevaría, indefectiblemente, a la otra.

- **Talleres voluntarios de lectura**

Es normal el uso de los textos, sus comentarios, sus búsquedas, su incorporación en las pruebas escritas, en todos los cursos de Historia. No tanto es cotidiano su manejo en la Geografía. En nuestra experiencia de aula ha sido tradicional la oferta voluntaria de ejercicios relacionados con lecturas de ampliación al finalizar los bloques de contenidos siguiendo las recomendaciones y ofrecimiento que algunas editoriales al uso realizan.

La realidad es que no tiene buena acogida dicha propuesta a pesar de que, así lo consideramos, es una sempiterna y viva actividad por la que no pasan los años y que permite ver la asignatura de manera aplicada y vivencial siempre y cuando los textos y actividades propuestas sean acordes a los contenidos impartidos, al nivel del alumnado y a los tiempos académicos.


BLOQUE I El medio físico

TALLER DE LECTURA

La descripción del medio físico en la Literatura

La Literatura es una fuente de información de primer orden para los estudios geográficos, ya que permite analizar las descripciones que los autores realizan de su entorno más inmediato y ayuda a comprender la evolución de los territorios a lo largo del tiempo. Los siguientes textos analizan el medio físico de tres espacios concretos:

Texto 1

Texto 2

Texto 3

ANALIZA LOS TEXTOS Y REPASA LO APRENDIDO

1 Lee con atención el primer texto:

a. Explica el significado de los siguientes términos: extraña, tenaces, insidiosa, proyja, voluble, rata e hirsuta.

b. Responde a las preguntas:
- ¿Qué tipo de fenómeno describe el autor?
- ¿En qué climas crees que puede darse esta situación meteorológica? ¿Y en qué zonas de la Tierra?
- ¿Qué consecuencias tiene sobre la vegetación?
- ¿Qué adaptaciones hacen las plantas para aclimatarse a estas condiciones?

c. Busca información sobre el autor del texto, Eduardo Mallea, y trata de localizar la región concreta sobre la que escribe.

2 Analiza el segundo texto:

a. Define los siguientes términos: iroma y halago.

b. Responde a las cuestiones:
- ¿Qué tipo de clima peninsular está describiendo el autor? ¿Cuál es la vegetación natural asociada a esas condiciones climáticas?
- ¿Qué diferencias hay entre este clima y el resto de los que se dan en España?
- ¿Cuál es la ciudad que Clarín llama Vetusta en su novela *La Regenta*? ¿Qué cordillera atraviesa la comunidad autónoma de la que es capital?

3 Lee el tercer texto:

a. Explica el significado de las palabras: ápice y amurar.

b. Responde a las preguntas:
- ¿Qué fenómeno narra el cura de Yanza?
- ¿Dónde está situado Timanfaya? ¿A qué tipo de protección ambiental está sujeto este espacio natural en la actualidad?
- ¿Qué zonas del planeta presentan una mayor concentración de volcanes? ¿Qué relación tiene su situación con la disposición de las placas tectónicas de la corteza terrestre?

4 Trabaja en grupo.

Los diferentes medios de comunicación (prensa escrita, televisión, radio, internet...) nos proporcionan información detallada sobre el tiempo que hace a diario en cada una de las ciudades españolas.

Durante una semana, junto con tus compañeros de clase, vais a encargaros de registrar los datos meteorológicos de distintas capitales provinciales españolas. Para ello, debéis repartiros estas ciudades, recogiendo cada día información de estos aspectos:
- Temperatura máxima y mínima registrada.
- Precipitación recogida.
- Condiciones del cielo (nuboso, despejado o variable).
- Amplitud térmica diaria: diferencia de temperatura entre el día y la noche.

Anotad los datos en una hoja de trabajo y, al final de la semana, reunios para poner la información en común.
- ¿Qué ciudades han tenido la temperatura más alta y la más baja? ¿Y la mayor amplitud térmica?
- ¿Dónde se han recogido las mayores y menores precipitaciones?
- ¿Ha sucedido alguna circunstancia meteorológica excepcional? ¿Es qué ha consistido?

Elaborad un informe con los datos obtenidos. ¿Encontráis alguna relación entre la posición geográfica y las condiciones meteorológicas que habéis recogido?

5 APRENDE A PENSAR

El desarrollo económico ha traído consigo un deterioro ambiental del planeta. ¿Es posible potenciar la economía de un territorio sin dañar a su medio ambiente?

Accede al siguiente blog y participa en el debate:

http://geografia20.aprenderapensar.net/

Ilustración 5. Taller de lectura (Ed. SM)

No ha sido hasta la fecha catalogado como obligatorio este ofertorio, ni excesivamente valorado en la evaluación. Al igual que sucede en otras asignaturas del área (Historia, Educación para la Ciudadanía o Educación Ético-Cívica), los textos geográficos deben ser abecé, junto a los documentos gráficos, del aprendizaje natural y social, de la distribución de los hechos humanos en su interrelación con el medio físico. Abogamos por profundizar en dicha técnica que, por cierto, no tiene presencia en las PAU, lo cual, sin que sirva de disculpa para nuestra omisión o denostamiento, evidencia el escaso uso que de los mismos se ha hecho a lo largo del tiempo en esta ciencia espacial, arriesgamos a decir más hogaño que antaño. Algunos manuales de texto clásicos pueden ser buenos testigos de esta consideración.

Tal y como manifestamos en la exposición de nuestra comunicación, quizá merecería ser autoevaluada la situación departamental y personal de cada docente geógrafo para ver en qué nivel se encuentra, y consiguientemente repensar cómo podría encajarse la lectura analítica o dialógica de la Geografía a través de textos literarios, periodísticos, novelescos, científicos, publicitarios, …a fin de complementar una materia nunca bien tratada en la medida que su naturaleza y posibilidades lo permiten. Motivo suficiente sólo éste para trabajar colaborativamente a través de un grupo de trabajo intercentros.

- **Talleres contextualizados de técnicas geográficas**

  Ya han sido varias las ocasiones en las que hemos defendido la adaptación de las técnicas, estrategias y métodos del trabajo científico propios de la Geografía a la realidad más o menos próxima del alumnado (Pedraza, 2009). El final de las unidades didácticas es un buen momento, justo antes de la corrección de todas las actividades como repaso preparatorio de las pruebas escritas de evaluación, para ahondar muy aplicadamente aparte de los contenidos conceptuales trabajados. A modo de ejemplo, vamos a enumerar una serie de propuestas recientes que incluimos en los exámenes, en nuestro caso, vastos, estructurados, manuscritos (A. Análisis de ilustraciones, B. Cuestiones concretas, C. Definiciones y D. Talleres/problemas/proyectos). La vastedad y la globalidad ayudan a la formación completa y compleja, y a la justa y afinada valoración del nivel en el que se halla cada persona (huelga escribirlo, siempre en función de los criterios de evaluación prescritos). Todo lo demás (test, sopas de letras,…), es *otra cosa* que no somos quienes para enjuiciar, pero que es acorde con las *ligerezas* formativas y evaluativas que proliferan desde algunos sectores de la Administración educativa y desde la satisfacción familiar, además de por determinadas instancias del gremio[38].

[38] Vid. Editorial en *el Día de Córdoba* (5.7.2014) http://www.eldiadecordoba.es/article/opinion/1809232/problemas/los/institutos.html (último acceso 30.12.2014)

Incluimos una serie de enunciados (no todos) del apartado D o final de los ejercicios escritos en los que se incluyen obviamente los materiales gráficos o documentales que permiten al alumnado resolver los mismos aplicando las

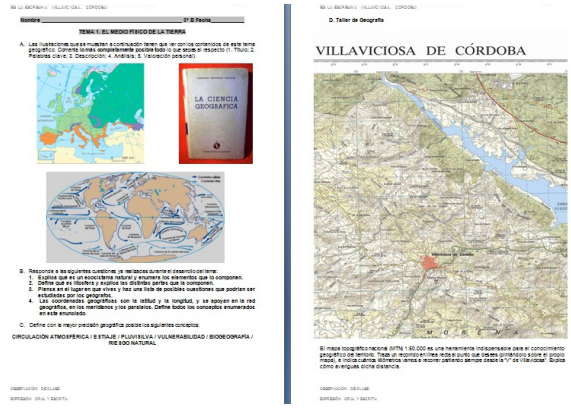


*Ilustración **6**. Ejemplo de prueba escrita*

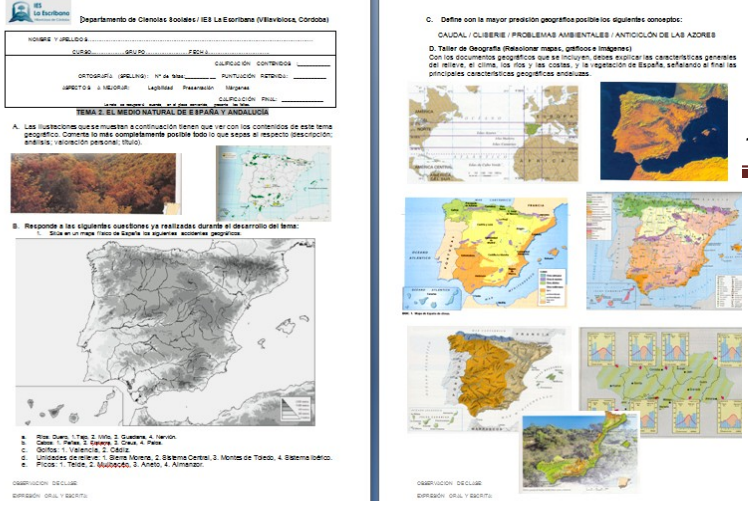
pautas de la destreza que se han aprendido en el desarrollo de dichos contenidos. Se pretende, en la medida de lo posible, adjuntar material que sea de un ámbito próximo al discente (local, comarcal, mancomunal, provincial o

Ilustración 7. Ejemplo de prueba escrita

regional). En cursiva incluimos alguna respuesta representativa que entresacamos de las muchas dadas por el alumnado en los diferentes ejercicios escritos (no espigamos necesariamente siempre las más valoradas a fin de dar voz a un mayor número de jóvenes, y por el hecho de ajustarnos al modelo de examen de la ilustración; sólo seleccionamos algunos temas en evitación de una extensión desmedida):

- **Taller de Geografía (Trabajo con mapas).** El mapa topográfico nacional (MTN) 1:50.000 es una herramienta indispensable para el conocimiento geográfico del territorio. Traza un recorrido en línea recta al punto que desees (pintándolo sobre el propio mapa), e indica cuántos kilómetros vamos a recorrer partiendo siempre desde la “V” de Villaviciosa”. Explica cómo averiguas dicha distancia (se incluye un fragmento del MTN 1:50000 de la hoja correspondiente).
  1 cm=0’5 km; 7 cm = x; x=7x0’5/1: 3’5 km. Desde Villaviciosa hasta Casa de Guillén hay 3’5 km. He hecho una regla de tres. He pasado 50000 cm a km y he dicho, si un 1 cm son 0’5 km, 7 cm son x km. He medido con la regla dicha distancia. (Sergio C. C., 3º B)

- **Taller de Geografía (Relacionar mapas, gráficos e imágenes).** Con los documentos geográficos que se incluyen, debes explicar las características generales del relieve, el clima, los ríos y las costas, y la vegetación de España, señalando al final las principales características geográficas andaluzas (se incluyen todo tipo de documentos geográficos a distintas escalas).
  La península Ibérica es un zócalo antiguo que está dividido en diferentes partes. La Meseta tiene una altitud media de 660 m., está dividida por el Sistema Central en dos submesetas, la norte y la sur. La primera es más


Departamento de Ciencias Sociales / IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba)

TEMA 2. EL MEDIO NATURAL DE ESPAÑA Y ANDALUCÍA

A. Las ilustraciones que se muestran a continuación tienen que ver con los contenidos de este tema geográfico. Comenta lo más completamente posible todo lo que sepas al respecto (descripción, análisis, valoración personal, título).

B. Responde a las siguientes cuestiones ya realizadas durante el desarrollo del tema:

1. Sitúa en un mapa físico de España las siguientes accidentes geográficos:

a. Ríos. Duero, 1.Tajo, 2. Miño, 3. Guadiana, 4. Nervión.
b. Cabos: 1. Peñas, 2. Estaca, 3. Creus, 4. Palos.
c. Golfos: 1. Valencia, 2. Cádiz.
d. Unidades de relieve: 1. Sierra Morena, 2. Sistema Central, 3. Montes de Toledo, 4. Sistema Ibérico.
e. Picos: 1. Teide, 2. Mulhacén, 3. Aneto, 4. Almanzor.

C. Define con la mayor precisión geográfica posible los siguientes conceptos:

CAUDAL / OLIBERIE / PROBLEMAS AMBIENTALES / ANTICICLÓN DE LAS AZORES

D. Taller de Geografía (Relacionar mapas, gráficos e imágenes)
Con los documentos geográficos que se incluyen, debes explicar las características generales del relieve, el clima, los ríos y las costas, y la vegetación de España, señalando al final las principales características geográficas andaluzas.

alta que la segunda. Las unidades de relieve son el Macizo Galaico al noroeste, la Cordillera Cantábrica en el norte, por el noreste el Sistema Ibérico y en el sur Sierra Morena. También tiene unidades exteriores, como los Montes Vascos, los Pirineos, separados del Sistema Ibérico por el Valle del Ebro, uno de los lugares más secos de la península debido a las pocas precipitaciones que hay, está rodeado de montañas y, cuando las nubes suben para sobrepasar la montaña, se deshacen. Luego está la Cordillera Bética al sur, separados de Sierra Morena por el Valle del Guadalquivir.

La zona en la que está situada la península es una zona templada debido a su situación. Las temperaturas van aumentando progresivamente según pierdes latitud. La formación de borrascas en el norte hace que sea una zona húmeda. En el sur, al estar en el litoral, se suavizan las temperaturas, pero este efecto no llega al interior.

La península tiene dos archipiélagos, las islas Canarias, de origen volcánico, se formaron por erupciones de fisuras asociadas a las dorsales marinas. Sus temperaturas son suaves y uniformes a lo largo del año. Cuentan con numerosos parques nacionales, como el de Timanfaya; además cuenta con el pico más alto de España, el Teide. Las islas Baleares tienen numerosas calas.

En la península se diferencian tipos de climas, como el atlántico, con veranos suaves e inviernos frescos y numerosas precipitaciones; el clima mediterráneo de interior, con inviernos fríos y veranos calurosos (en verano es habitual la formación de tormentas de convección). El clima mediterráneo litoral, con inviernos suaves y veranos relativamente calurosos, soliendo llover en los meses de otoño y primavera. Y el clima subtropical, con temperaturas suaves y uniformes a lo largo del año y escasas precipitaciones. También está el clima subdesértico de Almería y Murcia, con inviernos y veranos calurosos; las precipitaciones son muy escasas.

La vegetación de Andalucía suele estar representada por encinas y alcornoques y se distinguen tres tipos de climas en esta región: mediterráneo de interior, litoral y subdesértico. (Manuel C. M., 3º A)

- **Taller de Geografía (Los mapas anamórficos).** Con los documentos geográficos que se incluyen, debes explicar los contenidos geoeconómicos (recuerda los distintos epígrafes del libro de texto) que se puedan desprender de los documentos cartográficos aquí presentados (se incluyen mapas de regiones mundiales o continentes, más fáciles de entender por el alumnado).

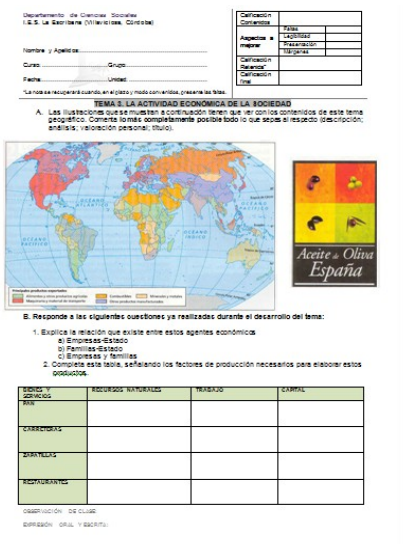


*Ilustración **8**. Ejemplo de prueba escrita*

Los mapas anamórficos son unas representaciones de forma irregular y son proporcionales a lo que se pide (habitantes, dinero, futbolistas,…).
En la imagen número 1 vemos un mapa de las comunidades de España. Las comunidades más pobladas son Madrid, Cataluña, Andalucía y un poco la Comunidad Valenciana. Una curiosidad es que Castilla La Mancha y Castilla León, que son comunidades con muchos kilómetros cuadrados, son las que menos población tienen.
En imagen vemos un mapa anamórfico del PIB (Productos Interior Bruto de España). Vemos que las comunidades más ricas coinciden con las más pobladas (Madrid, Cataluña,…). Las Castillas y Extremadura destacan por que salen muy pequeñas, es decir que su PIB tiene escasa relevancia en el conjunto del estado. (Diego J. M., 3º B).

- **Taller de Geografía (Utilizar imágenes para la interpretación de un paisaje industrial).** Con los documentos que se incluyen, debes explicar los contenidos geográficos (recuerda los distintos epígrafes del libro de texto) que se puedan desprender de los mismos (el comentario hazlo conjunto). Se valorará la realización de un esquema de desarrollo (se incorporan plano, fotografía aérea u ortoimagen, fotografía de detalle de actividades locales).

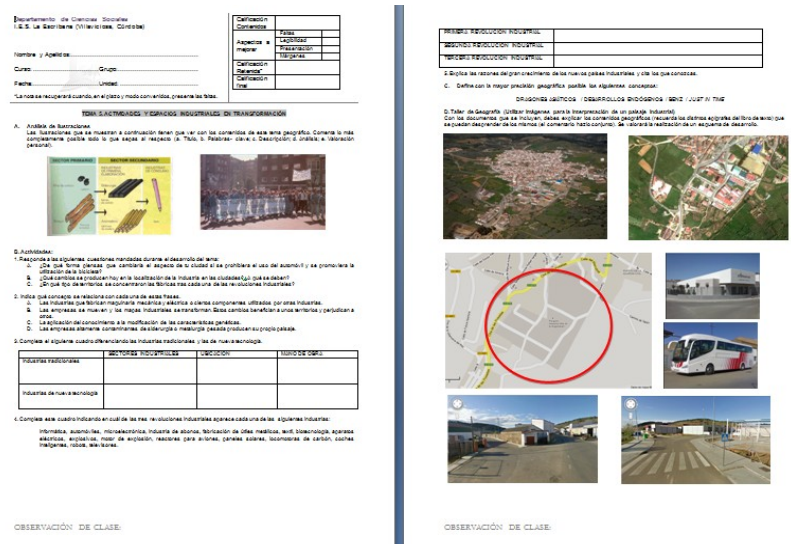


*Ilustración **9**. Ejemplo de prueba escrita*

Polígono ¿industrial?
Palabras clave: polígono industrial / carretera / nivel de ocupación.
Esquema: 1. Localización y entradas; 2. Población; 3. Desuso; 4. Botellón; 5. Ampliación; 6. Críticas; 7. Opinión personal.
Este es el polígono industrial de Villaviciosa llamado Viña de la Virgen. Se encuentra en las afueras del pueblo. Tiene 5 entradas, de las cuales por una sólo se puede llegar andando o en bici, y por otra en la que sólo puedes entrar en coche. Entonces sólo hay 3 entradas en las que pueden entrar vehículos de gran tonelaje. Una entrada es directa desde la carretera de Córdoba; en otras has de coger varias curvas, una de las cuales pasa por la gasolinera. Otra viene desde la carretera de Posadas, la cual es muy peligrosa debido a sus innumerables curvas. Para mí está todo lo bien comunicado que puede estar, ya que la localización del pueblo no da para más.
La foto aérea que se puede contemplar no es actual, ya que faltan algunas naves, como la de mi padre, o el tanatorio.
El polígono está densamente ocupado. Sólo hay 4 o 5 parcelas sin construir a pesar de estar vendidas. Todas las naves que allí se encuentran están utilizadas, o sea, el polígono no está abandonado. Las empresas que se localizan no son del todo industriales, empezando por mi ejemplo. Mi familia tiene una nave junto a la del Ayuntamiento, y la tiene para guardar maquinaria. Hay otras, como el tanatorio o El Tejar, que son servicios. Aunque se siguen manteniendo industrias, como puede ser la nave de Timoteo, que es una herrería. El polígono no es muy contaminante, ya que, como he dicho, no se encuentran empresas que necesitan contaminar. Otra de las cosas para las que se usa el polígono (cosa que yo no acepto) es para el botellón, ya que pueden causar desperfectos las personas en las fachadas ya que no son los respetuosas que deberían con lo ajeno. Además se ha contemplado la opción de ampliarlo, aunque no hay muchas esperanzas en ello ya que habría que expropiar terrenos a alguno de nuestros propios vecinos. En el momento de su creación hubo críticas hacia la idea. A pesar de ello, se llevó a cabo, y así para mí es un éxito porque muchas empresas han

podido asentar su negocio. Y otras que se han creado, como ejemplo el tanatorio. (Juan Manuel R. N., 3º B).

- **Taller de Geografía (Analizar los cambios territoriales a partir de las fotografías).**
  La aparición de la fotografía supone la posibilidad de la comparación de imágenes del territorio en diferentes momentos históricos. Con los contenidos y procedimientos de este y otros temas, te presentamos dos comparativas con las que debes analizar las principales transformaciones acaecidas en los espacios geográficos seleccionados. Ten en cuenta los ejemplos presentados en el taller correspondiente a este tema para tenerlos como ejemplos de comentario (se incluye la localidad en el vuelo de los americanos de 1956 y una captura de Google Maps de 2008).

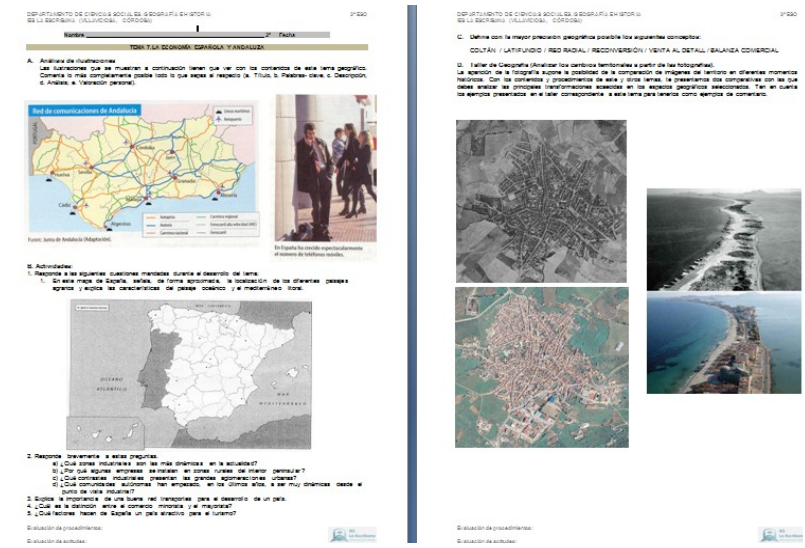


*Ilustración **10**. Ejemplo de prueba escrita*

- **Taller de Geografía (Analizar la publicidad del turismo).** El taller es una estrategia práctica en la que debemos poner en juego nuestros conocimientos geográficos para demostrar competencia, es decir, destreza en el manejo del conocimiento académico. La Geografía sirve para adoptar una manera de ser en la vida, y eso se ejemplifica de mil maneras. Una de ellas es saber interpretar la publicidad turística. Otra, el diseño de la misma. Realiza el ejercicio propuesto, teniendo en cuenta los contenidos del tema y, especialmente, las pautas del análisis de la publicidad (además de la hechura del tríptico, haz todos los comentarios al margen que consideres pertinentes y que sirvan para aclarar, justificar, explicar,…tu diseño) (se incluya una planilla en blanco para el diseño del folleto, haciendo hincapié en que pongan al margen aquellas actividades que se ocultarían a fin de evitar ciertos recelos turísticos).

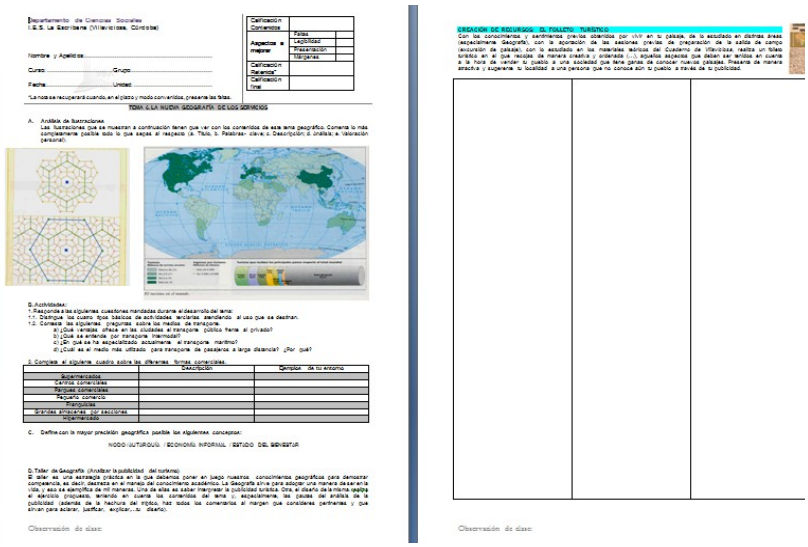


*Ilustración **11**. Ejemplo de prueba escrita*

Villaviciosa alberga bienestar. El pueblo de Villaviciosa está situado en una zona de plena naturaleza, donde puedes disfrutar sin problemas de su paisaje, su flora especial y la gran cantidad de biodiversidad en su fauna y flora. Destacamos sus senderos limpios y dotados de aire limpio que proporciona un sentimiento de pureza hacia el medio que estás recorriendo.

Sus calles dotadas de la blancura de sus casas y gentes, el sentimiento de tranquilidad y serenidad al escuchar los pajarillos y a las personas paseando, saludarse cada vez que se cruzan y mantener conversaciones con muchos sabios longevos de este municipio.

También el atractivo rural de esta localidad da bienestar, que no es fácil en la ciudad. Ideal para evadirse de la vida rápida, estresante y malhumorada de los hombres de negocios. (Imagen del pueblo desde la parte más alta). Todo esto viene ligado al conocimiento del paisaje de Sierra Morena. Si tienes un buen sitio donde descansar, tienes el lugar perfecto para desarrollar todo el conocimiento de ese espacio y de ti mismo. (Imagen de algún parque destacado; imagen de los libros de Villaviciosa).

Se desarrollan actividades de ocio, así como la pesca, deportes acuáticos y otros más tradicionales como la natación, el fútbol y el baloncesto. Se cuenta con un camping para vivir en plena naturaleza- Y por supuesto de una gastronomía riquísima. Villaviciosa es tu bienestar asegurado. (Atenea D. J., 3º A).

- **Taller de Geografía (Elaborar mapas temáticos: densidades de población).** Con los documentos cartográficos que se incluyen, deberías –apoyándote en los contenidos dados en el correspondiente taller- explicar los fenómenos geográficos que se presentan en los mismos, basándote en las informaciones que hemos ido recibiendo a lo largo del curso, tanto de Geografía Física como de Geografía Humana. Digamos que son documentos que nos pueden ayudar a rememorar conceptos dados y aprendidos (en este curso y en anteriores y a sintetizar interrelaciones de todo tipo, en este caso manifiestas en el espacio como se demuestra

en estos mapas temáticos. Sería conveniente que empezaras con una breve introducción teórica del tema del taller (se incluyen mapas de coropletas de algún territorio conocido –España, Andalucía, Córdoba, la comarca-).

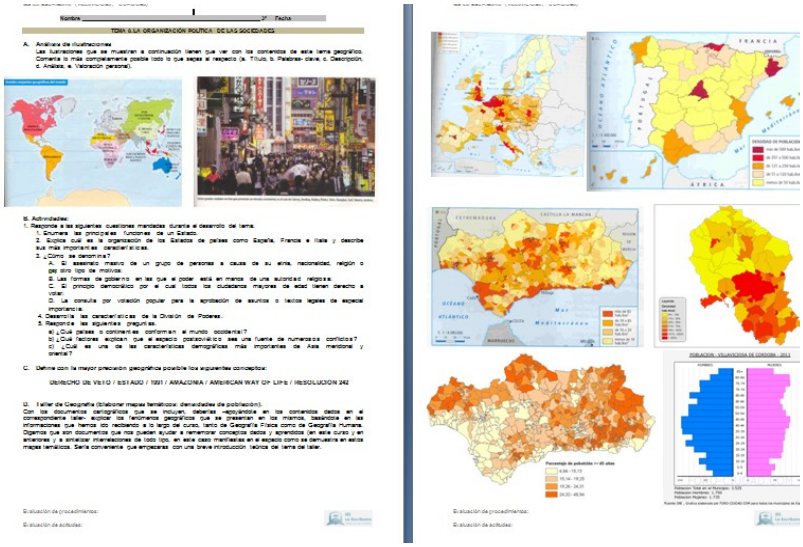


Ilustración ***12****. Ejemplo de prueba escrita*

Los mapas temáticos son aquellos en los que de alguna manera (colores, formas,…) se quiere plasmar y hacer notoria una realidad que afecta al territorio en el que se plasma, ya sea densidad de población ingresos,…En los mapas de densidad, por ejemplo, la población se concentra en las capitales de provincia, también en zonas de comercio, industria, turismo,… como puede ser el Valle del Guadalquivir, la costa mediterránea, la campiña,… Es decir, la población busca los sitios más cómodos y con más recursos para vivir y evita zonas desfavorables como la sierra, debido a su poca productividad y mal clima. (Manuel Ángel D. S., 3º A).

- **Taller de Geografía (Medir los desequilibrios territoriales y su evolución en el tiempo)**
  Tal y como el profesor defendió en clase, la comparación o cotejo espacial y temporal son claves para comprender las dinámicas evolutivas de los territorios, de varios o del mismo. Las informaciones que podemos obtener para dicho análisis pueden ser múltiples, pero siempre está el riesgo de no tener objetividad y rigor a la hora de concluir en algo. Por ello, es fundamental tener datos estadísticos, cuantitativos, que nos permitan observar realidades diferentes, como decimos, en el tiempo y en el espacio.
  A partir de los documentos adjuntos, mide las disparidades, y, a partir de los resultados, explica la situación geográfica existente, sus causas, desarrollo del fenómeno representado y las consecuencias (se incluye gráficos de barras con índice 100 –índice de innovación y tasas universitarias por sexos).

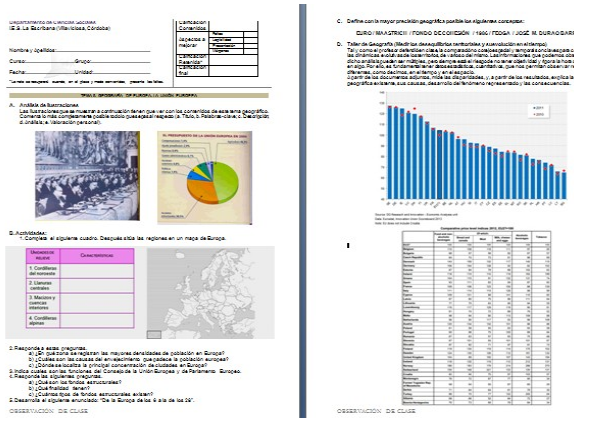
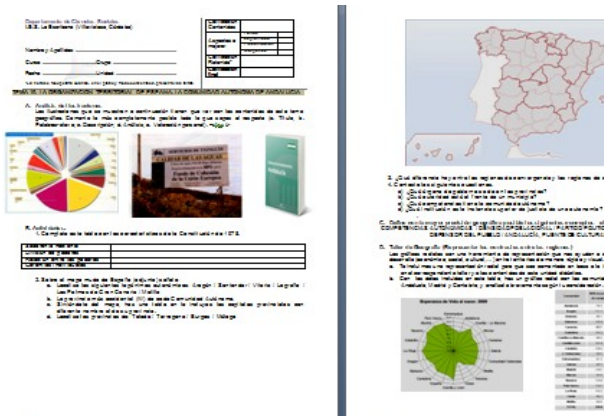


*Ilustración **13**. Ejemplo de prueba escrita*

Estos tipos de gráficos sirven para medir los desequilibrios regionales y diferencias económicas entre los estados de la UE. Así se ve como los países con un PIB superior tienen a bajar y los menos desarrollados tienden a subir debido a que casi todos los fondos estructurales van dirigidos a estos países para mejorar su nivel de vida e igualarse a los otros países, que es el objetivo de UE, que no haya nunca mucha diferencia entre sus estados. Así, para calcular, se cogen los 3 países más altos, se hace la media, y lo mismo con los 3 más bajos. Se averigua la diferencia en el 2010 y en el 2011, y si la diferencia ha bajado es que el nivel económico se va igualando.
También en la tabla de abajo se ve como cada país, dependiendo de su nivel económico, tiene un nivel de vida u otro. Los más desarrollados son los que consumen más productos, tienen un mayor nivel, basado en comprar, invertir, ahorrar, mientras que los menos desarrollados son los que menos consumen ya que tienen un menor nivel de renta. (Juan J. M., 3º A).

- **Taller de Geografía (Representar los contrastes entre las regiones)**
  Los gráficos radiales son una herramienta de representación que nos ayudan a comparar el nivel de desarrollo (económico, social, cultural,…) entre territorios de manera rápida y visual.
  a. Te incluimos una representación radial para que sea comentada en base a la información aportada en el correspondiente taller y a los contenidos de esta unidad didáctica.
  b. Con los datos incluidos en esta tabla, haz un gráfico radial con las comunidades autónomas de Andalucía, Madrid y Cantabria, y analízalo brevemente según tu consideración (se incluye un gráfico radial con la esperanza de vida por CCAA y una tabla con varios índices de nivel de vida).



a) *Esperanza de vida al nacer significa mayor o menor desarrollo. Las comunidades con mayor esperanza son las que más desarrolladas están. Se observa en el gráfico radial como Madrid, País Vasco, Navarra, La Rioja,…son las que más tienen, y Andalucía, Murcia y Ceuta las que menor, debido a su relativo menor desarrollo.*
b) *Extremos: Madrid vs Andalucía; Intermedia: Asturias. (la alumna realiza el correspondiente gráfico con los tres indicadores y las tres comunidades autónomas elegidas). Andalucía, como observamos, es la que tiene los valores más bajos, porque los precios de mercado son más bajos y*

Ilustración ***14****. Ejemplo de prueba escrita*

el poder de compra y las rentas directas de las familias, igual. Puede ser porque su atraso viene de lejos. Asturias tiene valores medios. Madrid, por motivos ya estudiados (capitalidad, centralidad, industrialización, servicios, turismo,…) supera la media en todos los aspectos. (Clara G. A., 3º A).

- **Web relacionada con la Geografía en Secundaria**

Aparte del trabajo que podemos realizar con cualquier aplicación o material digital, del que uno de los principales problemas se convierte en la selección de contenidos, proponemos un trabajo en el que el alumnado pueda ir conectando el desarrollo de los contenidos del curriculum con aquellos enlaces en los que el mismo pueda ir ampliando, conectando e interiorizando dichos contenidos complementarios.

Para ello proponemos, a modo de botón de muestra, la web de la Asociación de Geógrafos Españoles (http://www.age-geografia.es/), en la que se ofrece como material didáctico en “Enseñanza Secundaria” la dupla “España a través de los mapas” (“Tiene el objetivo de contribuir a la difusión de la cultura geográfica, aportando unos materiales didácticos que sirvan de complemento a los manuales de Educación Secundaria”), enlazado a la web del Instituto Geográfico Nacional (“Recursos didácticos en Cartografía” -http://www.ign.es/ign/layout/cartografiaEnsenanza.do-) y “Recursos didácticos en Geografía”, que con el mismo objetivo, está “ Destinada inicialmente a los profesores de Geografía, la experiencia se inicia con tres módulos: "Recursos en web", "Paisajes" y "Experiencias didácticas" (http://www.age-geografia.es/?

opcion=ensenanza2)[39].

No ha sido posible el desarrollo completo de estos planteamientos. La idea y la programación están claras. En un futuro inmediato es preciso temporizar a comienzos de curso la presencia de esta propuesta a fin de extender dosificadamente esta intervención didáctica a lo largo del curso académico.

*Ilustración **15**. Web de la AGE*

Para ello, la selección de contenidos es fundamental en cada unidad didáctica de cara a la orientación procedimental, uniendo la remisión digital del trabajo que se vaya produciendo en el trabajo de la web a los *Proyectitos* antedichos, justo coincidiendo con la finalización del desarrollo de la unidad y con la evaluación de los mismos. El sentido del ejercicio puede ser doble:

[39] “*En el primero se presenta una selección comentada de recursos disponibles en internet para la enseñanza de la Geografía. En el segundo se agrupa un conjunto de fichas sobre diferentes paisajes españoles, organizados según los grandes bloques temáticos de la asignatura de Geografía de España de Bachillerato. Han sido diseñadas como un complemento de los manuales, ofreciendo ejemplos donde el profesor puede encontrar, de forma combinada, información geográfica que normalmente aparece dispersa en distintas fuentes. Se ha priorizado el lenguaje de las imágenes (mapas, fotografías aéreas y fotos), pero éstas se complementan con un breve texto explicativo. Finalmente, en el tercero, se han recopilado experiencias didácticas de interés para la enseñanza de la Geografía*”.

a) bien trabajar de manera literal la respuesta de las propuestas insertas en la web,
b) bien transformar la información a través de figuras o formas a modo de esquemas o mapas mentales, extrayendo y modificando la información geográfica de los contenidos para interiorizarlos y presentarlos de manera sinóptica en poco más de una diapositiva.

- **Paseo geoliterario por Villaviciosa**

Dentro de la Semana Cultural anual, coincidente con la celebración del Día de Andalucía, y de la que ya hemos escrito en más de una ocasión (especialmente a partir de su diseño actual desde el curso 2008/2009), y en el afán permanente por trabajar de manera interdepartamental en la idea de aproximarnos al paradigma de enseñar/aprender por proyectos, en el curso 2013/2014, además de tomar en buena medida las riendas en el diseño y empuje de dicha Semana y proponer desde el Departamento de Ciencias Sociales la mayor parte del cuerpo y oferta de actividades (conferencia del Cronista Oficial[40], explicaciones de aperos y cacharrería agropecuaria, talleres etnográficos –enea, talabartería,… y visitas a industrias tradicionales –bodega-)[41], hicimos la propuesta al cercano Departamento de Lengua y Literatura de realizar el que llamamos “Paseo geoliterario por Villaviciosa”, del que disertamos específicamente en el VII Curso sobre la Enseñanza de la Geografía en Secundaria (1-3 de julio de 2014, Getafe, Madrid) con la comunicación “Paseo Geoliterario por Villaviciosa (Córdoba): Ejercicio Paisajístico en una semana cultural de temática local”.

Antes de describir brevemente su diseño, queremos señalar la existencia de un precedente clave para entender dicha actuación. Dicho precedente no fue otro que el “Rallye fotográfico Miradas de Villaviciosa”[42], que durante cuatro cursos (y ediciones correspondientes, de 2009 a 2012) nos sirvió para echar a la calle al alumnado de ambos ciclos de Secundaria a buscar en un tiempo delimitado un objeto de atención anunciado por sorpresa justo en el momento de dar la

[40] Pedraza Serrano, José R. (2014): “El Cronista Oficial: un recurso histórico y educativo de primer orden” (*Revista de Feria y Fiestas de Villaviciosa*); 62-64

[41] Moraga Campos, José. Haciendo balance de las VI Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales: “*La tercera ponencia corrió a cargo de nuestra compañera **Sonia Moncalvillo**, también profesora del IES La Escribana, que relató una experiencia que transciende al ámbito cotidiano de las aulas para implicar a todo un pueblo, “El pueblo educa“. En ella nos detalló el trabajo que han llevado a cabo con el ayuntamiento y diversas personas del pueblo que supuso la realización de diferentes talleres de artesanía, etnografía, historia, tradicionales populares, etc. que han servido para que el alumnado tome contacto con los recuerdos, las vivencias, etc., de sus paisanos. El objetivo fundamental de estas actividades era el de extender el concepto de educación a toda la comunidad. Una experiencia verdaderamente interesante*” (http://socialescepcor.wordpress.com/2014/05/13/balance-de-las-vi-jornadas-de-intercambio-de-experiencias-didacticas-en-cc-ss/ -último acceso, 26.5.2014)

[42] Pedraza Serrano, José R. (2009): “El ‘rally’ fotográfico: un recurso interdisciplinar para el conocimiento del entorno” (*Aula de Innovación Educativa*, 186); 56-60. Barcelona: Graó.

salida al mismo, así como al sector docente y familiar en sus respectivas categorías. El volumen de instantáneas que se generó fue extraordinario, verdadero repositorio de miradas que sirvieron para trabajar en alguna que otra acción multidisciplinar (estudios demográficos, exposición sobre la descripción como figura literaria y recurso geográfico,…). Esperemos que sirvan algún día para trabajar en proyectos colaborativos, competenciales, contextuales.

*Ilustración **16**. Salida del paseo geoliterario*

Ese espíritu intrépido, desenfadado, competitivo, singular, individual y sensitivo, sirvió para optar por una vía literaria y no fotográfica y aprehender el territorio vivido siguiendo un ejemplo dado. El mismo era un texto del escritor cordobés Francisco A. Carrasco Jiménez titulado “Oculta tranquilidad” (vid. Anexo II), que ha servido, como título, para dar slogan y publicidad a campañas turísticas locales y comarcales. Dicho texto fue seleccionado como ejemplo idóneo para ser trabajado previamente (justo el día anterior a su realización) en la clase de Literatura por el profesorado de 3º de ESO, a fin de concretar la idea que se pretendía realizar: describir un itinerario en un tiempo marcado en el que, por sorpresa, habría que desarrollar algunos aspectos formales que se incluirían en un formato diseñado al efecto y entregado justo en el momento de la salida (ver ilustración).

Consensuadamente con el profesor Rafael Murillo (LYL)[43], las indicaciones y requisitos que el alumnado debía tener en cuenta para que la creación escrita fuese evaluada lo más positivamente fue del siguiente tenor:

ACTIVIDAD:
“TALLER: PASEO GEOLITERARIO POR VILLAVICIOSA”

[43] En una nota de prensa del citado profesor, éste escribió como reseña para constancia pública de lo realizado: “*Previamente a la Semana Cultural, se leyó el texto que aparece en la colección Los Pueblos de Córdoba de Francisco A. Carrasco Jiménez sobre un paseo que realiza el autor por el pueblo describiendo lo que ve, oye y siente por las calles de la localidad.Una vez leído el texto durante la Semana Cultural se le pidió al alumnado de tercero de la ESO que realizara un paseo por diferentes calles de la localidad emulando a Francisco A. Carrasco y que fueran plasmando por escrito lo que veían, escuchaban y sentían*”.

Tras la lectura, a modo de ejemplo e inspiración, del texto de F. Carrasco, redacta en unos 25 renglones en el formato que se entrega, y en 1 h 45’ elabora un relato sobre Villaviciosa teniendo en cuenta los siguientes requisitos:

Ilustración 17. Alumno haciendo el relato callejero

Movimiento y referencias. Que se note el movimiento del viajero: deberás recorrer al menos 5 calles como mínimo. Referencia a topónimos (calles, lugares, establecimientos,...).

La gente. Paisanos hablando (cita entrecomilladas las palabras que digan o que más te llamen la atención). Descripción de alguna persona con la que te cruces en tu viaje.

Tono anecdótico. Busca esos detalles que hacen único tu pueblo y única tu percepción. Busca lugares poco frecuentados, vistas poco conocidas, recodos para la tranquilidad típicos de tu pueblo.

Referencia a los sentidos y a los sentimientos. Vista, olfato, tacto, gusto, oído; belleza, alegría, desencanto,....

El caserío. Describe una casa típica/moderna o una casa/bodega abandonada. Puedes utilizar la objetividad o la subjetividad y expresar lo que sientes al verlas.

El texto deberás entregarlo dentro del tiempo establecido en el Instituto al profesor/a convenido (a modo de un rally literario). Además de la evaluación sumatoria en las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, participarás con tu elaboración en el Concurso “Paseo geoliterario por Villaviciosa”. Tu reconocimiento tendrás en caso de ser distinguido.

DEPARTAMENTOS DE LYL Y CCSS

Distintas rutas fueron las elegidas por el alumnado. A modo de ejemplo, y sin que necesariamente sirvan los siguientes extractos como los más brillantes, sino como variadas demostraciones del nivel medio (más allá de algún que otro pasaje extraordinario o sobresaliente, mas breve), reproducimos algunos breves fragmentos que pueden dar una buena muestra de lo conseguido, que, profesionalmente, valoramos de manera muy positiva en el plano intelectual (lingüístico, resolutivo, relacional,…), perceptivo y participativo.

• “Y subiendo la gran cuesta de la calle Toledo, con el cantar de los pájaros en mis oídos, llego a los depósitos, como mi abuela dice “el rincón más bonito del pueblo”, al situarse de forma que se puede ver nuestro pueblo, único en todos los sentidos. Se ve como éste se esparce a lo largo de los montes, observándose a lo lejos una especie de valle. (…) Los sentidos del viento, la hierba, las personas, el mercado, el sonido de la vida cotidiana, este sentimiento rural. Pueblo de bodegas y viña, de campo y modernidad” (Atenea D., 3º A).

• “En todas estas calles que he recorrido, Manuel Arribas, Coronel Rafael

Vargas, Sevilla, Pozuelo y Portugalejo, me he dado cuenta de que todas las casas, en la parte superior, son blancas, y en la parte de abajo son de azulejos de colores o de piedras. Mi pueblo es un pueblo con mucha belleza, la gente es amable y simpática. Tiene un olor a algo natural”. (Sergio C., 3º B).

• “Yo enseguida me doy cuenta de que nada es como era antes, mi pueblo había cambiado por completo, las casas eran muy modernas y ya no quedaban bodegas, estaban abandonadas las calles, no desprendían ese olor a vino. Todo había cambiado. Echaba de menos esas casas con dos ventanas y la cámara arriba, blancas, que desprendían alegría…” (Miriam H., 3º B)

Terminada la actividad, como es de esperar, hicimos una simple encuesta o cuestionario de valoración. A saber:

PASEO GEOLITERARIO POR VILLAVICIOSA / CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

1. Siendo el tema de esta Semana Cultural “Conocer Villaviciosa”, ¿crees adecuada la actividad propuesta? SI / NO
2. ¿Cómo valoras la preparación y explicación de la actividad? (Texto de ejemplo de Francisco Carrasco, lectura en LYL el día anterior,…). 1 - 2 - 3 - 4 - 5
3. ¿Crees que es adecuada la actividad para 3º ESO? 1 - 2 - 3 - 4 - 5
4. ¿El tiempo dedicado (2 horas) está bien? SI / NO
5. ¿La colocación de la actividad al final de la mañana (5ª y 6ª horas) está bien? SI / NO
6. ¿Los requisitos que se pusieron (movimiento y referencias, la gente, tono anecdótico, referencia a los sentidos y a los sentimientos, el caserío) eran ajustados al texto preparatorio y abordables? SI / NO
7. ¿La extensión solicitada –unas 25 líneas- era suficiente? SI / NO
8. ¿Ves adecuada una actividad así para años venideros? SI / NO
9. ¿Qué variantes o temas introducirías para otras ediciones de la Semana Cultural?
10. Valora en su conjunto la actividad (idea, diseño, tiempo, aplicación práctica,….): 1 - 2 - 3 - 4 - 5

La valoración del alumnado en términos generales fue muy positiva. Espigamos de toda ella el último ítem como síntesis de dicha encuesta (que desarrollaremos en otro momento en trabajo aparte):

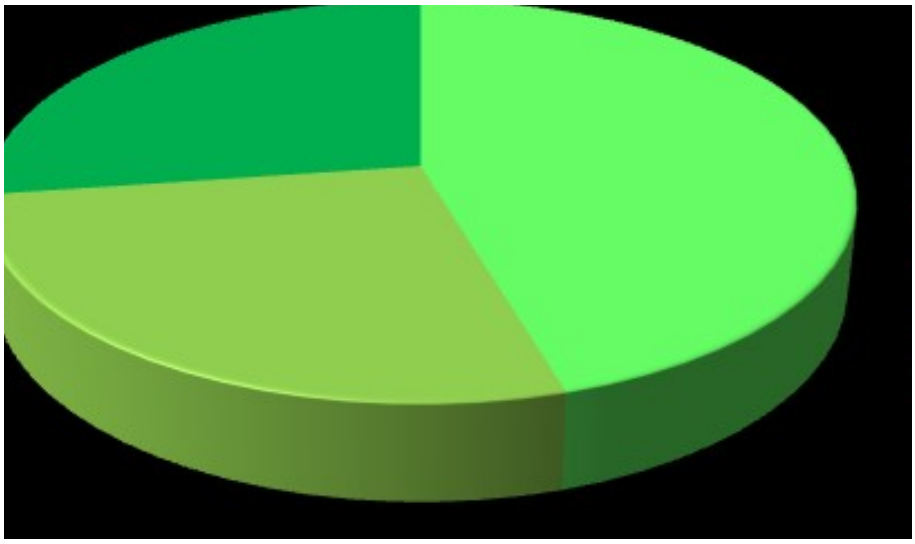


*Ilustración **18**. Valoración del paseo*

Los resultados de la valoración han sido altamente positivos, con matices valorativos no tan elevados y, por tanto, a tener en cuenta para futuras ediciones que, adaptadamente al tema al que se dedique la Semana Cultural y al contexto social y espacial, con alta probabilidad se seguirán celebrando en base a la experiencia vivida por el profesorado y a la calificación dada por el alumnado.

En otro orden de cosas, dicha actividad también fue inserta en la Programación Didáctica y por ello ha merecido su correspondiente valoración (algo así como el peso de la corrección de actividades en una unidad didáctica). A tal efecto, y omitiendo las valoraciones y el listado (algunas de ellas fueron especialmente elevadas), la tabla aplicada de evaluación fue la siguiente:

	CIENCIAS SOCIALES					**LENGUA Y LITERATURA**					Total puntos	Nota final
Alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

1. Movimiento; 2. La gente; 3. Tono anecdótico; 4. Sentidos y sentimiento; 5. Caserío

- **Cartografías**

La fijación temporal que hacemos a comienzos de curso para las entregas de determinados materiales (cuadernos de pendientes) o la realización de pruebas escritas (recuperaciones del año en vigor, examen final de pendientes, suficiencia,…), nos sirven para dar a conocer el calendario de pruebas de control sobre cartografías.

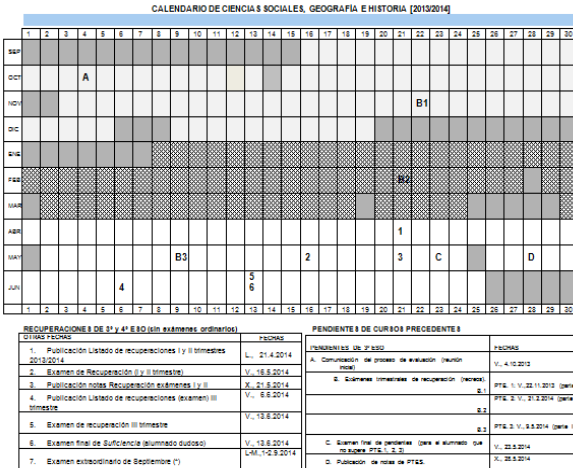
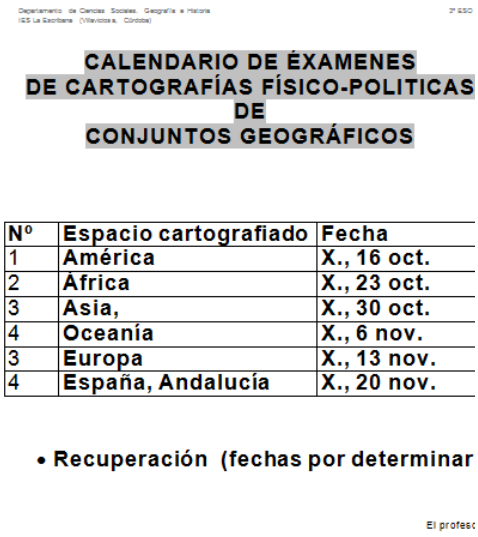


*Ilustración **19**. Calendario anual de CCSS*

Frecuentemente, el estudio de la cartografía descriptiva lleva un tiempo que excede de lo prudente, aun a sabiendas que estamos en la asignatura de Geografía y que los mapas deben ser su alma. Frecuentemente, se descuida su estudio pensando que la Geografía, como nosotros mismos decimos en algunas ocasiones, es otra cosa que saber países y capitales y localizarlos.



CALENDARIO DE EXAMENES
DE CARTOGRAFÍAS FÍSICO-POLITICAS
DE
CONJUNTOS GEOGRÁFICOS

Nº	Espacio cartografiado	Fecha
1	América	X., 16 oct.
2	África	X., 23 oct.
3	Asia,	X., 30 oct.
4	Oceanía	X., 6 nov.
3	Europa	X., 13 nov.
4	España, Andalucía	X., 20 nov.

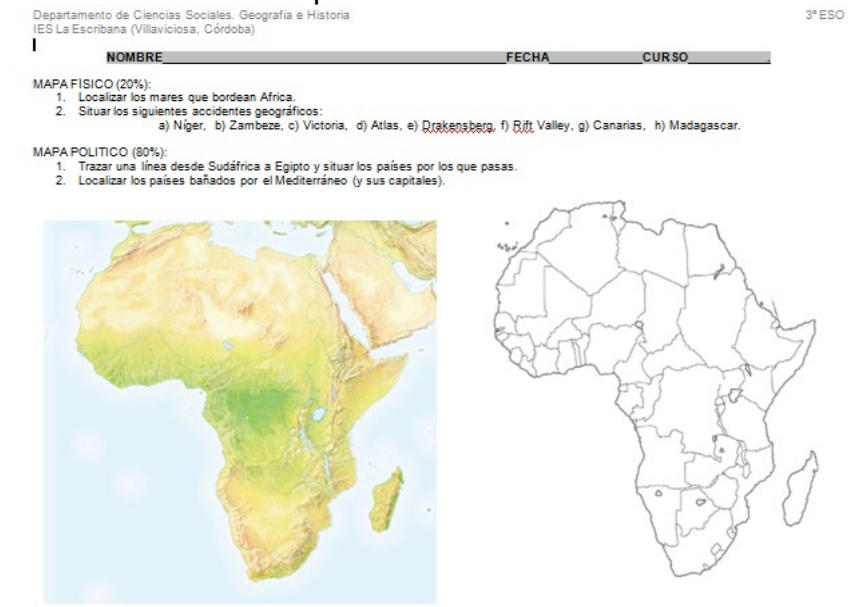
- Recuperación (fechas por determinar

*Ilustración **20**. Calendario cartográfico*

Desde hace años, nuestra propuesta está en orientar al alumnado sobre determinadas estrategias y metodologías de estudio de las cartografías físicas, y especialmente políticas, en el curso de 3º. Una vez dadas las pautas de estudio, a lo largo del primer trimestre se fija el calendario de pruebas, siempre de localización, física y política (estados y capitales). Previamente, en las directrices marcadas para su preparación extraescolar, se les ofrece materiales en papel (en conserjería), editoriales (comprados) o digitales (indicaciones de webs favoritas). A partir de ahí, las pruebas se realizan en papel, de manera tradicional y con un grado de dificultad que, cumpliendo los objetivos mínimos establecidos, se adecúe al nivel medio del curso en cuestión (según el territorio estudiado, se mezclan actividades del medio físico y de la organización política)[44].

[44] Ejemplos de actividades de esta índole:¿Qué provincia española no limita con otra Comunidad Autónoma, ni es costera, ni fronteriza?
2. Señala los países que son recorridos por el río Danubio.

La fuerza que pueda tener esta propuesta no estriba tanto en el método empleado como en la fijación de ese calendario temprano y sistematizado que pretende situar al alumnado en el menor tiempo posible dentro de la asignatura, así como fijar contenidos hasta ahora no trabajados del todo (excepto en la Geografía Física de 1º ESO) y que van a ser necesarios, por reiterados, a lo largo y ancho del curso de 3º (Geografía económica o política), así como en la Historia Contemporánea de 4º ESO.


Departamento de Ciencias Sociales. Geografía e Historia
IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba)

3º ESO

NOMBRE_____FECHA_____CURSO_____

MAPA FÍSICO (20%):
1. Localizar los mares que bordean Africa.
2. Situar los siguientes accidentes geográficos:
   a) Níger, b) Zambeze, c) Victoria, d) Atlas, e) Drakensberg, f) Rift Valley, g) Canarias, h) Madagascar.

MAPA POLITICO (80%):
1. Trazar una línea desde Sudáfrica a Egipto y situar los países por los que pasas.
2. Localizar los países bañados por el Mediterráneo (y sus capitales).

*Ilustración **21**. Ejemplo de prueba cartográfica*

Conclusiones *valorativas*

1. La maltratada Geografía, ciencia de síntesis, permite ser trabajada con una extraordinaria gama de recursos ‘complementarios’ que allegan al alumnado una comprensión y (posible) querencia de los espacios y las sociedades de manera multiescalar y relacional como ninguna otra disciplina.
2. El aula, “caja negra de la formación” (Joan Pagès), es el ámbito en el que encontramos mejores posibilidades de desarrollo del entendimiento geográfico, por encima y antes que otras actuaciones extraescolares o multidisciplinares que suelen quedar en amagos, simulaciones, tangenciales episodios o pastiches distantes a lo que sería un riguroso trabajo educativo, significativo y competencial.
3. El alumnado no siempre encuentra facilidades en comprender toda la potencialidad y virtualidad que tiene el conocimiento geográfico debido a una multicausalidad de factores de los que espigamos:
   - la discontinuidad y falta de instrumentalidad curricular.
   - la falta de medios técnicos y equipamientos.
   - rigideces e individualismos.
   - la ausencia de desarrollo del método por proyectos (a veces queda como islas o archipiélagos).

   Aunque los datos y pruebas enseñados nos mantienen vivos y esperanzados en luchar, desde el aula, ante adversidades de todo tipo, internas y externas (falta de justo y proporcionado reconocimiento,

burocratización desmedida, proposiciones inspectoras, intervencionismo generalizado,…) y otros *ismos* relacionados con los ritmos, intereses y caracteres de parte del propio gremio.

4. El índice de aprobados en 3º ESO, con diferencia, es mayor que en años precedentes, por lo que nos atrevemos a suponer que es el desglose de la nota trimestral en actividades complementarias –más que nunca- y, por otra parte, es el aliciente de disponer de una variada y contrastada gama de ejercicios y prácticas, lo que conduce a obtener una aceptable situación académica y un mejor trato interpersonal, una madurez no frecuentemente cultivada, encontrada y/o conseguida en enseñanzas medias.
5. El pensamiento crítico y divergente y la reflexión autónoma sólo serán posibles en grado satisfactorio en ESO cuando la Geografía pueda desarrollarse en condiciones óptimas para tales finalidades, al igual que le debería ocurrir a la Historia, la Educación para la Ciudadanía y la Educación Ético-Cívica.

Epílogo

El mantenimiento de las Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales se consigue por la perseverancia de los que, desde hace varios años, porfiaron por esta lucha sin cuartel que es mantener arriba las ciencias humanas y sociales. En la actualidad es un aliciente formar parte de un Grupo de Trabajo denominado “Creatividad e innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Secundaria”. Queremos hacer público nuestro modesto comentario en el diario del mismo una vez terminadas las Jornadas, manifestación del sentir por lo que supone, como decía el profesor José L. Redondo Prieto en la inauguración de las mismas: “No he visto una reunión y una ilusión como la vuestra en lo que llevo de profesión. Ánimo y a seguir”. Asimismo dijimos en la plataforma Colabora:

> **Tras las Jornadas**
>
> No cabe ninguna otra nota previa que dar las gracias y felicitar, al coordinador de las Jornadas, sextas, y a los compañeros y compañeras que con tanta ilusión, ahínco y generosidad preparan y comparten anualmente sus andanzas por las aulas en torno a la innovación e investigación de las Ciencias Sociales.
>
> No deja de sorprender la heterogeneidad de experiencias que uno halla, cosas inimaginables a veces tan lejanas unas como cercanas otras, coincidencias y discrepancias en los planteamientos de donde sale un nuevo estadio intelectual, una nueva posibilidad de abrir horizontes didácticos.
>
> Aparte de ese esfuerzo gustoso que supone la preparación de la intervención, siempre un reto en la ideación y elección del tema, en el planteamiento y la compartición pública; aparte del contacto físico durante los días de encuentro –siempre enriquecedor por la unión humana-, quisiera destacar el compendio articulístico y documental que queda en la revista *eCO* y en el blog de Pepe Moraga. Creo que no es nada desdeñable contar con esa memoria escrita, recordatorio a modo de actas de lo hecho, de lo mucho que se crea, reflejo de buenas

> prácticas y de buenos ejemplos docentes. Lo entiendo como manifestación de inconformismo, como lucha por romper rutinas, por aportar más allá del sueldo, por querer desprenderse de parte de uno mismo. Aun no siendo muchos y muchas, personalmente manifiesto también aquí mi empecinamiento en seguir a pesar de los pesares. Lo aprendido en estas dos jornadas, además de nutriente para el intelecto, es motivo de orgullo. Si no seguimos para adelante, en parte perdemos el derecho a poder quejarnos. Y las CCSS son dadas a ello. Mejor criticar participando.
>
> Por último, quiero manifestar mi interés en darle continuidad al Grupo de Trabajo. Teniendo como punto de encuentro la celebración primaveral de las Jornadas anuales de intercambio, no estaría nada mal ver qué posibilidades podrían abrirse para enredarnos (humanamente – incluyendo digitalmente, profesionalmente,…-) algo más en torno a la educación, a la enseñanza de las CCSS, a la profesión docente, a las prácticas específicas y multidisciplinares,…Por temas, ejes, líneas de trabajo, estrategias, acciones, convocatorias,…no queda. Infinitas opciones en las que podría caber la posibilidad de encontrarse y crecer.
>
> Con la misma ilusión (o más) que hace un sexenio, digo que ‘¡Seis años no son nada!’.
>
> Un abrazo *paisajístico*

Como en ocasión precedente, y reiterando gratitudes, queremos citar la referencia que José Moraga, organizador de las Jornadas y asesor del Ámbito en el CEP, hizo de nosotros, en sentido departamental e institucional:

> Por sexto año consecutivo, vamos a celebrar las **Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en CC.SS., Geografía e Historia**. Como hemos ido insistiendo estos años atrás, se trata de tener unas jornadas de encuentro entre profesores y profesoras del ámbito cívico-social en el que se muestren algunas experiencias significativas, novedosas, innovadoras, que se han ido aplicando en las aulas. El díptico y la programación de estas Jornadas se presentan a continuación.
> No están todos/as los que son pero sí son todos y todas los que están. (…)
> Por otro lado, contaremos con diversas ponencias que abarcarán una amplia variedad temática, desde la educación patrimonial, a las TIC’s, de prácticas educativas que abarcan toda una población (en este caso el trabajo es de destacar el trabajo que realiza el IES La Escribana de Villaviciosa), etnografía, itinerarios didácticos, recursos geográficos, innovaciones metodológicas significativas, etc. Toda una amplia gama de posibilidades de ampliación de las prácticas docentes habituales. Esperamos contar con el mayor número posible de profesorado interesado en la mejora de su práctica docente y que aporten, igualmente, su experiencia en clase.

No cabe mejor epílogo que recibir elogios, más propios de la amistad que del mérito.

Balance de las VI Jornadas de Intercambio de Experiencias didácticas en CC.SS. (De jmoraga en 13, mayo, 2014)

> La semana pasada llevamos a cabo las **VI Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales, Geografía e Historia** que si bien no fueron muy exitosas en cuanto a asistencia (cosa que ya no nos extraña dado el panorama del gremio) sí lo fueron en cuanto a contenido (y eso que faltaron algunos y algunas de los habituales ponentes y/o asistentes, aunque hemos tenido nuevas incorporaciones).
>
> (…)
>
> La segunda jornada dio comienzo (…).
>
> En segundo lugar contamos con la ponencia de **José Ramón Pedraza**, del IES *La Escribana* de Villaviciosa quien nos presentó toda una serie de recursos didácticos que utiliza en sus clases de Geografía. Una amplia gama de recursos, de experiencias en las clases que nos aportan ideas, técnicas, metodologías, que nos pueden ayudar a mejorar nuestras clases y, especialmente, la formación espacial del alumnado.
>
> (…)
>
> En definitiva, y ya van seis, unas excelentes jornadas por los contenidos tan variados y ricos que tuvimos, unas jornadas realizadas por un colectivo de profesores y profesoras poco numeroso (hasta el punto de que, medio en broma, medio en serio, hablamos de “secta”) pero muy implicados en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de las CC. SS., que año tras año nos reunimos para intercambiar experiencias, pero sobre todo para hablar de nuestra pasión en común, la enseñanza de las CC.SS. Como he dicho en todas las ocasiones que he podido, las próximas jornadas quedan abiertas a todo aquel profesor/a que quiera entrar en esta *secta*. Todas las aportaciones son siempre bienvenidas.

> Hasta el próximo año[45].

Sólo apostillar quizá alguna respuesta que dimos en el debate posterior a la comunicación ante la pregunta o disquisición de algún compañero y amigo (Rafael González Requena). “Ante el cambio de ley que se avecina y con los controles externos que tendremos, toda esta panoplia de recursos se van al traste, ¿no te parece? ¿Cómo encajar todo esto cuando haya que dar lo que haya que dar y punto?”. Mi respuesta poco pesimista al respecto (“quizá no sea peor lo que venga que lo que hemos tenido”) quizá creara incertidumbre y desconcierto. Y no me refería al espíritu crítico y el pensamiento divergente ya apuntado, no me refería a la valoración de la religión [¿?], no me refería al *retoque* de Educación para la Ciudadanía. Sí me refería, sin decirlo entonces por falta de tiempo, al alumnado que hay que atender y que no se atiende por la rigidez del sistema, por no poder ofrecer a edades *obligatorias* unas alternativas prácticas-laborales que cubran sus expectativas y capacidades, al alumnado del que todo el mundo (salvo honrosas, coherentísimas y *celestiales* excepciones) se queja (más allá de las ideologías y las teorías psicopedagógicas). Sí me refería también al trato a la materia geográfica. Probablemente no vengan tiempos mejores, pero quizá otros peores sirvan para espabilar y luchar (y buena falta que hace) por lo que, de sentido común, siempre debió ser instrumental y no deja de ser, desgraciadamente, complementario. Como decía el profesor Rafael de Miguel González (UNIZAR),

> ¿Por qué en Finlandia el alumnado sale como ejemplo de los estándares educativos europeos? Entre otras cosas, porque da Geografía en todos los

cursos de la educación obligatoria[46].

Bibliografía

- BENEJAM, Pilar y PAGÈS, Joan (2004): **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria**. Barcelona; ICE UAB- Horsori. Col. Cuadernos de Formación del Profesorado, 6. 4ª edic.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier (2011): **Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia**. Barcelona, Graó. Serie Didáctica de las Ciencias Sociales, 169 (1ª ed.,7ª reimpresión)
- MADRID GUTIÉRREZ, José María y PÉREZ VEGA, Miguel Ángel (2006): **El paisaje natural como centro de interés didáctico.** Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- PEDRAZA SERRANO, José R.
    - (2003): “Nuestro pueblo palmo a palmo. Ciencias Sociales en Villaviciosa de Córdoba” (*Cuadernos de Pedagogía*, 329). Barcelona. Ed. Praxis, pp. 29-31
    - (2009) “El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido”, (72-85) en **A Inteligencia Geográfica na Educação Século XXI**. APG. Asociación de Profesores de Geografía de Portugal y Asociación de Geógrafos de España. 6-7/XI/2009. Lisboa
    - (2013) “Proyectos integrados de carácter práctico: el conocimiento científico del entorno a través de una metodología activa y colaborativa” (*Revista de feria y fiestas de Villaviciosa 2013*); 34-35
    - (2014) “El medio entra en el aula: estrategias y experiencias innovadoras en el contexto socionatural para la consecución del máximo competencial” (541-552), en PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (eds.) (2014). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales.** Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Vol. I.
- RUIZ HEREDIA, Antonio (2008): **Educación, Medio Ambiente y Didáctica del entorno. Teoría y prácticas.** Madrid: Editorial Popular
- VILARRASA, Araceli (2003): “Salir del aula. Reapropiarse del contexto”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 36. Barcelona: Graó, pp. 13-25
- VV. AA. (1992): **Los pueblos de Córdoba**. Córdoba. La Caja (Fasc. 5); 1731-1754

ANEXO I

I, I) I trimestre, I ciclo: “Viajar, ¡qué hermosa palabra!”

1. En el paisaje, mirar significa comprenderlo y sentirlo. “Mirar desde lejos”, ¿cómo se entiende?
   - *“Significa entenderlo, saber cómo es” (A. Aperador, 1º A).*
   - *“Mirar desde lejos es dejar atrás nuestra vida cotidiana, emprender una nueva aventura viajando” (A. García, 1º A).*
   - *“Mirar las cosas de otra manera” (R. Mármol, 1º A).*
   - *“Que mirar de lejos permite ver las cosas desde otra perspectiva y mejor; y ver a las personas que nos rodean” (A. Tena, 1º A).*
   - *“Puede significar mirar un recuerdo y recordar todo lo que viviste en ese día o en ese momento” (N. García, 1º B).*
   - *“Mirar desde lejos se entiende como cerrar los ojos y viajar” (E. Pulgarín, 1º B).*
   - *“Dejar atrás nuestra vida cotidiana y empezar otra nueva” (B. Rodríguez, 1º B).*
   - *“Es dejar atrás lo tuyo, las cosas, tu casa, tu gente,…” (C. Cobos, 2º B).*
   - *“Pensar en lo que hacías, y ahora no” (M. del Rey, 2º A).*
   - *“Después de cambiar nuestra forma de vida, mirar cómo era nuestra vida de antes y ver cómo has cambiado” (J. C. Hidalgo, 2º A).*
   - *“Mirar mientras que te estás marchando de ese sitio o acordarse de ese sitio mientras que estás en otro” (B. Morales, 2º A).*
   - *“Imaginarte cosas nuevas” (C. Rus, 2º A).*
   - *“Es acordarte de tu familia, amigos y la gente que me rodea” (A. Mª. Gómez, 2º B).*
   - *“Mirar de lejos significa mirar al futuro” (A. L. González, 2º B).*
   - *“Es sentir o ver la vida en tercera persona o como espectador” (M. Pulido, 2º B*).

2. ¿Qué objeto, foto o recuerdo que tengas, podrías relacionar con algún viaje reciente?
   - *“Podría relacionarlo con fotos y con algunas piedras volcánicas que tengo de un viaje a Ciudad Real” (A. García, 1º A).*
   - *“Tengo una foto con mi hermana y mi padre en una sidrería en Asturias” (A. Sánchez, 1º A).*
   - *“Tengo una foto de una excursión con mis compañeros al Parque de las Ciencias, y cada vez que la miro me acuerdo de lo bien que nos lo pasamos. También tengo otra con mis amigas en la acampada. Esos tres días me los pasé genial y recuerdo cuando nos bañamos en el pantano o nos montamos en la tirolina y en las piraguas” (N. García, 1º B).*
   - *“Como recuerdo tengo un viaje a Ibiza y los recuerdos son fotos con mis primos y mis tíos, la playa, los restaurantes, pero sobre todo las playas” (A. A. López, 2º A).*

- *“Las conchas del mar y un poco de arena de las playas de Huelva” (B. Morales, 2º A).*
- *“Yo relacionaría una camiseta que compré en la casa de José Saramago, la relacionaría con Portugal” (E. Prieto, 2º A).*
- *“Un balón de fútbol firmado por los jugadores del Borussia Mönchengladbach. Me trae recuerdos de mi viaje a Alemania en verano” (M. Pulido, 2º B).*

I, II) I trimestre, II ciclo:

1. El paisaje es el territorio tal y como lo formamos y percibimos. ¿Cómo puede influir, según tú, la experiencia de viajar en la mejora de nuestros paisajes?
   - *“Pues mejora en la distinta forma de ver las cosas, ya que no es lo mismo estudiarlos y verlos por libros que verlos en la vida real y poder tocarlos. Ver nuevos paisajes diferentes a los de tu tierra y puedes comparar las distintas vegetaciones y faunas. También puedes aprender nuevas técnicas de cultivo, por ejemplo, y poder aplicarlas en tu tierra” (M. Cabanillas, 3º A).*
   - *“Como dice la autora, “cuando ves la fragilidad de la naturaleza, te preocupa enormemente el deterioro del medio ambiente”. Lo que quiere decir es que cuanto más contemplas la belleza y fragilidad del mundo y de la naturaleza en todos sus estados, se hace para ti una necesidad preservar y cuidar tu entorno, sea el que sea, lo que indudablemente ayuda a mejorar nuestros paisajes” (M. A. Domínguez, 3º A).*
   - *“La mejor forma de aprender Geografía es viajando ya que así visitas ese paisaje, lo ves y lo sitúas en el mapa. Todo lo que estudias en los libros se convierte en realidad al visitarlo. Además, así ves otro tipo de montañas, ríos, vegetación,…algo que no esté en el lugar en el que vives, que no sólo existe el paisaje de tu pueblo. Todo esto mejora tu paisaje ya que aprendes más a cuidarlo. Al viajar, te das cuenta que el humano es que modifica el paisaje, además aprendes a valorar todo lo que forma parte de tu existencia y, a partir de ahí, todo lo que haces es con cariño a tu planeta. Los que no cumplan estas normas no tienen derecho a estropear lo que es de todos” (J. Jacinto, 3º A).*
   - *“También afecta en la forma de pensar y de expresarnos, y el modo de actuar en casos de la vida cotidiana. Si en el lugar donde vives los habitantes han viajado mucho, se nota porque escucha ideas de otros lugares y acoge mejor a los que visitan su localidad, los acogen como a ellos los han acogido” (A. Hernández, 3º A).*
   - *“Afecta de una manera directa ya que una persona que no viaja, sólo conocerá un paisaje; en cambio, el que viaje más ha visto gran cantidad de paisajes y podrá juzgarlos con más conocimiento” (R. Cantero, 4º).*

2. ‘Ojos que no ven, corazón que no siente’. ¿Lo ves en el texto?
   - *“Sí, yo lo aprecio en párrafo 8º, ya que si tú no conoces a los habitantes de un país, ni sus paisajes, ni la fauna, el territorio en general,*

no sientes ni sufres lo mismo que si has estado allí, has tratado con los habitantes de otro territorio y conoces el paisaje que ahora está destrozado y las personas están sufriendo” (M. Cabanillas, 3º A).

- *“Se expresa, directa o indirectamente, en todo el texto como consecuencia de no viajar, de no experimentar de no vivir experiencias ajenas a las que estás acostumbrado en tu entorno. Al revés de lo que explica el texto y que yo he argumentado, el no viajar hace que todo a lo que no estás acostumbrado, con lo que no estás directamente relacionado, te resulte ajeno y lo contemples con indiferencia, sin ganas ni empeño en implicarte para solucionarlo, puesto que no te atañe personalmente. Y así, para la mayoría de nosotros, un sinfín de catástrofes, altercados y guerras pasan delante de nosotros durante los telediarios sin que les prestemos la más mínima atención, puesto que ‘no soy yo’, ‘no me afecta’ y otras tantas excusas que no niegan la existencia de estos hechos. Sólo nos ‘ponen una venda’ que los oculta, pero, ¿esto está bien o mal? Para una persona vendada, esto es perfectamente correcto pero para alguien que ya ha viajado, vivido, experimentado, este hecho es esencialmente una injusticia para con los que sufren, pues ellos sienten ese dolor como suyo gracias a sus experiencias. Y es la ‘gente no vendada’ la que representa en parte la utopía a la que todos deberíamos aspirar (M. A. Domínguez, 3º A).*
- *“Significa que si no viajas, no va a pasarte nada, pero viajar te abre los ojos y te llena de vida, conociendo y viendo paisajes y vegetación que antes no conocías. El que no viaja no sabe nada de la vida, no sabe lo que se está perdiendo. “Viajar es disfrutar”, porque cada vez que viajas y pisas nuevas tierras te da alegría y satisfacción de haber llegado y conocido ese lugar. También no nos debe importar si el que vive en Francia, por ejemplo, es negro o feo, da igual de qué raza sea. Lo importante es saber cómo es por dentro” (C. Expósito, 3º A).*
- *“Sí lo veo. Esta frase (refrán) quiere decir que si no ves primero las cosas, las hueles, las sientes, las vives, no serán lo mismo que si no sales de tu pueblo. Un ejemplo reciente puede ser el de Filipinas; tú no sabes cuánto se puede llegar a sufrir porque nunca te ha pasado nada igual” (M. Cobos, 3º A).*
- *“Pues que si no ves algo, el corazón no siente nada, que si por ejemplo te quedas para siempre en el sitio que vives, no te mueves de ahí y no vas a sentir lo que sentirías al salir. La riqueza o pobreza, costumbres,…te impactan demasiado. Permanecer supone ignorancia” (E. Jiménez, 3º A).*
- *“No hay un párrafo exacto donde lo diga; en casi todo el texto se habla de eso. Ahora que escribo esto, un claro ejemplo es José Ramón, que decía que no le gustaba el kebab hasta que fue a Turquía; seguramente no lo probaría antes. Por eso animo a toda la gente a viajar, que se aprende el triple que estar en el sofá viendo los documentales de la 2” (D. Jiménez, 3º B).*
- *“Es un poco hablando sobre la empatía, ya que si tú no has visto la situación de tu ‘igual’ con tus propios ojos, no eres capaz de abrir la*

mente y el corazón, no te das cuenta de cómo viven hasta que tú no lo sientes en tus carnes. Cuando haya una catástrofe de cualquier índole la vivirás diferente ya que te suena el paisaje, la gente (J. M. Rodríguez, 3º B).

- *“Sí lo veo. Es una de las ideas de éste, y nos lo explica diciendo que si no conocemos, que si no lo sentimos, que no añoramos aquello que vimos, que si no comprobamos otras realidades, nunca aprenderemos en realidad a respetar otras tierras y costumbres” (A. Adame, 4º).*
- *“Sí lo veo, porque en el 6º párrafo habla de los países pobres y los ríos, que gracias a los países pobres, muchas cosas de las que tenemos provienen de ahí, y la gente no se da cuenta que para tener un teléfono, un niño o una mujer tiene que estar trabajando para conseguir, por ejemplo, el coltán” (A. D. Calero, 4º).*
- *“Sí, en el párrafo 6º. Y nos dice que viajando se consigue quitar “las vendas de los ojos”, y de romper prejuicios. De todas las regiones del mundo se puede aprender, y no hay mejor forma de aprender que viviéndolo, sintiéndolo” (J. A. Nieto, 4º).*

II, I) II trimestre, I ciclo:

1. El planeta Tierra produce sobradamente para dar de comer a todos sus habitantes. ¿Dónde pueden estar las causas de situaciones como las que describe el texto?
   - *“Porque el país es más pobre y no tiene los suficientes recursos y también le faltan medicamentos básicos” (A. García, 1º A).*
   - *“La Tierra tiene para dar de comer a todos éstos y muchos más, pero la causa de que no sea así es que si los gobiernos no tuvieran tanta cara, esto de inmediato se arreglaría, pero no, prefieren seguir robando. Eso no puede ser. Ellos ganan millones al mes. No se les da de comer a gentes con el poquito dinero que costaría mantenerlos bien” (F. J. García, 1º A).*
   - *“A lo mejor porque la gente se cree que es mentira y que su dinero no llega, y entonces no dan nada de dinero” (F. Rísquez, 1º A).*
   - *“Las causas de esta situación podrían ser también la pobreza, que es falta de alimentación y medicación. También en África hace mucho calor. Allí no hay trabajo, creo, en África. También hay peleas por el agua o la comida” (A. Aperador, 1º A).*
   - *“Por las catástrofes naturales, deforestaciones…Sobre todo por la contaminación del ser humano. También suele pasar que en los países pobres hay menos trabajo” (C. Muñoz, 1º A).*
   - *“Pueden darse esas causas en África, América,…No hay tantos medicamentos, y más enfermedades. Hay menos trabajo, más miseria y pobreza” (A. Tena, 1º A).*
   - *“Porque en África no hay tanta tecnología como en España” (S. Aranda, 1º A).*
   - *“Puede que estas situaciones se den en África porque es donde hay más escasez de comida y también de agua, y casi no hay buena salud” (A. García, 1º A).*

- *“Unos tienen mucho y otros tienen muy poco. Porque no tienen la misma riqueza. Allí no hay tanto trabajo como en otros lugares del mundo, y tampoco tanta comida en otros sitios” (M. A. González, 1º B).*
- *“Estas personas desamparadas están en sitios donde el suelo no es fértil y no pueden cultivar. Y donde hay sequía y se deshidratan” (N. García, 1º B).*
- *“En África es donde hay mayor población de niños malitos, huérfanos. Hay menos riqueza y cosas más malas que en otros lados” (C. Prieto, 1º B).*
- *“Que el clima no es adecuado para que crezca nada, pero si pudieran crecer plantas, ellos no tienen suficiente agua para poder regar” (M. Martínez, 1º B).*
- *“Porque hay personas que mientras más tienen más quieren” (M. Vargas, 1º B).*
- *“Yo creo que pueden estar en las guerras y por culpa de las guerras mueren muchos padres de niños. El gobierno podía hacer algo para que dejaran de hacer guerra e intentar hacer la paz” (A. Ortiz, 1º B).*
- *“La situación es que los países más ricos se quedan con una gran parte de los alimentos” (E. Copete, 1º B).*
- *“Por guerras, sequía, enfermedades,…” (P. Prieto, 2º A).*
- *“Que los países más ricos no quieren dar a los países más pobres. Se consume más de lo que se produce” (I. Rodríguez, 2º A).*
- *“Sí produce sobradamente para todos sus habitantes. Pero los que son ricos tienen mucho, y los pobres nada o casi nada” (C. Cobos, 2º A).*
- *“En sitios de poca vegetación y de clima desértico donde no hay agua, y los pocos vegetales que hay no son comestibles” (A. L. González, 2º B).*
- *“En que la riqueza se concentra en unas pocas personas, hay ricos muy ricos y pobres muy pobres. Si la riqueza se repartiera, sería un mundo más justo” (M. Pulido, 2º B).*

2. En caso de que tuvieses poder, ¿cómo valoras la opción que tomó Rafael Selas?
   - *“Bien, muy buena, lo que ha hecho está bien” (A. Lebrak, 1º A).*
   - *“Bien, porque fue solidario con personas que realmente necesitaban ayuda” (A. García, 1º A).*
   - *“Muy bien, ése es un hombre con dignidad y vergüenza. Ese hombre es un buen hombre” (F. J. García, 1º A).*
   - *“Muy bien, yo también ayudaría, porque ayudas a personas, te sientes satisfecho y lo más importante, consigues la sonrisa de muchos niños” (C. Muñoz, 1º A).*
   - *“Pues la verdad es que me parece muy bien, porque son niños que necesitan ayuda y si las personas que pueden, lo hacen, pues me parece perfecto. Yo hubiese hecho lo mismo que él, o más si pudiese. Son niños que no tienen un plato de comida todos los días en su*

mesa como por ejemplo lo tengo yo, y por eso le daría cosas necesarias” (R. Mármol, 1º A).

- *“Lo valoro como una persona supergenerosa, y pocas personas hay como él” (J. Vargas, 1º B).*
- *“Muy solidario” (T. Olivares, 1º B).*
- *“La opinión sobre lo que hizo Rafael Selas está muy bien porque él tenía todo lo que soñaba de niño y quiso compartirlo con los más necesitados” (M. A. González, 1º B).*
- *“Me parece genial. Porque ellos tienen el mismo derecho que nosotros de comer” (B. Rodríguez, 1º B).*
- *“Lo veo muy bien. Si yo tuviese poder, lo primero es que colaboraría con muchísimas ONG’s para salvar a muchos niños huérfanos, etc.” (A. Arcos, 1º B).*
- *“Me parece que su decisión de ayudar y dejarlo todo es buenísima y me encantaría que muchos siguieran su ejemplo” (N. García, 1º B).*
- *“Yo lo valoraría como un héroe por ayudar a esos niños. Yo le daría el premio Nobel de la Paz, y lo animaría a que siguiera ayudando a niños” (A. Ortiz, 1º B).*
- *“Hizo una gran acción en ayuda de una gente que realmente lo necesitaba. A mí me parece que es una persona muy generosa y con un gran corazón” (E. Prieto, 2º A).*
- *“Muy solidaria, porque donó todo su dinero y encima fundó una ONG y se centró en eso, dejó su trabajo puesto que tenía poder, dinero, posición…y fundó un hospital y una escuela en la isla de Lamu” (A. L. González, 2º B).*
- *“Lo valoro muy bien, creo que ha hecho lo correcto para ellos, dar ayuda que es lo que importa, porque no nos gustaría a nosotros vernos en su situación de lo duro que debe ser eso” (L. García, 2º B).*

II, II) II trimestre, II ciclo:

1. El nivel de vida (lo que uno tiene o gana) no es lo mismo que la calidad de vida (cómo uno se siente una vez cubiertas las necesidades básicas). ¿Con qué indicadores medirías tú una cosa (el nivel) y la otra (la calidad) a fin de poder estudiar el nivel de desarrollo personal (o felicidad) de una sociedad? (haz una tabla e indica al menos tres variables o indicadores –explícalos un poquito-).
   - *“Nivel de vida: 1. Tipo de trabajo; 2. Tiempo de trabajo; 3. Ganancias. Calidad de vida: 1. Amistades; 2. Estado de ánimo; 3. Tiempo de soledad”. (M. Cabanillas, 3º A).*
   - *“Nivel de vida: 1. Capacidad de ganancias; 2. Riqueza en bienes; 3. Materiales; 4. Mayor eficacia de las cosas; 5. Destreza financiera; 6. Consecución de proyectos. Calidad de vida: 1. Relaciones y bienestar; 2. Satisfacción vital; 3. Comodidad en el hogar; 4. Convivencia en grupo; 5. Destrezas emocionales básicas; 6. Relación familiar afable”. (A. Doctor, 3º A).*
   - *“Nivel de vida: 1. Cómo van vestidos; 2. Cómo tratan a la gente y las cosas materiales que tienen; 3. Cómo habla de su familia y amigos. Calidad de vida: 1. Expresiones de la cara; 2. Si pronuncia mucho a*

sus seres queridos (motivo de alegría); 3. Si da solución a los problemas, sin dinero”. (A. Hernández, 3º A).

- *“Nivel de vida: 1. Ingresos/mes; 2. Compra de coches de lujo; 3. Inversión en nuevas tecnologías. Calidad de vida: 1. Tasa de empleo (indica nº de gente con necesidades cubiertas); 2. Tasa de suicidios/año (indica la felicidad general de los habitantes); 3. Nivel de la sanidad pública (indica calidad a nivel de enfermedades)”. (M. A. Domínguez, 3º A).*
- *“Nivel de vida: 1. Ventas de la tienda; 2. Nº de calorías/día. Calidad de vida: 1. Manera de ser; 2. Nº de risas/día” (J. M. Rodríguez, 3º B).*
- *“Nivel de vida: 1. Trabajo; 2. Tener varios coches; 3. Dinero. Calidad de vida: 1. Tener tiempo para lo que quieras; 2. Seres queridos; 3. Amor” (N. Muñoz, 4º)*
- *“Nivel de vida: 1. Trabajo y sueldo asegurado; 2. Vivienda donde vivir; 3. Bienes materiales. Calidad de vida: 1. Disfrute de tus seres queridos; 2. Comida y necesidades básicas cubiertas; 3. Tiempo y capacidad para el disfrute de tus aficiones” (J. M. Nieto, 4º).*
- *“Nivel de vida: 1. Un ático en la playa; 2. Preferencia en cuestiones dadas; 3. Ropa muy cara; 4. Tener un trabajo muy importante; 5. Ganar mucho. Calidad de vida: 1. Una amiga que te cuide cuando estés enfermo; 2. Tener una familia que te quiera (y sonríe); 3. Salir con tus amigos y reírse de las cosas que van mal; 4. Disfrutar con el trabajo; 5. Disfrutar con la comida caliente de la abuela” (J. Carretero, 4º).*
- *“Nivel de vida: 1. Trabajo; 2. Casa y acceso a lo público con facilidad; 3. Una buena educación o medicina. Calidad de vida: 1. Dedicación a ti mismo; 2. Tiempo en la familia; 3. Cumplimiento de los deseos” (A. Adame, 4º).*
- *“Nivel de vida: 1. Tener un Ferrari; 2. Tener una mansión; 3. Tener un trabajo. Calidad de vida: 1. Tener salud; 2. Tener amigos; 3. Tener quien te quiera” (R. Cantero, 4º).*

2. Se suele decir que “los ricos también lloran”. ¿Lo ves en el texto?
   - *“Los ricos también lloran porque no sólo el dinero basta para ser feliz, sino también el afecto de las personas, y una persona mientras más dinero tiene, menos se relaciona, ya que al tener dinero piensan que no deben de hablar con otras que tengan menos, como ejemplo de otros muchos” (A. D. Montoro, 3º A).*
   - *“Se ve claramente que las personas ricas, no por tener más dinero tienen más asegurada una felicidad permanente. El poco tiempo para sus relaciones en conjunto o para no tener su tiempo de ocio, de disfrute y centrarse más en las ganancias, a veces los llevan a depresiones causadas por ello. El hecho de sentirse solo o de no ser comprendido por falta de la comunicación y comprensión” (A. Doctor, 3º A).*
   - *“Sí, porque una persona que cree que la felicidad se obtiene con el dinero acaba centrándose en el trabajo, menos relación social, más necesitado de fármacos, con miedo a la soledad emocional” (J. Jacinto, 3º A).*

- *“Sí, ya que mucha gente rica, o incluso con un buen nivel de vida, les llega momentos de sus vidas en los que se dan cuenta de que el dinero no les sirve de nada ya que se encuentran solos y sin nadie con quien poder compartir sus momentos difíciles” (L. Gallardo, 3º A).*
- *“Sí, porque lo puedes tener todo, pero si no tienes a tus seres queridos no tienes nada; el dinero no trae la felicidad. Es importante el trabajo, pero las relaciones son importantes también. En el texto lo podemos leer cuando dice ‘eres pobre si no tienes el cariño de los tuyos’” (M. Hernández, 3º B).*
- *“Sí, en el párrafo 8, ya que se obsesionan, se vuelven ansiosos, inseguros, más avariciosos, nunca tienen suficiente con lo que tienen, necesitan más y más. Al necesitar más, tienen que trabajar más, cosa que hace que estén menos tiempo junto a sus seres queridos” (J. M. Rodríguez, 3º B).*
- *“Pues quiere decir que por mucho dinero que tengas, hay cosas que a todos nos afectan, ya seas el futbolista mejor pagado del mundo o cualquier hombre o mujer que viva en la pobreza” (J. M. Nieto, 4º).*
- *“La verdad es que no lo he visto, pero la afirmación es verdad, ya que demuestra que en países como Japón, que es muy rica, hay más suicidios que en África negra” (L. Carretero, 4º).*

III, I) III trimestre, I ciclo:

1. ¿Qué significa la expresión “no eran muchos los extranjeros que accedían a un trabajo cualificado”? ¿Por qué la mayoría de emigrantes tendrían trabajos poco cualificados?
    - *“Que los trabajos eran simples y no adecuados. Porque los trabajos los conseguían los de ese país” (J. A. Montes, 1º B).*
    - *“Pues que los que venían de fuera, como no eran de ese país y pobres, se aprovechaban de ellos” (A. Ortiz, 1º B).*
    - *“No eran muchos los que accedían a un trabajo cualificado. Significa que poca gente tenía buenos trabajos. La mayoría de los inmigrantes tenían trabajos poco cualificados porque no querían que los demás perdieran su trabajo” (A. Aperador, 1º A).*
    - *“De que no era bueno el trabajo; no los querían, ya que decían que se los quitaban” (A. Lebrak, 1º A).*
    - *“Significa que algunos españoles no tenían puestos seguros en esos países. Porque no los aceptaban los de ese país y creían que en vez de trabajar, les iban a robar” (L. Alcántara, 1º B).*
    - *“La expresión significa que, antes de contratar a un trabajador de otro país, se contratará a otro trabajador de ese mismo país, y la mayoría de los inmigrantes tenían trabajos poco cualificados porque no tenían títulos y no estaban formados” (A. A. López, 2º A).*
    - *“Que los extranjeros no podían acceder a trabajos que necesitaban estudios. Aceptaban cualquier trabajo con tal de ganar dinero” (E. Prieto, 2º A).*
    - *“Porque le daban trabajos que los habitantes de allí rechazaban” (M. Pulido, 2º B).*

- *“Que los extranjeros tenían dificultad en conseguir trabajos, además de ser maltratados” (A. Nevado, 2º B).*

2. Para ordenar (regular) el difícil asunto de la emigración, ¿qué soluciones adoptarías para evitar sentimientos como los expresados en el texto?
   - *“Las soluciones que adoptaría yo serían: que todos fueran igualmente tratados; el mismo respeto; trabajo para todos; educación a los niños” (A. Aperador, 1º A).*
   - *“Que seamos tolerantes con las personas que hablan otro idioma o que sean de color, por ejemplo” (A. Sánchez, 1º A).*
   - *“Que los niños no se metiesen con los españoles, porque aunque no sean de allí, son personas como ellos. Nosotros tenemos en nuestra clase una niña de otro país y yo la trato como si fuese de aquí, porque es una persona como nosotros” (R. Mármol, 1º A).*
   - *“No tratar a los emigrantes mal; el trato debe ser igual que a toda persona” (M. A. González, 1º A).*
   - *“Intentar ayudar a los inmigrantes a adaptarse” (E. Prieto, 2º A).*
   - *“Que si la gente va a un país, que los traten con educación y como lo que son” (V. Nevado, 2º B).*
   - *“Darle un trabajo a cualquier persona que esté cualificada. No importa el color de piel ni el país de donde venga” (J. F. Nevado, 2º B).*
   - *“Trabajos cualificados, más vida social y menos discriminación” (A. L. González, 2º B).*
   - *“Que si no saben cómo son las personas que llegan a su país, que no las juzguen por las apariencias; que reciban ayudas para entender su idioma; que se fomenten medidas de ayuda a la relación” (C. Cano, 2º B).*

III, II) III trimestre, II ciclo

1. ¿Cómo sería, según tú, el “procedimiento administrativo” para evitar las “devoluciones en caliente”?
   - *“Organizar de forma regulada la entrada y salida de estas personas al país, dándole sus documentos legales y su alojo en algún lugar para que no produzcan agresiones ni malestar entre inmigrantes, regulando su entrada mediante un censo y proporcionándoles mejores métodos para acceder al país que saltar por encima de una valla” (A. Doctor, 3º A).*
   - *“Crearía residencias o llevaría a estas personas a otros países donde pudieran ser acogidos, para que tuvieran una vida mejor que la que tenían, porque todo el mundo tiene derecho a vivir bien” (C. Girona, 3º A).*
   - *“Para evitarlo haría que se pusieran de acuerdo Marruecos y España con los países que están al lado de Marruecos, poner todo tipo de seguridad en sus respectivas fronteras” (E. Jiménez, 3º A).*
   - *“Cuando estas personas intentan pasar a otro país es que en el suyo no tienen esperanzas, por lo que yo pediría ayudas para estos países, tanto de ONG’s como de donde fuera posible para que así no tengan que emigrar” (I. Martín, 3º B).*

- *“Recogería a todos los que pudiera, les haría que se formasen y ellos buscarían trabajo por su cuenta; ya tendrían estudios” (S. Ruiz, 3º B).*
- *“Yo pondría una nueva regla que no permitiera expulsar a estas personas hasta pasadas unas 48 horas” (C. Peralvo, 4º).*
- *“Respecto al procedimiento administrativo, yo lo que haría sería, lo primero atender sus necesidades básicas; luego les daría un plazo de 20 días para conseguir trabajo y, si lo consigue, se puede nacionalizar y, si no, pues se deporta con todas las necesidades básicas cubiertas” (J. Carretero, 4º).*
- *“De forma más pacífica, con paciencia y sin agresiones violentas” (J. M. Nieto, 4º).*

2. Si “la gestión de los flujos migratorios nunca ha sido una cuestión sencilla”, ¿cómo actuar para que la gestión sea más fácil?
   - *“Puede ser sencilla si todos colaboran en ella y llegan a un acuerdo; siempre hay que poner un orden, como es lógico, pero hay que pensar que esas personas buscan igualdad y también nos benefician enriqueciéndonos con sus modos de vida y culturas. Todo se puede gestionar bien si se quiere” (A. Doctor, 3º A).*
   - *“Dejar que estos inmigrantes entraran más fácil, sin tener que jugarse la vida, y ofrecer lugares para acogerlos hasta que encontraran un trabajo o algo con lo que puedan ganarse la vida. También se podrían ofrecer medios de transporte para repartir a estas personas en más países o en otras regiones del mismo país, y, sobre todo, que tengan los mismos derechos que los demás” (C. Girona, 3º A).*
   - *“Para que sea más fácil habría que apoyarse unos estados con otros, y ayudar a estas pobres personas que no tienen hogar ni comida. La vida de ellos no tiene ni punto de comparación con la nuestra; nuestro país es un paraíso al lado de África” (C. Expósito, 3º A).*
   - *“Ir dando los pasos poco a poco, dejando pasar a los más desfavorecidos para alimentarlos y curarlos, y si es necesario dejarles un lugar de residencia hasta que mejore su estado físico y mental” (M. Cabanillas, 3º A).*
   - *“No actuar de manera muy brusca y tratar de hacer un llamamiento a sus países de origen para negociar sobre algo” (F. Ruiz, 3º B).*
   - *“Darle más importancia a este tema y poner muchos más medios a disposición” (J. Mª Hernández, 3º B).*
   - *“Lo que haría es fomentar la creación de trabajo en sus países de origen, ayudas a la formación,…” (R. J. Pulido, 3º B).*
   - *“Intentar ajustar la regulación, poblar desiertos demográficos con inmigrantes como fuente de empleo” (J. M. Rodríguez, 3º B).*
   - *“Tendría que intervenir la Unión Europea. Son personas y el tema merece más empeño” (M. Hernández, 3º B).*
   - *“Reunir a varios geógrafos, historiadores, economistas, gente que estudie la emigración e inmigración para que, desde sus puntos de vista, propongan soluciones” (I. Martín, 3º B).*

- *“Para que sea más fácil tendríamos que ayudar a ese país para que salieran de esa vida por si solos y no tuvieran que buscarse la vida en otro lugar” (N. Muñoz, 4º).*
- *“Pues para que fuera más fácil, se tendría que ser un poco menos estricto con la gestión, e intentarles ayudar económicamente para que no tengan necesidad de emigrar” (J. Carretero, 4º).*
- *“Es que es un tema complicado, porque por supuesto hay que ser solidario con los que tienen una vida en malas condiciones y vienen a nuestra tierra en busca de una mejor vida, pero claro, la contradicción es que imaginemos que tuviésemos que dejar traspasar la frontera a todas esas personas que viven en condiciones infrahumanas, nos encontraríamos con una superpoblación….” (J. M. Nieto, 4º).*

ANEXO II

PASEO GEOLITERARIO POR VILLAVICIOSA

Oculta tranquilidad[47]

Villaviciosa aguarda al viajero escondida tras un cerro. Nadie diría que hay un pueblo a su derecha cuando se topa de bruces con el hostal y el colegio público. Y, sin embargo, antaño fue paso obligado, encrucijada de caminos. Aquí se encontraban las rutas de Córdoba a Extremadura –la carretera de Villaviciosa de toda la vida- y de Toledo a Sevilla por el Calatraveño. Hoy, si bien los caminos se mantienen, los tiempos han cambiado y prácticamente nadie los utiliza. Las viejas rutas serranas no han sido capaces de sobrevivir a la modernidad y las prisas.

Ahora, para gozar del aire limpio de Villaviciosa y empaparse de su tranquilidad hay que ir expresamente a ella. El camino más utilizado, si viajamos desde Córdoba, es la carretera N-432, Badajoz-Granada, hasta la comarcal 411, que lleva al pueblo pasando por la misma presa del pantano de Puente Nuevo. Una vez en el pueblo, hay que dejar la carretera, que continúa hasta Posadas, y penetrar en él desviándonos a la derecha por la calle Córdoba, que nos llevará hasta el núcleo originario y centro urbano de la población: la ermita de la Virgen de Villaviciosa.

Hacia la calle Córdoba se descuelgan por la derecha una serie de callecitas situadas en pendiente, como la del Cerretillo, que tiene un apreciable desnivel. “Aquí hay una pechuga buena –comenta Acisclo Arribas al principio de la calle, levantando la mirada hacia lo alto-, pero corre el aire. Usted es que no sabe lo bien que se está en este pueblo”. No sé si correrá el aire, porque esta mañana veraniega se ha debido estancar en algún sitio y no se deja sentir. Lo que sí noto es la hospitalidad de la gente, la amabilidad con que responden cuando se les pregunta algo.

En la calle Córdoba, explica Juan Gregorio Nevado, cronista oficial de la localidad y acompañante en este paseo por Villaviciosa, no se permiten balcones porque su estrechez impediría el paso de los camiones. Algunas fachadas de azulejos alteran un paisaje urbano generalmente blanco y de casas discretas. Las casas típicas suelen tener dos ventanas abajo –una a cada lado de la puerta- y otra arriba, en el centro. Son casas de planta baja y cámara en la parte superior, que se usaba como granero.

La calle Córdoba desemboca en la plaza de Andalucía, la Plaza a secas para todo el mundo. Al final de la calle, a la izquierda, queda la ermita de Nuestra Señora de Villaviciosa, del siglo XVIII, que fue restaurada en 1992. Es el núcleo originario de la población, si bien anteriormente hubo otra ermita cuya ubicación exacta se desconoce. El edificio actual tiene una portada barroca, con un frontón en el que destacan unos azulejos que representan a la Virgen. “La imagen que se venera aquí no es la original –manifiesta Juan Gregorio Nevado-, ya que la original se conserva en la catedral de Córdoba y es diferente”.

También en la plaza de Andalucía se encuentra el nuevo Ayuntamiento, para cuya construcción, a principios de los años setenta, se derribó el antiguo pósito, el único edificio público del siglo XVIII que había en Villaviciosa. Un derribo que se hizo en contra de los deseos de muchos vecinos, según apunta Nevado, y privó al pueblo –carente de grandes atractivos monumentales- de una de sus construcciones más antiguas. El nuevo Ayuntamiento es un edificio moderno de tres plantas con un soportal de arcos en la más baja. Se inauguró en julio de 1973, siendo alcalde Juan Ruiz Escobar, precisamente quien había ordenado la

demolición del pósito. A la entrada, junto a la escalera de acceso a la primera planta, hay un busto de Manuel Arribas Carrillo, alcalde entre los años 1979 y 1987, obra del escultor Juan Polo, realizado por suscripción popular.

Frente al Ayuntamiento está el Casino de Villaviciosa, y a la derecha, el Casino de Currillo, lugar de encuentro de los trabajadores por las mañanas para tomar el café antes de irse al trabajo. Junto a la plaza de Andalucía, separada tan sólo por un paso de cebra, se halla la de España (el Paseo), lugar de encuentro y recreo, de charla con los amigos, verdadero centro humano de la población. El Paseo, que da a un lateral de la iglesia de San José, era antes un cementerio, “y por eso está tan cuadrado”, asegura Juan Gregorio Nevado. “No se sabe sin embargo –añade- cuándo dejó de serlo, siempre ha sido paseo”. Fue reformado en 1989. En el centro hay una fuente de granito, como las losas del suelo y los poyos que lo rodean, que sirven a la gente de asiento, y frente a la fuente, una puerta lateral de la iglesia. Debajo del Paseo, aprovechando el desnivel existente, se ha hecho la biblioteca. Entre el Paseo y la Plaza se ponen las atracciones de la feria, que se celebra entre los días 15 y 18 de agosto.

La fachada de la iglesia de San José da a la calle Juan Ruiz. Este templo, de bóveda de cañón corrido, fue construido a principios del siglo XIX. El frontal es de estilo neoclásico, y en él destaca una ventana con vidrieras de colores. Las campanas, según Nevado, tienen un tañido perfecto, y el reloj de pesas del campanario, que da la hora en cuartos, se oye a más de siete kilómetros de Villaviciosa.

Bajando del Paseo por la calle Pérez Galdós, antigua calle Mesones- debido a los establecimientos que había de este tipo que había en ella a finales del siglo XVIII y primeros del XIX-, se va a la plaza dedicada a Juanito Maravillas, cantaor de flamenco natural de Villaviciosa. La plaza queda a la derecha de la calle, y surge como un espacio irreal entre la sobriedad de las casas que la rodean. Se accede a ella por medio de un arco carpanel y está enlosada de baldosas rojas con chinas en las juntas. En el centro tiene dos arriates de azulejos sevillanos y una fuente con la escultura de una mujer con un cántaro, que se ilumina por las noches.

De Pérez Galdós sale también la calle Sevilla, así denominada porque lleva a la carretera que conduce a dicha ciudad. En esta calle se encuentra el mercado municipal de abastos. En su último tramo pasa a llamarse calle del Teniente Coronel Rafael Vargas Nevado, en honor de este militar nacido en la localidad. A su término se halla la zona industrial.

La calle Pérez Galdós desemboca en Manuel Arribas Carrillo, de la que salen otras muchas calles típicas, similares en su estética: Portugalejo, llamada vulgarmente La Cuestezuela, que desemboca en la plaza Arrayanes, dirección Villanueva del Rey; Pozuelo, así denominada porque tiene un pozo del que se surte el mercado de abastos; la calle de la Fuente…”. Artísticamente no hay nada destacable, esto hay que decirlo –señala Juan Gregorio Nevado-. Villaviciosa se ha hecho a base de construir agregando unas casas a otras sin planificación previa. Entonces, como todos eran gente corriente…”.

Villaviciosa no tiene ese pozo de misterio que sugieren las casas señoriales, es cierto; ni siquiera tiene grandes calles a las que asomarse; pero goza del encanto y la intimidad que le proporcionan sus calles estrechas y su arquitectura popular. Es un pueblo tranquilo, extendido hacia el sur, que recoge toda la luz y el aire de la sierra.

A la derecha de la iglesia de San José, a la que hemos regresado de nuevo, está la calle Ramón y Cajal, donde se encuentra la zona de diversión juvenil. En esta calle están más definidas las dos plantas en las casas y la superior suele tener balcones de forja artística. Aun así, las casas, al igual que en el resto de la población, no tienen dinteles de granito. De Ramón y Cajal, por la calle Cádiz, se llega a la plaza del Pozo Grande. Aquí es donde acuden los novios del pueblo a hacerse las fotos el día de la boda. Es una plaza pequeñita y coqueta. Al fondo, junto a la pared, hay una fuente de azulejos sevillanos con una gárgola de cabeza de león y una concha que recoge el agua. En el centro -de piedra artificial, como la anterior- hay otra fuente de un niño con una oca. El colorido lo ponen los arriates de flores que hay rodeándolo todo, y la sombra, un par de árboles.

Por la calle Agustín López se regresa de nuevo a la Plaza. Cruzándola, a la derecha de la ermita, se encuentra la calle Saúco. Justo a su inicio está la bodega de José Areales, que nos invita a tomar una copa desde la puerta. El olor penetrante del vino impregna el ambiente. De Saúco se desemboca en la calle Ancha o de Juan Carlos I, y a la izquierda, por Tomás Carretero, se abandona la población. Tomás Carretero es una calle de bodegas que da a la carretera comarcal C-411. Girando a la izquierda se va para Almadén y Córdoba –a 48 kilómetros por esta carretera, a 43 por la de los Arenales- y cogiendo a la derecha, a 44 kilómetros, está Posadas. El tramo de carretera que cruza el pueblo con la denominación de calle Nueva se halla también lleno de bodegas. “Todo el pueblo está lleno de bodegas –asegura Juan Gregorio Nevado-. La riqueza de Villaviciosa ha estado siempre en las bodegas”. Hay calles incluso, según manifiesta el cronista, que están dedicadas íntegramente a ellas. A la entrada del pueblo, a la derecha, hay una calle que ni siquiera tiene nombre: “Es que no vive nadie -afirma-, todo son bodegas”.

Quizás exagere Juan Gregorio Nevado, quizá…, pero no queda mal el olor penetrante y agrio de las bodegas como última impresión de este paseo

Francisco A. Carrasco Jiménez

ANEXO III

¡Una lectura provocadora para despertar del sueño!

Jordá, Eduardo: “El factor humano” *(el Día de Córdoba*, 26.4.2014); 4
Quizá por ser un país de escasa tradición lectora y en el que los conocimientos técnicos han sido muy pocos valorados –al menos hasta bien entrado el siglo XX-, hemos reaccionado en sentido contrario creando la peligrosa superstición de que sólo hacen falta buenos conocimientos técnicos para ser un buen profesional, cosa que es un error morrocotudo. Estoy seguro de que cualquier lector conocerá algún juez, o médico, o profesor, que es un excelente profesional desde el punto de vista de sus conocimientos; pero que al mismo tiempo está incapacitado para desempeñar su trabajo por su falta de empatía o por su escasa mano izquierda o por su nula predisposición a trabajar en equipo.

(…) Un médico que estuvo trabajando en Canadá me contó cómo se hacían allí las pruebas de selección para la sanidad pública. Al final de las pruebas, cuando todos los candidatos habían pasado los exámenes técnicos, tenían que pasar una última prueba práctica: una consulta con un paciente. Y se dio el caso de que dos médicos chinos, que habían sacado la mejor puntuación en las pruebas de conocimientos, suspendieron la prueba porque en ningún momento miraron directamente a sus pacientes, ni cuando los examinaban ni cuando recetaban la medicación. Los chinos protestaron diciendo que en su cultura no estaba bien visto mirar a nadie de forma directa, ya que eso se consideraba una intromisión en la intimidad, pero los examinadores les replicaron que un médico canadiense debía tratar de forma humana a sus pacientes, porque si no lo hacía así, no estaba capacitado para trabajar en la sanidad pública.

Cuento esto porque la mayoría de trabajadores públicos de este país nunca han sido sometidos a un test psicotécnico que demuestre su capacidad para desarrollar de la mejor forma posible su trabajo. Ni los maestros, ni los profesores, ni los jueces, ni tampoco los médicos –o muchos otros empleados públicos- han tenido que demostrar que podían trabajar en equipo o que eran capaces de relacionarse con un mínimo de cordialidad y respeto con otros seres humanos. Y muchos de los fallos de nuestro sistema vienen de un hecho tan simple y tan elemental como éste: nadie tiene en cuenta el factor humano, el más importante de todos”.

3. Localiza en el mapa de Europa dos países que tengan medio bioclimático oceánico, mediterráneo, continental y subpolar.
4. Redacta un ejercicio (con el mayor grado de complejidad posible) en el que recojas contenidos físicos o económicos de España junto a políticos (este mapa de abajo), imaginando que eres docente y tienes que examinar a tu alumnado.

[45] Moraga Campos, José: <http://socialescepcor.wordpress.com/2014/05/13/balance-de-las-vi-jornadas-de-intercambio-de-experiencias-didacticas-en-cc-ss/> -último acceso, 26.5.2014-

[46] Palabras pronunciadas en en el I Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía Zaragoza (España), 23 y 24 de noviembre de 2012.

[47] Carrasco Jiménez, F. (1994): “Oculta tranquilidad”, en VV. AA.: **Los pueblos de Córdoba.** Córdoba. La Caja; 1735-1738

Autores

Roselló Miranda, Belén
Sanz Cervera, Pilar
Tárraga Mínguez, Raúl

Título

Las TIC, una evidencia de la brecha existente entre la formación del profesorado y la práctica docente.

Resumen

La formación del profesorado en el uso de las TIC es actualmente una necesidad dada la revolución tecnológica que vivimos. No obstante, a pesar del incremento de formación, en muchas ocasiones se realiza un uso superficial de las TIC. Este estudio pretende analizar cuáles son los determinantes que condicionan la puesta en práctica de los recursos TIC. Para ello, se entrevista a un grupo de maestros que previamente habían sido formados en el uso de diferentes herramientas TIC. Los resultados evidencian una brecha importante entre la formación del profesorado y la repercusión práctica de dicha formación.

Palabras clave

Formación profesorado. Software libre. TICs.

Texto

1. INTRODUCCIÓN

Existe un amplio consenso en convenir que el desarrollo de la carrera docente y el propio ejercicio de la práctica profesional docente no pueden concebirse sin la presencia de una adecuada oferta de formación continua del profesorado (Imbernón, 2010, 2012). Esta formación es especialmente imprescindible en el ámbito del uso de las TIC, dada la velocidad a la que acontecen las innovaciones en este ámbito (Cebrián, 1997; Hernández, 2014).

Las TIC se han ido convirtiendo en los últimos años en un elemento clave para la innovación educativa. Sin embargo, establecer una relación directa entre uso de las TIC y mejora de los resultados educativos sería simplificar demasiado los hechos, ya que esta relación necesariamente debe estar mediatizada por el uso específico que se realiza en el aula, es decir, por las actividades que el profesorado es capaz de diseñar y llevar a la práctica en sus aulas para tratar de aprovechar todas las potencialidades de la tecnología (Aguaded y Cabero, 2014). Ello convierte en imprescindible que se dé un abordaje adecuado de las TIC tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado.

Esta formación no debe entenderse únicamente como una capacitación técnica para emplear programas o soportes informáticos diseñados para su uso educativo, sino que debe hacerse hincapié en los aspectos pedagógicos que serán los que finalmente determinen: con qué objetivo se diseñan y ponen en práctica las actividades educativas, en qué momento y con qué ritmo se llevan a la práctica, qué metodología se emplea al poner en práctica las actividades, qué papel se otorga a los estudiantes y al profesorado, e incluso cómo se evalúa la actividad. A este respecto, algunos estudios que han tratado de investigar el conocimiento de las TIC por parte del profesorado han mostrado cómo los propios profesores manifiestan poseer un conocimiento más alto de las herramientas tecnológicas que de los medios pedagógicos para llevar a la práctica estos recursos (Suárez, Almerich, Díaz y Fernández, 2012).

La consecuencia de no llevar a cabo esta formación pedagógica, desembocará probablemente en un uso superficial de las TIC en el aula, que pasarán a convertirse meramente en un nuevo soporte para realizar las mismas actividades que se realizaban sin las TIC, o como un simple complemento o refuerzo para las actividades que ya se llevaban a cabo, pero no para plantear nuevos retos ni mucho menos para transformar la concepción de la enseñanza (Small y Vorgan, 2009).

Igualmente, es importante que el profesorado se perciba a sí mismo como suficientemente capacitado para poner en práctica en el aula los recursos TIC de que dispone. A este respecto, algunas investigaciones ponen de relevancia que el profesorado no se percibe a sí mismo como suficientemente formado ni capacitado para ello (Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2008), lo que minimizará las posibilidad del uso de las TIC en el aula.

En consecuencia, los factores que determinarán el uso final de las TIC en el aula son numerosos. Así, el empleo de las TIC en el aula dependerá, entre

otros aspectos, de: la presencia de recursos tecnológicos en el aula, la posibilidad de utilizar dichos recursos desde un punto de vista organizativo, la formación técnica del profesorado para utilizar la tecnología, la formación pedagógica necesaria para diseñar y poner en práctica las actividades planteadas y el sentimiento de autoeficacia del profesorado con respecto a su capacidad para utilizar adecuadamente las TIC.

En el presente estudio tratamos de analizar cuáles son los determinantes que llevan a poner en práctica en el aula (o a no hacerlo) los recursos TIC que conoce el profesorado. Para alcanzar este objetivo, en este estudio se llevó a cabo una acción de formación continua de profesorado en la que se formó a un grupo de maestros/as en ejercicio en 4 herramientas TIC (Jclic, Edilim, Notebook y webquests), y transcurrido un año después de finalizar la acción formativa se entrevistó al profesorado con el fin de conocer cuál había sido el uso que habían dado en el aula a los conocimientos adquiridos durante la acción formativa.

2. PROCEDIMIENTO

El presente estudio tuvo dos fases diferenciadas:

En la **primera fase** se llevó a cabo un curso de formación continua del profesorado, ofertado por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de Valencia, dentro del programa de formación permanente del profesorado de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana.

El primer autor del presente trabajo fue el profesor responsable de diseñar los contenidos del curso, así como de tutorizarlo a través de la plataforma online en que se llevó a cabo el curso.

El curso constaba de 4 módulos bien diferenciados cuyo objetivo era capacitar al profesorado para poder diseñar sus propias actividades educativas con soporte TIC mediante 4 herramientas: los programas Jclic, Edilim y Notebook, así como las webquest.

En cada módulo se ofrecía un tutorial a través del cual se explicaba detalladamente el funcionamiento de cada uno de los programas y se proponían tareas para que los participantes fueran familiarizándose con dichos programas y realizando las actividades.

El material del curso fue publicado posteriormente con licencia Creative Commons y se encuentra accesible a través de la siguiente url:

http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=5409

El curso fue evaluado a través de la realización de las actividades que se proponían en el mismo. Estas actividades consistían en:

Diseñar un paquete de actividades educativas con el programa Jclic.

Diseñar un paquete de actividades educativas con el programa EdiLim.

Diseñar una presentación con actividades educativas con el programa Notebook.

Diseñar una webquest.

En las orientaciones del curso se explicaba que cada docente debía tratar de elaborar las actividades pensando en su propio alumnado. Es decir, el resultado final de la tarea de cada participante debía ser diferente en función del nivel educativo en que se encontraba, las asignaturas que estaba impartiendo, el idioma en que impartía la docencia, etc.

La **segunda fase** del estudio se llevó a cabo un año después de la finalización del curso de formación. En esta fase se contactó con el profesorado a través de correo electrónico, y se trató de evaluar el grado en que los programas que se habían trabajado durante el curso se habían puesto en práctica en el aula durante los 12 meses transcurridos.

Concretamente, se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿En qué curso/especialidad impartes clase mayoritariamente?
- ¿Has diseñado algún material con alguno de los programas vistos en el curso?
- En caso afirmativo, describe brevemente la temática del material, el procedimiento que seguiste para diseñarlo y los resultados que has obtenido al poner el material en práctica.
- En caso de que no hayas diseñado ningún material, expón brevemente los motivos por los que no lo has hecho. Puedes ser totalmente sincero. La información que facilites servirá para mejorar futuras ediciones del curso y se tratará de manera anónima.

3. PARTICIPANTES

Inicialmente en el curso se inscribieron un total de 20 maestros y maestras de centros públicos de la Comunidad Valenciana.

De ellos, 17 completaron el curso y realizaron de manera satisfactoria las actividades que se planteaban, es decir, elaboraron un paquete de actividades Jclic, uno de EdiLim, uno de Notebook y una webquest con unos niveles de calidad que fueron considerados suficientes para superar el curso.

De estos 17 participantes, un total de 10 (8 mujeres y 2 hombres), respondieron a las preguntas planteadas un año después de finalizar el curso. La media de edad de los participantes era de 34.29 años (desviación típica=6.90).

El nivel educativo en el que impartieron clase durante el año que transcurrió entre la finalización del curso y el contacto posterior fue:

- Educación infantil (4 participantes).
- Educación Primaria, especialidad de inglés (2 participantes).
- Educación primaria, tutor (1 participante).
- Educación Primaria, educación física (1 participante).
- Educación Secundaria Obligatoria, asignatura de Tecnología (1 participante).
- Formación de personas adultas (1 participante).

4. RESULTADOS

Resultados del curso de formación

Los resultados obtenidos en el curso de formación fueron valorados globalmente como positivos. Iniciaron el curso 20 maestros y maestras de centros públicos de la Comunidad Valenciana. Dos de ellos se conectaron a la plataforma en alguna ocasión durante las primeras semanas, pero decidieron no seguir el curso aduciendo falta de tiempo para seguir el curso con garantías. Otro participante no llegó a conectarse a la plataforma en ninguna ocasión. Por tanto, se conectaron regularmente al curso un total de 17 maestros y maestras, y todos ellos realizaron de manera satisfactoria las actividades propuestas en la evaluación del curso, obteniendo en algunos casos materiales muy aptos para ser implementados en el aula.

Aplicación de los aprendizajes realizados durante el curso un año después de finalizado

De los 10 participantes que aceptaron contestar a las preguntas planteadas una vez finalizado el curso, tan solo 2 afirmaron que sí habían diseñado algún material.

En concreto, el maestro de educación física realizó actividades con Notebook y Edilim. El contenido de estas actividades estaba relacionado con la materia de educación física y en ellos se trabajaban contenidos relacionados con deportes como el hockey y el colpbol.

Igualmente, uno de los maestros de educación infantil elaboró también materiales con Edilim y Notebook, en este caso relacionados con el conocimiento del medio natural próximo al centro. Los contenidos estaban relacionados con el conocimiento de la fauna de la Sierra Calderona. Sin

embargo, estos materiales no se idearon para ser aplicados en el aula, sino como material parte de un proyecto de formación en el centro que, en el curso siguiente pensaba materializarse en material para el aula.

Los restantes ocho participantes afirmaron que no habían elaborado durante ese año ningún material con los programas tratados durante el curso.

Los motivos que argumentaron para ello fueron:

- Falta de recursos tecnológicos en el centro (4 maestros)
- Falta de tiempo para poner en práctica las actividades por sobrecarga de trabajo con las programaciones (maestros).
- Falta de tiempo para diseñar nuevas actividades por la sobrecarga de tareas para el profesorado (3 maestros).
- Además, en el caso de 3 maestros, consideraron que los recursos trabajados durante el curso no podían usarse en el puesto que estaban desempeñando ese curso (en dos casos eran maestras de apoyo de educación infantil y en un caso se trataba de un profesor de personas adultas).

5. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio muestran que el profesorado participante en la acción formativa fue capaz de diseñar actividades educativas interesantes utilizando el soporte TIC que se proponía en el curso. Este resultado es positivo, ya que muestra cómo la formación a distancia, con una tutoría adecuada, es una opción muy interesante para la formación permanente del profesorado. No obstante, cabe considerar que este tipo de acciones formativas online en las que se pretende realizar un seguimiento individualizado de los participantes conlleva una limitación importante, como es la reducida muestra del estudio. En futuras investigaciones sería interesante ampliar la muestra de los participantes, para lo cual sería enriquecedor realizar un trabajo de colaboración entre diferentes docentes de los cursos de formación.

A pesar de que gran parte de los participantes diseñaron materiales educativos, la aplicación posterior de los mismos no ha sido satisfactoria, produciéndose así una evidente brecha entre la formación del profesorado y la repercusión práctica de dicha formación. Atendiendo a las respuestas del profesorado, los motivos para no poner en práctica las capacidades adquiridas durante el curso no se relacionan directamente con la propia formación, sino que responden a las condiciones de los centros, con ausencia de aulas de informática y de ordenadores en algunos casos y falta de tiempo para diseñar y para poner en práctica actividades utilizando las TIC.

Por tanto, además de la necesaria formación de los maestros, es necesario que se den las condiciones necesarias en los puestos de trabajo para que se ponga en práctica lo que se aprende en estos cursos. Para ello, los centros deben disponer de ordenadores que funcionen adecuadamente y que estén dispuestos en salas bien acondicionadas para trabajar con alumnos. El profesorado debería disponer de tiempo dentro de su jornada laboral para preparar materiales con soporte TIC y en las programaciones también se debería contemplar un espacio específico para el trabajo con TICs, ya que de lo contrario, la urgencia por acabar los temarios, y las políticas imperantes a favor del uso de los libros de texto, entre otros aspectos, impediría que las tareas con TICs tuviesen cabida. Si no se dan estas condiciones mínimas, la formación que el profesorado adquiere en acciones formativas como la que describimos en este trabajo no tiene un efecto real en la práctica docente.

El presente estudio muestra cómo a pesar de que el profesorado esté suficientemente capacitado para diseñar sus propias actividades con soporte TIC, en la práctica emergen numerosos impedimentos que dificultan la implementación en las aulas. Se trata de impedimentos que no dependen exclusivamente del maestro, sino de las condiciones y el contexto en el que desarrolla su trabajo. Unas dificultades que Conole y Oliver (2006) encuadran dentro del ámbito organizativo, que junto al conocimiento técnico y pedagógico, consideran los tres grandes retos a los que se enfrenta actualmente la investigación sobre las TIC y el aprendizaje virtual.

Bibliografía

AGUADED, I., y CABERO, J. Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. Educar, 2014, 30, 67-83.

CEBRIAN, M. Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. Edutec, 1997, 6, 12-19.

CONOLE, G., y OLIVER, M. (Eds.) Contemporary perspectives in e-learning research: themes, methods and impact on practice. Nueva York: Routledge, 2006.

HERNÁNDEZ, A. La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. En: A. García-Valcárcer (coord.). Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa (pp. 33-56). Salamanca: Universidad de Salamanca, 2014.

IMBERNÓN, F. La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales, 1997, 17(65), 65-72.

IMBERNÓN, F. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. Revista de Ciencias Humanas, 2012, 12(19), 75-87.

SIGALÉS, C., MOMINÓ, J. M., MENESES, J., y BADÍA, A. La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y

perspectivas de futuro. Barcelona: UOC, 2008 [en línea]. [Consulta: 20 de diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.uoc.edu/in3/integracion_internet_educacion_escolar/esp/informe.html

SMALL, G., y VORGAN, G. El cerebro digital. Barcelona: Urano, 2009.

SUÁREZ, J. M., ALMERICH, G., DÍAZ, I., y FERNÁNDEZ, R. Competencias del profesorado en las TIC: Influencia de factores personales y contextúales. Universitas Psychologica, 2012, 11(1), 293-309.

Autor

Serrano Murillo, Teodosio.

Título

Patrimonio cultural de Córdoba. Descubrir la vida de Córdoba.

Resumen
"El estudio de la Geografía Cultural en el entorno próximo plantea un itinerario por diferentes aspectos de la vida del individuo y la colectividad. De esta manera, se podrán aclarar las identidades colectivas en un paisaje global. El trabajo presentado es un nuevo enfoque de acercarse a la colectividad próxima, donde las nuevas maneras de conocimiento e interacción piden nuevos formatos. Por otro lado, la explicación educativa demanda estos conocimientos que son necesarios incluir en el curriculum. Destacar la idea de recuperar el papel del individuo en la sociedad frente a las grandes concepciones de la Historia, así como aprovechar la motivación que supone la cotidianidad de lo cercano, recuperado y puesto en valor."

Palabras clave
GEOGRAFÍA CULTURAL, PATRIMONIO, VIDA, ETNOGRAFÍA, CÓRDOBA

Texto

¿Cómo conservar los recuerdos?

Se han escrito muchas historias de Córdoba. Hay tantas historias de Córdoba como historiadores. Hay tantas historias de Córdoba como cordobeses. Esta es una historia diferente. Es la interpretación de la historia local en un anhelo de hacerla historia cultural (patrimonial) que describa la identidad del individuo y su colectividad en su contexto o paisaje. Innovadora en su presentación, divulgativa por principios, y creativa en su formato y diálogo. Es una historia cercana que se inserta, ahora sí, en el conocimiento de la historia más global que nos enreda.

Con la idea de recuperar el papel del individuo en la sociedad frente a las grandes concepciones de la Historia Política, así como aprovechar la motivación que supone la cotidianidad de lo cercano, haremos un itinerario por los condicionamientos culturales, por los orígenes familiares, por las redes de parentesco, de la formación académica, de los círculos de sociabilidad, de las actividades económica, de ocios o políticas, y en definitiva, por el Patrimonio Cultural Ciudadano condicionado por su contexto histórico y ambiental, recuperado y puesto en valor.

Es una invitación a una experiencia vital donde la geografía patrimonial de Córdoba, la historia local, la memoria, la historia del presente o el patrimonio artístico-cultural, forman su ideario. La presento en un enlace continuo de

reflexión, abierto a nuevos espacios o proyectos de trabajo. El diálogo y la interacción con las diversas fuentes aumenta la visión del paisaje, que van más allá de lo local o provincial, lo individual o colectivo, lo propio o lo extraño. La reseña en la prensa, la fuente literaria, la enjundia bibliográfica, el relato, la anécdota, el documento, la fotografía comentada, el "cuéntame" enriquecen la obra. Es todo un brindis a la participación como actor a la vez que espectador. Y aunque es cierto que la biografía propia, de vida trashumante y maleta siempre preparada, priorizan los paisajes vividos, los saberes de los vecinos enriquecen el comentario, y el archivo, finalmente, reaviva la memoria.

"La memoria está encerrada en nuestras tradiciones y costumbres, pero también entre las paredes de nuestras casas, en las habitaciones, en los patios. A veces se deja entrever por las ventanas, y muchas veces, la vemos viva en un comentario de la gente por la calle, en el mercado, en las plazas".

Deja que la memoria viva otra vez. Será que los que guardan piezas relacionadas con los momentos especiales de su pasado evocan instantes felices.

Lo que hoy consideramos ordinario, nos parecerá extraordinario tiempo después y, de alguna forma, transformamos esas pequeñas experiencias en algo que vale la pena redescubrir para aumentar nuestro **"bienestar cultural"**
"No hace mucho, acudí a la vieja casa familiar, abandonada en el olvido. En sus patios, ornamentados con olivos, ahora más bien, acebuches, crecía el huerto en su naturaleza. Había que sanear y cortar. Las nuevas vecindades pulcras e higiénicas no aceptan el reservorio. A veces, incluso asaltan, buscando el "tesorillo" de lo antiguo. La olla de loza, la puerta labrada, el armario cerrado, o la losa antigua del pavimento se convierten en objetos deseados. He aquí una torta de la corta. En sus anillos se ve la metáfora de la vida cotidiana de mi familia y de uno mismo"

Cuando uno se acerca a la cotidianidad encuentra numerosas referencias. Es necesario elaborar un índice con una propuesta de trabajo. Quizás sirva de guía para muchos. Destacar que el artículo forma parte de un proyecto propio más amplio publicado en la red. Es asimismo una propuesta de reflexión y comentario. Encontrarán diferentes hiperenlaces que ampliarán la información y el debate.

ÍNDICE O GUÍA

CICLO VITAL

1. Ciclo Vital. Rituales

2. Patrimonio Inmueble: Arquitectura popular. La vivienda. El patio cordobés. El jardín de mi casa.
3. Patrimonio mueble. Estancias, mobiliario, costumbre.
4. Alimentación. De la alimentación a la gastronomía.
5. Indumentaria o traje tradicional. El vestido. La moda . Sombreros y mantillas

6. Patrimonio Industrial. Arquitectura y trabajo. De la artesanía al oficio. Arqueología Industrial
7 Ocio. Juegos populares. Clasificación de los juegos. “De los ludi a los juegos de rol”
8. El ciclo festivo. Fiestas populares: Seglares y Religiosas. Ferias, Verbenas y Romerías. Carnaval, fiestas de moros y cristianos. Festividades religiosas
9. Patrimonio Cultural. Literatura popular. Cuentos y leyendas
10. Folklore. Patrimonio Musical. Danza

PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO
11. Patrimonio Histórico-Artístico. Recordar para reconocer la cultura.
12. Arqueología. Recuperar y patrimonializar.

PATRIMONIO AMBIENTAL
13- La patrimonialización del medio ambiente: los Paisajes Culturales. La cultura del agua: De la fuente al rio.

PATRIMONIO DOCUMENTAL
14. Documentación del Patrimonio. Cine y Fotografía. Aquellos cines. Fotografías para la memoria. Imágenes singulares
15. Museos de Artes y Oficios. Museos históricos. Ecomuseos

PARA SABER MÁS, VER:

Descubrir la vida de córdoba. Etnografía cordobesa.

NOTA: Presento parte del primer capítulo. Al final encontrarán un enlace para ampliar la información .

EL CICLO VITAL. VIDA Y OBRA. SUS RITUALES

---

1. El ciclo vital

I- Qué es el ciclo vital

II- Ciclo vital y rituales: Fecundación, gestación, nacimiento y bautismo. La infancia Juventud y noviazgo. La boda. La adultez o madurez y la muerte

"En la estación veo esperando el tren de alta velocidad. El destino es **Córdoba**. Será sólo por unos días, antes de que empiecen otra vez las clases. Mientras busco mi vagón, reflexiono..."

La **historia de la vida cotidiana** o la **historia de la vida privada** es un género historiográfico de surgimiento reciente cuya investigación procura centrarse en el modo de vida de los individuos más allá de los grandes hechos que habitualmente son los que se presentan en la historiografía convencional. Intenta superar, pues, la insistencia en las fuentes de carácter oficial.

Puede considerarse cercana a la historia social, pero también es muy próxima a la disciplina de la microhistoria, o incluso, al enfoque de la historia oral.

Hoy se ha roto la transmisión de la cultura popular y su sistema conocido por “tradición oral”. Ésta se ha ido transformando poco a poco y todo aquello que conservaba y trasmitía por la fórmula del trasvase generacional de elementos distintos, laborales, festivos, económicos o religiosos.

La sociedad con su propia historia busca y extrae de ella unas señas de identidad definidas en costumbres y ritos simbólicos. Las ciudades tienen que conocer ese patrimonio inmaterial definido por los antepasados y expresado a través de unas reglas, hábitos civiles, religiosos, estéticos, y en definitiva, costumbres sociales y culturales. La tradición es un homenaje al pasado, un ejercicio de arqueología cultural, es la forma en que los pueblos se vinculan a las raíces de su memoria.

Un saber popular en el que gentes de toda condición se agrupan bajo un impulso emocional que las identifica con su tierra, con sus creencias, con su paisaje cultural.

He aquí mi posición por conservar y transmitir todo aquello de tiempos pasados, de tradición y folklore, entre lo urbano y lo rural, entre lo individual y lo colectivo, entre lo inmaterial y lo material. He elegido Córdoba como eje del discurso, lugar donde resido, pero hasta el núcleo habitable más pequeño tiene una vida de interés.

Como el buen catador en su oficio, hay que tener memoria del pasado transmitido, conocer el contexto y la técnica del oficio, y tener experiencias que aviven las percepciones sensoriales.

La vida enmarcada en la sociedad y su paisaje, donde los ritos de iniciación, la educación, el trabajo o la diversión estaba condicionada por nuestros contextos personales.

Escribía, otrora para otro artículo, una anotación sobre la sociedad de un barrio cordobés:

"Falta todavía **la vida**, lo que se escurre con el paso del tiempo y que es, a la sazón, la razón de la existencia de las ciudades. La madre, y también padre, que acompaña a su hijo a la escuela como respuesta a los nuevos modelos de familia, el muchacho adolescente que todas las mañanas lleva su mochila de libros y material digital a la escuela, la tendera que pasa su trapo por el escaparate de la floristería "Anna", el hombre que se detiene un instante para saludar a un perro que arrastra a su dueño en la búsqueda del jardín salvífico, la señora que acelera el paso para su trabajo de limpieza en una escalera vecinal, el autobús 6 ó 9 que puntualmente uno coge para el trabajo, la veterinaria que regresa de viaje de ese pueblo cercano pero lejano en el día a día, el joven de raza negra que te sonríe en el semáforo, una hormigonera de color naranja que conduce un obrero que tal vez ese día coma en el mismo camión, el anciano jubilado que en su búsqueda de salud se calza una

zapatillas, el cartel de “Alquilo piso barato en la Plaza de Andalucía", o las diversas maneras de vida, contando muchas historias a partir de casi nada"
La vida es aquello que transcurre entre dos franjas de experiencia, la infancia y la vejez, aunque el consuelo religioso abre nuestras miras eternas.

Una es la que caracteriza a **la infancia, e incluso, a la primera juventud**. Vendría definida por el descubrimiento, por el encuentro con el mundo, sus habitantes y sus objetos. Es una etapa que, en caso de tener que quedar representada por algunas frases, diríamos, “es la primera vez que”, “nunca antes me había ocurrido esto”, “jamás había probado”, “ignoraba que hubiera este tipo de personas”, “no pensé que existieran lugares así”, etcétera. Son momentos de preguntas de aprendizaje pero también de respuestas culturales.

Responde, pensando en los últimos años, a generaciones que lograron vivir hasta los doce o catorce años sin televisión en sus casas, acudiendo al bar de la esquina para sentarse en corro en el suelo entre los demás chiquillos y ver Rintintín o Bonanza, una generación con electricidad a 125 y braseros de picón encendidos con volcán, alcohol y soplillo en la puerta. O aquella, más lejana, «la a generación del 27», que fueron los primeros hombres de la historia en contemplar en su totalidad las pantorrillas de las mujeres bailando el charlestón, y se encontraron de repente el sombrío mundo de posguerra.

"Junto a un quiosco de la Plaza de las Tendillas, donde Córdoba, por no querer serlo, resulta pueblerina, un trilero hace sus juegos de manos entre la gente que va y viene y se para un momento para comprobar la rapidez del tiempo…"
Antonio Gala, Las afueras de Dios

La vida celebrada en los grandes acontecimientos de vecindad, en los ritos de paso: el otorgo, el casamiento, el bautizo, la incorporación del quinto, la vuelta del soldado que fue a la campaña, el noviazgo, las oposiciones ganadas, el matrimonio, los hijos, la muerte....

Y se celebraban como el pueblo sabe celebrarlo todo... con fiesta, alimentos y amistad.

En los bautizos por ejemplo, cuenta Miguel Salcedo Hierro en Hijos de Mayo, “volcaban perras gordas y perrillas para que la chiquillería las recogiera entre los guijarros". De igual manera, en los patios se celebraban las bodas de los vecinos. Un acontecimiento muy esperado por todos ellos.

Y siempre hay una **relación con el lugar en el que naciste**, tu barrio, donde están tus amigos del colegio, parte de tu familia, tus raíces o los recuerdos.

Los nuevos barrios se clasificaron según la renta, y las viviendas serán un fiel reflejo de la distribución de la riqueza en la sociedad urbana. Desde las zonas residenciales hasta las barriadas obreras, pasando por los diferentes centros urbanos con las sedes para la Administración, las compañías financieras, los bufetes o el comercio, y los más antiguos, en el casco y su centro históricos. Las nuevas funciones cambiaron considerablemente el aspecto de la ciudad en el siglo XX, haciendo hoy de la ciudad un ecosistema

múltiple.

El carácter del cordobés se marca con la huella que le deja su barrio o sus calles, ya sea del casco histórico, de Santa Marina o La Piedra Escrita, de Santa Marta o de San Francisco, de la extensa área que comprende San Pedro, de la calle de la Palma, de Alcántara, del Aceituno, la de Santiago o del Sol, ya del barrio de la Magdalena o la Trinidad, por poner algunos ejemplos, o quizá sea del ensanche con sus rondas y avenidas, o de la frustrada ciudad-jardín o de las nuevas periferias o polígonos levante, sur o poniente, o de las áreas residenciales del entorno próximo como la avenida El Brillante, o ya tal vez, de la nueva área metropolitana. Y siempre está la historia, o mejor, las historias de la historia de las calles.

"La calle Muñices que se llama asi por los Muñiz de Godoy familia que vivía en el palacio que había en el número 8. La plazuela de las tazas, por una alfarería que había. La calle Frias que divide el barrio de la Magdalena y Santiago, Ferias, Travesía de Barrionuevo que hace esquina con Horno de la Cruz Verde, por una cruz muy grande en la esquina con un brazo a cada calle y que era propiedad del Tribunal de la Inquisición, Cementerio de la Magdalena por un cementerio que había, esta detrás de la iglesia y hoy se llama calle Magdalena, aunque tiene un azulejo con su antiguo nombre. Palarea, Arenillas, Rastrera, Crucifijo, Ancha de la Magdalena, etc."

El panorama social va variando con cada época y lugar. Aunque en el campo los cambios no fueron muy perceptibles, en la ciudad, sin embargo, la vida se transforma en gran medida. Los viejos conventos y palacios señoriales fueron sustituidos por las casas burguesas de los ensanches. Algunos barrios decaen, pero otros, crecen popularmente. Se hace sitio a la estación del ferrocarril y los mercados cubiertos. Aparecen los faroles de gas, que pronto son sustituidas por farolas eléctricas. La electricidad también llegará al trabajo y a las fábricas, y a las casas. También es de destacar la otra gran revolución que supuso a mediados de siglo la traída de aguas y su distribución hasta los grifos de la vivienda particular. El coche aumentará la velocidad del transcurrir del tiempo. La televisión nos democratizará, nos igualará en gustos y deseos. Los cambios también llegarán a los municipios, lentos, pero imparables.

Los modos de vida varían según las "casas" o apellidos, el nivel de riqueza, las ocupaciones, la formación educativa, el patrimonio familiar, la tipología de casa, los intereses económicos, o incluso, las aspiraciones políticas. Los modos, gustos y costumbres cordobesas variarán en cada situación, desde su vestimenta a su alimentación u ocio, desde lo privado a lo público, desde el centro a la periferia o al cercano municipio no olvidado en la emigración.

Córdoba era en esta época una ciudad provinciana media, con una gran impronta del mundo rural sobre su economía, cultura y costumbres, similar a otras provincias españolas de su época. Este hecho se refleja también en el discurrir de su vida cotidiana

"Esto no está muerto. Córdoba es un pueblo que duerme" (Pio Baroja)

Surgen los **“buzones de identidad”.** Y aunque cada día más obsoletos, a veces llenos de propaganda, o cartas comerciales o bancarias, es el receptáculo de los mensajes deseados. Tiempo de cartas: Cartas de la familia, cartas de agradecimiento, cartas de felicitación, invitaciones, de amor... cartas de buenas nuevas y también de las no deseadas, de muerte, a veces, de disculpa, formales y coloquiales, de escarnio o amables.

“En 1964 la ciudad compartía sus aspiraciones de modernidad con los vestigios pre-industriales de su realidad, los isocarros, algún Biscuter y el hombre de la espuerta llevándose la basura. En aquellos sesenta, carros arrastrados por personas o animales campaban a sus anchas entre bicicletas, Vespas, Seat 600, 850 Sport y algún Biscuter, en competencia con los isocarros de Correos, que desaparecieron a la par del carro de las gaseosas y sifones de La Constancia o Pijuán. Todo se compraba y vendía entonces con el carromato como tenderete ambulante, que llegaba hasta las mismas puertas de las madres y a los últimos rincones de la España rural de Delibes. El trapero, el arenero o el hortelano; el buhonero pregonando botellas blancas y negras, el metal y el cobre viejos, que una vez pulidos revendían o cambiaban por trenzas de muchachas; el pelo natural que hizo ricos a tantas industrias, cuando la peluca se puso de moda en pasarelas y revistas”.

Estampas cordobesas, Matilde Cabello, El dia de Córdoba, 19.01.2014

Entonces ya se empieza a merendar con el pan de Bimbo, el paté Apis; los bollos como el Bony, Tigretón, Pantera Rosa o el Bucanero; pan con chocolate o con dos lonchas de chorizo Revilla. Son tiempos de doble sesión en los cines de barrio, mientras se comían las pipas Churruca o las palomitas de bolsa. La modernidad y costumbres alimenticias también empiezan a cambiar las costumbres con los hipermercados de clara influencia francesa.

El color blanco y negro, o los sepia, nos recuerda a otros tiempos no muy lejanos en un barrio entrañable. La fotografía deja memoria de aquella vida.

Mi primera moto no fue el vespino deseado, ni tan siquiera la sencilla mobilete, que ya mis amigos adolescentes podían conducir. El premio llegó con la mayoría de edad: una Puch Cobra, para envidia del amigo.

Los tiempos cambian y hoy la envidia viene de otro objeto preciado, el móvil.

Poco después llegó mi primer coche un Seat 850, de color extraño, azul-lago, un símbolo de libertad.

Lo reconozco, soy un hijo mimado por unos padres que conocieron la posguerra.

Hasta ahí las escenas costumbristas, los elementos naturales y mitológico, las empresas familiares, con sus jefes y obreros de casa, los objetos que en otra época cumplieron también su objetivo funcional, u otras variables que veremos. Hoy son motivo de recuerdo, de lo que hemos sido y lo que somos, de nuestra identidad como grupo o individuo social. Aunque la vida sigue, y el

hoy, será tradición o recuerdo mañana.
Difícil es la tarea de conocer la moralidad del **individuo** en su colectividad. La tradición de respeto a la vida privada hace que todo el mundo defienda la libertad individual. Separamos vida privada y vida pública, y eso es una prueba de libertad. Lo individual queda como mucho en la familia. La religión, la moralidad queda en lo público, o todo lo contrario, en el silencio de lo íntimo.

… ¿Sabes lo que dicen?

El otro día me contaron que...

¡Cuenta, cuenta!, ¡Cuéntame!.

¡Que el vecino engaña a su pareja con una amante!,

"Calla, que hay ropa tendida"

¡Qué escándalo! , ¡Qué tontería!, ¡Todo el mundo lo hace!

Tragedia, repudio, abandono, habladurías chismosas... conciliación. Son la agitada microhistoria íntima y sentimental. Historias cercanas posibles, y silenciadas, que sería mejor ejemplarizar en los otros, en el vecino, en el extranjero.

Luis Napoleón Bonaparte, Napoleón III fue un fornicador implacable. Llegó soltero al Elíseo, pero en 1853 se casó con la belleza granadina Eugenia de Montijo, lo que no le impidió tener amantes a mansalva. La lista incluye a Miss Harriet Howard, que financió su campaña presidencial en 1848; a Pascale Corbière, ama de cría de sus hijos naturales, y a Virginia Oldoini, condesa de Castiglione y célebre cortesana italiana. Para no ser observado por sus empleados, Napoleón III mandó construir un pasadizo secreto desde la sacristía del Elíseo hasta un hotelito cercano donde retozaba con la “deliciosa”, dicen las crónicas.

Como dice Aristóteles, “ cosa es verdadera:/ el mundo por dos cosas trabaja: la primera,/ por tener una mantenencia, la otra cosas era/ por tener juntamento con hembra placentera"

Arcipreste de Hita
La otra franja, en la que uno se adentra, de manera inexorable, con **la edad**, es **la vejez.** Tiene el signo, en cierto modo de la despedida. Y aún así, creamos cultura. Arquitecturas, esculturas y distintos modelos de ingeniería urbanística dejan obras de arte con la huella de siglos de historia de la ciudad y sus personajes.

Cuenta Montis que cuando tal acontecimiento sucedía en Córdoba, todas las vecinas de la casa procedían a su limpieza. Unas barrían y regaban el portal o el patio, mientras otras daban bajeras a las fachadas. Más tarde, se ocupaban de adornar la habitación donde se instalaba la capilla ardiente. Cubrían sus

muros y techos con colgaduras, utilizando para ello colchas, gasas, tules celestes, extendiendo algunas plantas aromáticas del patio a modo de alfombra. En el centro de la habitación, sobre una mesa, forrada adecuadamente con paños rojos, depositaban el ataúd, con la criatura vestida de blanco, y rodeada siempre de un sinfín de velas. Pasaban la noche del velatorio, concluyendo el mismo al amanecer, cuando los asistentes desfilaban ante la desconsolada madre para despedirse con la consabida frase de "angelitos al cielo y ropita al arca".

La vida en los patios desde la etnografía, diariocordoba.com, 14/12/2012

Fue Carlos III quien dictaba en 1787 la Real Cédula por la que prohibía las inhumaciones en las iglesias salvo para los prelados, patronos y religiosos. Pero hay que esperar hasta bien avanzado el siglo XIX para que se desterrara definitivamente la costumbre tan arraigada de enterrar a los muertos en las iglesias y cuanto más cerca del altar mayor, mejor. La creencia de que las reliquias de los santos protegían a los difuntos y de que las imágenes sagradas y los rituales allí celebrados les acercaban más al cielo, habían llenado las iglesias y sus alrededores de enterramientos.

Los cementerios hoy se encuentran apartados de la población, en un lugar bien ventilado, cercados, con capilla y osario en su interior.

«Aquí vendrás a parar, vivos elegid lugar»
«Padres, esposa, hijos tube (sic), uno a uno los perdí, ya estamos juntos aquí»
¡Mira qué bonita era!, **Romero de Torres**

Visitar el **cementerio de Nuestra Señora de la Salud de Córdoba** (¡Qué gran contradicción!) es conocer las tumbas que nos acercan a los panteones de familias ilustres cordobesas, como los "Califas de la Fiesta”, los toreros, Manolete, Guerrita, Lagartijo y Machaquito, pero también a los sepulcros populares y a las fosas comunes de anonimatos que buscan su memoria.

La fachada neoclásica les recibe, y en su interior, junto a panteones eclécticos, van a conocer esta parte de la historia que les ofrece la ciudad. Una visita identificada bajo el nombre de “**La Ciudad de los Recuerdos”.** Hoy está incluido en la Ruta Europea de Cementerios Singulares, junto a los de París o Londres.

Los otros, son el **Cementerio Ntra. Sra. de la Fuensanta y el nuevo Cementerio de San Rafael.** Lugares de recuerdo, "ciudad de muerte", lugar de reflexión sobre la fines vitae, paisajes culturales históricos.

Queda el recuerdo. Todos los 1 de Noviembre se rinde culto a los santos, y en estos días (el día 2 es el día de las almas, día de los difuntos), en los camposantos, se proponen un viaje a la memoria del pasado. El camposanto se convierte en centro de interés. La ciudadanía acude para limpiar y ornar la lápida. Si bien, se trata de una tradición en lento pero inexorable retroceso

PARA SABER MÁS, VER:

Descubrir la vida de córdoba. Etnografía cordobesa. *tuscienciassociales-teodosio.blogspot.com*

En Córdoba, Octubre de 2014. Teodosio Serrano Murillo

Autor

Toribio García, Manuel

Título

Cartas desde el silencio. Testimonios de dos historiadores cordobeses (1928-1948)

Resumen
A partir de la correspondencia de Juan Díaz del Moral y Antonio de la Torre y del Cerro con el entonces archivero municipal de Córdoba , José de la Torre del Cerro, se abordan algunas cuestiones claves de la Historia Contemporánea de España desde un punto de vista subjetivo: l a II República, la Guerra Civil, la posguerra, el nacionalismo catalán, etc.

Palabras clave
Archivo Municipal, Correspondencia, Nacionalismo catalán, II República, Posguerra española, Exilio interior, Historiografía cordobesa.

Texto

En el Archivo Histórico Municipal de Córdoba, dentro de la correspondencia particular del antiguo archivero, don José de la Torre y del Cerro, y gracias a las orientaciones de la actual directora, doña Ana Verdú, he podido localizar varias lotes de cartas recibidas y algunas de sus contestaciones, de este historiador americanista y archivero. Dado su interés ofrezco un primer estudio de ellas al público interesado.

I. El exilio interior. Correspondencia con Juan Díaz del Moral.

Juan Díaz del Moral (Bujalance, Córdoba,1870-Madrid 1948), es sobre todo conocido por ser el autor de “*Historia de las agitaciones campesinas andaluzas. Córdoba. Antecedentes para una Reforma Agraria*” (Primera Edición, Revista de derecho Privado, Madrid 1929), auténtico modelo de historia social y obra de enorme éxito. Tuvo una amplia trayectoria política dentro del republicanismo: diputado por Córdoba en las Cortes Constituyentes de 1931 dentro de la Agrupación al servicio de la República, con numerosas intervenciones en la cuestión de la reforma agraria. Autor además de otros libros, con títulos tan sugestivos como “*La reforma agraria y el estatuto catalán*” (Revista de Occidente, Madrid 1932). Notario, con destino en su pueblo natal, doctor en Filosofía y Letras, con una tesis sobre “*La familia en el siglo XIII*” y desde su creación en 1928, secretario del Instituto Hispano Cubano de Historia de América de Sevilla (Fundación González Abreu) (1).

Tras la Guerra Civil, fue sometido a un expediente de depuración por el que se le obligaba a trasladarse a Caravaca (Murcia) donde seguirá ejerciendo de notario hasta su jubilación en 1945 y posteriormente se marchó a vivir a Madrid, donde falleció en 1948.

Pues bien, hemos localizado aproximadamente una cincuentena de cartas suyas destinadas a su buen amigo y colaborador José de la Torre y del Cerro (1878-1963).Se trata del archivero e historiador cordobés, profesor también del Instituto y del colegio de la Asunción y reconocido americanista con una amplia obra (2).

Entre ambos, además de la amistad personal y familiar, ya que será extensiva a su hermano Antonio de la Torre, se desarrolló una amplia colaboración y Juan Díaz, desde su puesto del Instituto Hispano Cubano, consiguió que de la Torre pudiera publicar su libro “*Beatriz Enríquez de Harana y Colón*” en 1933 y otro sobre “*El Inca Garcilaso de la Vega*” en 1935, e incluso consiguió para su amigo cordobés un contrato de colaboración.

La correspondencia comienza en 1928 y acaba en el mismo año del fallecimiento del notario, en 1948.se pueden establecer tres períodos cronológicos:

-1928-1929.
-1932-1934.
-1942-1948.

La primera de las cartas, según ese esquema que nosotros hemos fijado, ya que en el archivo no están ordenadas por fechas correlativas sino arbitrariamente, sería del 6 de noviembre de 1928, con membrete del Instituto Hispano Cubano de Historia de América, sito en el ex Convento de los Remedios de Sevilla y es una comunicación de que esta institución accede a propuesta suya a encomendarle trabajos de investigación en los archivos cordobeses. El 30 de noviembre de ese año, le da cuenta de una visita de don Fernando Ortiz al instituto y le pone en contacto con José María Ots y Capdequí (1893-1975)-profesor de Historia del Derecho de la Universidad de Sevilla y director técnico del Instituto, quien tras la guerra se tuvo que marchar exiliado a Colombia-.

El 15 de enero de 1929, le escribe desde la Notaría de Bujalance, para enviarle un ejemplar del libro “*Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*” que acaba de salir de la imprenta y lo declara como uno de sus máximos colaboradores, pues seguramente se intercambiarían noticias documentales, como nos lo demuestra una carta del 20 de noviembre de ese año en que le comunica que le va a enviar notas de su archivo notarial.
El 4 de marzo, le había escrito, pidiéndole que envíe una serie de documentos sin especificar a don José Castro y Castro (1863-1943)-decano de la Facultad de Ciencias Históricas de Sevilla y Presidente del Patronato del Instituto Hispano Cubano, catedrático de Metafísica e hijo del krausista don Federico de Castro y Fernández, quien tanto influyó en Díaz del Moral y a quien es uno de los que dedica su libro-.

El segundo bloque de cartas nos lleva a los tiempos de la II República, cuando ha sido elegido Diputado y con el membrete de Diputado a Cortes dirige una misiva a su amigo desde Bujalance, el 28 de febrero de 1932, indicando que se ha formado en Madrid una Cooperativa Intelectual (sic), de la cual le dice que ya habrá tenido noticias por la prensa. Ha sido encargado para Constituir el Comité que la organice en Córdoba, ha aceptado el cargo y ha enviado una propuesta de participación a lo más señero del momento político: Azorín, Morán, Vaquero y Carreras, Antonio Jaén y además a Vázquez Aroca, secretario del Instituto de segunda Enseñanza, a Joaquín de Pablo y Blanco, Rafael Castejón y al inspector de educación y krausista Antonio Gil Muñiz. ¿Llegaría a constituirse esta Cooperativa y cuál sería su actividad?.

Y pocos días antes, el 2 de enero de ese mismo año en que se iba a discutir en las Cortes el proyecto de Ley de la reforma agraria, le realiza una consulta sobre el tema pero desde una perspectiva histórica. Y es que el historiador Claudio Sánchez Albornoz (1893-1984) ha publicados unos artículos en CRISOL, cabecera cercana a la Agrupación al servicio de la República, animada por José Ortega y Gasset y Nicolás María de Urgoiti, revista de política y cultura con aspecto de periódico trisemanal dirigida por Félix Lorenzo. Los artículos del medievalista son sobre los señoríos y en relación con el tema de la reforma agraria.”*En ellos, asegura que los señores, en bastantes pueblos, tenían jurisdicción, pero no tenían la propiedad; y que antes de abolirse los señoríos en 1811, no daban la tierra en arrendamiento sino que cobraban simplemente tributos como señores; y que después de 1811 empezaron a dar las tierras en arrendamiento, las mismas que antes no se arrendaban*.”*Y le pide*

al archivero que le busque escrituras anteriores a esa fecha citada en las cuales los señoríos de la provincia de Córdoba dieran tierras en arrendamiento. La colaboración entre ambos es fructífera, el político y jurista Díaz del Moral busca la fundamentación histórica. Antes de terminar la carta, le formula otro interrogante: ¿Constan las tierras que eran de señoríos de esta provincia o no constan? ¿Constan en las tierras de señorío que eran propiedad de los señores y además los pueblos en que ejercían señorío o jurisdicción sin que las tierras fueran suyas?”.

Un silencio de dos años, quizás los más intensos de su actividad política y parlamentaria, nos llevan a una nueva carta de 9 de abril de 1934, enviada desde el Instituto sevillano paras felicitarle por el éxito que ha tenido la publicación del libro sobre *“Beatriz Enríquez de Harana y colón*” y como en la sesión trimestral del Patronato del mismo se han leído recortes de prensa sobre el tema, como el del periódico brasileño JORNAL DO COMERCIO escrito por Max Fleius (1868-1943), periodista e historiador brasileño. A esta carta contesta José de la Torre dos días después, dándole las gracias por la publicación del libro y expresando que “ *si se llega a publicar la traducción de un artículo de Max Fleius habría gran sorpresa y tal vez contrariedad en Córdoba, donde ni un solo periódico ha dado cuenta del libro ni se ha puesto a la venta en ninguna librería ni se le ha dado importancia ni interesa a nadie, aunque sea conocido de muchos, así somos y hemos sido siempre los cordobeses*.” Y aprovecha para dar cuenta de la conferencia que ha impartido sobre “Cordobeses que intervinieron en el descubrimiento, conquista y colonización del Perú” dentro de la llamada semana Cordobesa organizada por la Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba según proyecto presentado por don J.M. Camacho Padilla e, impartida el 26 de Mayo de 1933.(3). E igualmente le informa de los trabajos de investigación que está realizando sobre el Adelantado Gonzalo Ximénez de Quesada, del que va a demostrar documentalmente que es natural de Córdoba y no de Granada y que sería el conquistador y fundador del Nuevo Reino de Granada, en la actual Colombia. (El trabajo se publicaría posteriormente en Bogotá y el Ayuntamiento de esa ciudad le concedió la medalla de oro de la misma como reconocimiento, allá por 1948).

El tercer bloque de cartas tiene su origen en Caravaca de la Cruz (Murcia) donde Juan Díaz ha sido desterrado, pero está al frente de una Notaría, tras haber sido expulsado de su pueblo por un expediente de depuración. La primera es del 12 de setiembre de 1942 y da cuenta de los problemas que está teniendo para que le entreguen sus bienes, tiene que acudir a los Juzgados y se ve enfrascado en una serie de pleitos. Precisamente, para demostrar el fraude que ha cometido el administrador judicial al pactar las rentas de los colonos de sus tierras, se dirige a su amigo archivero para que le busque información sobre el precio de los aceites en 1935 y en el primer semestre de 1936; como escribe literalmente: “*Antes del Movimiento*”, y de los jornales de trabajo fijados por la Comisión Mixta de Patronos y Obreros y las Bases de Trabajo correspondientes a los meses de marzo y abril de ese año según noticias que guarda de los periódicos de la época.

El 1 de marzo de 1943, le comunica que le han ofrecido volver a ser patrono

del Instituto Hispano Cubano, y de ahí se lanza a una desgarrada declaración de melancólica nostalgia del tiempo pasado*:”¿Cuántos años y cuántas cosas han pasado, querido don José, desde aquellos días luminosos que nos reuníamos allí, alumbrados por un sol de afecto, de respeto y de consideración mutua, de tolerancia y justicia? En mis horas ¡tan presentes! de angustia y desesperanza, dejo a mi alma con el recuerdo de aquellos tiempos y de aquellos amigos como Ud. !Qué pocos quedamos ya! . ¿Se acuerda de nuestro veraneo en el Puerto de Santa María? ¡Qué diferencia de entonces a ahora!*”. Se refiere al destierro, al ostracismo a que vio sometido por las autoridades franquistas, a sentirse lejos de su tierra y de sus seres queridos por sus ideas y por su actuación institucional durante la II República. Hasta ahora, en la mayor parte de los casos, los historiadores se han ocupado de la llamada España transterrada, de los exiliados republicanos a América y a Europa tras la derrota; pero también hubo un exilio interior experimentado por personas como el bueno de nuestro notario.

El 27 de mayo le comunica el fallecimiento de su querido amigo y compañero José de Castro y aprovecha para contarle como al ser él notario, fue una de las personas que redactó los estatutos del Instituto, y aprovecha para ponerle al día de los difíciles momentos que se están viviendo también en esa institución por “*la ofensiva de unos señores para adueñarse de la Fundación*”. De este tema, vuelve a darnos información en otra carta de 26 de noviembre de 1944. “*Me disponía y proyectaba ampliar mi intervención en aquella institución. Pero sobrevino el terrible terremoto, del que soy una de las mayores víctimas inocentes y ya no he podido hacer nada*” y eso que desde 1942 se ha vuelto a incorporar a las tareas administrativas de la institución, acude a las reuniones en Sevilla, trata de poner orden y de que continúen los trabajos, incluso afirma “*que su esfuerzo es evitar la destrucción de la Fundación. Aparentemente y después de otros triunfos contra los pistoleros que proyectaban deglutirlo, el Instituto sigue en pie, pero ya sé que está herido de muerte. Vivirá solamente el tiempo que yo viva y esté al frente de él y su vida precaria e infecunda como la de ahora*.” Aprovecha para exponer su terrible situación de deportado. “*El hecho de que se acuerda Ud. De este pobre desterrado y proscrito, víctima de la persecución, me conmueve hondamente*”, comunica además su próxima jubilación e insiste: *“! Cómo recuerdo aquellas gratísimas tertulias nuestras del Café Suizo!”.*

El 17 de marzo de 1945, ya jubilado, le escribe desde Madrid *:” Aquí me tiene Ud. En Madrid, instalado en mi piso que he alquilado, calle Diego de León 24 entresuelo izquierda. Cesé en el ejercicio de mi profesión, una jubilación forzosa (¡!!75 años!!!), el 18 de febrero anterior y me trasladé en seguida a Madrid en donde no tengo ocupación. Me dedico a leer y a pasear los ratos que me deja libre la enseñanza de mis nietos. No tengo proyecto ninguno de quehaceres fecundos. No publicaré ya nada ni reuniré los temas que tengo estudiados desde hace tiempo. No he ido a visitar a su hermano Antonio, porque está siempre muy ocupado y además, porque podría perjudicarle en mis visitas y sus relaciones conmigo. Esta primavera, después de la Feria de Córdoba, iré por ahí y charlaremos de todo.*” Charlar, charlar…el único remedio ante el miedo que atenaza, ante la decepción y ante el desengaño de sentir una cierta inutilidad al final de una vida de esfuerzos y desvelos. En sus cartas,

siempre se preocupa de fijar las citas para cuando ambos puedan verse en Córdoba: en un café, en la Biblioteca, en el Archivo…en los lugares que le son propicios. Y además las relaciones familiares, los hijos, nietos, esposas. La preocupación también de no olvidar alguna efeméride, la felicitación puntual cada día de San José; obsesión compulsiva por escribir cartas para desahogarse, necesidad de comunicación que venza el aislamiento forzoso impuesto por la situación política.

El 22 de diciembre de 1945 acude presto a felicitar las Navidades, que para él son frías a pesar de estar con la familia, habla del frío gélido que atenaza al Madrid de la posguerra. Pero, al recordar al amigo muerto, Don José de Castro, vienen a su memoria los años de la fundación del centro americanista.” *Don José de Castro y castro, cofundador del instituto con Abreu y conmigo. Fuimos los tres otorgantes de la escritura fundacional, otorgada en Bujalance, como homenaje a mi el día 12 de octubre de 1930, ante el otro notario que había por entonces en el pueblo”* y manifiesta además su preocupación por saber si sus libros siguen interesando en Córdoba; *“Y ahora otra pregunta ¿están en las bibliotecas de Córdoba mis libros “Historia de las agitaciones campesinas andaluzas. Córdoba*” *y el otro de la Reforma Agraria que publicaron, respectivamente, la Revista de Derecho Privado y la Revista de Occidente? Si no hay, enviaré a Ud. Ejemplares para que en mi nombre regale a esas bibliotecas*”: Siempre tendrá como una espina clavada, el considerar que sus obras pasen inadvertidas en Córdoba. ¡Cómo se sorprendería si pudiera saber que hoy son consideradas como un modelo de historia social !.

En otra carta, ésta de 18 de Marzo de 1948, se queja amargamente. “*Cuando se editó la Historia de las agitaciones campesinas andaluzas, una sección de la historia española y cordobesa totalmente nueva cuya única fuente es mi libro, la prensa de Madrid publicó numerosos artículos encomiásticos y revistas científicas hablaron extensamente de ello y se publicaron amplias recensiones en la prensa científica extranjera, y el libro fue a ocupar estantes en bibliotecas europeas, incluso rusas, y en la Historia de España de Don Antonio Ballesteros (9 tomos) el retrato del anarquismo y el socialismo en España lo tomó de mi libro al que con tal motivo tributó grandes alabanzas. Pues la prensa cordobesa nada dijeron de mi y ni siquiera lo adquirieron para la Biblioteca Provincial hasta que yo lo regalé por conducto de Ud. Y en él se trata de un amplio periodo de la vida cordobesa del cual no hay referencias en ninguna otra obra. Y el asunto del libro no carece de importancia, Dígalo si no la terrible Guerra Civil de estos años y las conmociones de todo el siglo y del último tercio del siglo XIX. ¿se podrá escribir la Historia de España prescindiendo de tales hechos? ¿será relato de un librajo? . Pues en las librerías de Córdoba se vendieron ejemplares; pero la prensa ni se enteró de su publicación y no le quiero contar a Ud. Lo que mi pueblecito ha hecho conmigo. Ya lo haré. Aunque yo no soy Escipión el vencedor de Cartago, pienso como él, pero no lo digo (pero lo haré u ordenaré que lo hagan ¡ingrata patria!) Algún día le contaré a Ud. mis relaciones con Bujalance y mis desdichas con Bujalance*”. Probablemente se refiera a envidias, viejas insidias, acusaciones que le harían la vida imposible y que estarían en el meollo de su destierro. Habrá que esperar a 1980, en plena Transición democrática, a que su pueblo le tribute un homenaje de reconocimiento con gran repercusión popular.

Mientras tanto, la amistad atempera su desazón. “*En el melancólico atardecer de la vida, cuando avanzamos hacia el abismo sin fondo, los halagos de la amistad sincera, entibian mi tristeza*” .Así le escribe el 16 de marzo de 1947 y es verdad que disfruta con los éxitos académicos y los libros del amigo, los premios y condecoraciones, los avances en las investigaciones sobre Ximénez de Quesada, sobre los vínculos cordobeses de Miguel de Cervantes…Siempre Córdoba, los recuerdos de juventud, así el 11 de febrero de 1947 : “*Ayer recibí su carta fechada el 8. En los sobres de todas las suyas veo el membrete del Colegio de la asunción, en el que yo viví tantos años…tan hermosos 1ay! ¿Es qué Ud. Va todos los días? ¿Desempeña algún cargo?*”. Posiblemente desconociera que De la Torre fue profesor de historia y director durante un cierto tiempo del Instituto y Colegio de la Asunción. Pero la vida de nuestro archivero también tuvo sus sinsabores, como era normal en este primer franquismo, incluso para hombres de lealtad al régimen como era el caso. Sus investigaciones sobre Cervantes no sentaron bien en determinados círculos, así desde Madrid, el amigo le consuela: “*No me extraña lo que me cuenta de las coacciones y amenazas de elementos oficiales con motivo de los documentos cervantinos ¡Fruto del tiempo! Vivimos en el seno de la selva virgen; y la táctica del vivo es la de la raposa, que utiliza todo el que no dispone de espada o garrote. Y lo más grave es que esto no tiene enmienda. Sería preciso para ello que volviéramos al siglo XIX por medio de la reacción espiritual. Y no la espero. ¡Ya vendrán tiempos mejores!, Se decía entonces. Ahora nadie los espera. Y si milagrosamente vinieran serían cuando yo me hubiera marchado ya . ¡Qué hemos de hacerle!. Resignación con nuestra mala suerte*.” E igual ocurre con Ximénez de Quesada, así el 4 de abril de 1947 le cuenta” *Tengo indicios de que alguien quiere arrebatarle a Ud. El mérito del descubrimiento de que fuese natural de Córdoba*”. De la Torre también consultó estas cuestiones con otro egregio exiliado, el ex alcalde y ex ministro radical Eloy Vaquero, a quien le escribe a su exilio norteamericano contándole su opinión sobre un libro del novelista colombiano Germán Arciniegas dedicado al personaje.(4) Pero, volvamos a la carta del notario, donde se congratula de que : “*gracias a Dios que la prensa cordobesa es alguna vez justa y discreta. Córdoba tiene una ceguera congénita y tradicional (ya muy antigua) para ver el mérito de sus hijos*”, refiriéndose a que Diario de Córdoba se ha ocupado de los libros de De la Torre.

En las últimas cartas, continuamente alude a su abatimiento, a “*invasiones de tristeza que tiene la apariencia de una psicosis*”. Y la muerte se acerca, pero antes no está mal del todo ajustar las cuentas con aquella Córdoba, con aquella España:” *Es claro que nosotros podíamos vengarnos un poquito contando periodos de la vida cordobesa, aquellos años en que se decía*

Córdoba, ciudad bravía
Con cuatrocientas tabernas
Y una librería.

Y es verdad. Yo andaba entonces por las galerías del Colegio de la Asunción estudiando el bachillerato. Y, además, por entonces Córdoba era el lugar de los toreros y de las casas de prostitución, algunas de ellas con individuos

homosexuales del género masculino y cuyas gracias corrían de boca en boca... En Córdoba los borrachos eran casi todos y los hombres cultos casi ningún, ¿qué se diría si contásemos estas cosas y otras muchas?...Se nos llamaría ingratos, malos patriotas y otras muchas cosas”. Así escribía el 18 de marzo de 1948.

Veinte años después, su libro de historia social sería reeditada por la prestigiosa Alianza editorial y desde entonces sigue siendo leída y consultada.

Notas
(1)AAVV, Juan Díaz del Moral. Vida y obra, Córdoba 1995
(2)Vid. Del mismo, Obras Completas, Tomo I, Diputación de Córdoba,1954.
(3) BRAC ,nº 38, abril 1933,pp.77-124
(4) La carta se conserva dentro del mismo fondo documental y va dirigida a Eloy Vaquero al Hotel The Ambassador de Tulsa, Oklahoma.

2. Una noche de pesadilla. Los sucesos de Cataluña. (1931-1934).Correspondencia de Antonio de la Torre y del Cerro con su hermano José.

Antonio de la Torre y del Cerro (Córdoba, 1878-Madrid 1966) es un gran desconocido en su ciudad, aunque una calle lleva su nombre y es otro de esos grandes historiadores cordobeses, si bien en este caso su proyección sobrepasa los límites locales. Gran especialista en el reinado de los Reyes Católicos: “*La casa de Isabel la católica*”, ”*Testamentaría de Isabel la católica”, ”Cuentas de Gonzalo de Baeza, tesorero de Isabel la Católica*”, “*Documentos referentes a las relaciones con Portugal durante el reinado de los Reyes Católicos*”, etc. Catedrático de la Universidad de Barcelona desde 1918 hasta 1937 en que fue suspendido por la Generalitat, siendo el maestro de Jaume Vicens Vives. Fue depurado sin sanción por el gobierno franquista en 1939, trasladándose a Madrid donde se haría cargo del Instituto Jerónimo Zurita del CSIC. Miembro del Cuerpo de Archiveros, muchas de sus clases las impartía en el propio Archivo de la Corona de Aragón. Vicens Vives le apreció mucho y la relación personal y profesional duró a lo largo de sus vidas, suyo es este testimonio: “*En lo referente a nuestras relaciones personales y científicas hay que decir que el Dr. De la Torre ha sido para mi un maestro en los complicados caminos de la técnica histórica y un amigo afectuoso en los momentos difíciles de mi vida*.” O esta otra referencia:”*Don Antonio fue el primer catedrático de Historia que llevó sistemáticamente a sus alumnos al cultivo de la investigación documental directa…Don Antonio aportaba a la cátedra barcelonesa una concepción de la Historia en la que lo político quedaba subordinado a lo estructural. Su docencia se completaba en el Archivo de la Corona de Aragón, convertido gracias a su fe en el método pedagógico directo, en laboratorio de Historia. Allí cada mañana, a las nueve en punto, reunía a sus alumnos de cuarto curso de la Facultad. En una habitación fría e inhóspita, casi un palomar, enseñaba a leer los documentos, a comprenderlos y a interpretarlos*”. (1).

Su presencia en Barcelona en los años convulsos de la II República, le van a convertir en un testigo privilegiado de los acontecimientos y a través de las cartas de su hermano José, accedemos a una versión de los mismos desde

una óptica diferente de la del nacionalismo, asomando en ellas su estupor y recelo ante los planteamientos separatistas que va asumiendo el catalanismo.

Nada más proclamarse la II república, un decreto del Gobierno Provisional legalizó la Generalitat y le encargó organizar el proceso autonómico con un Estatuto que fue aprobado en referéndum el 2-8-31.El presidente del Gobierno Provisional, Don Niceto Alcalá Zamora , realizaría un viaje a Barcelona el 26 de abril de 1931 para pacificar los ánimos y precisamente esa es la fecha de las primeras cartas encontrada; que lleva membrete del Ateneo barcelonés, emblemática institución cultural de la ciudad creada en 1860 y dotada de una biblioteca que sería probablemente frecuentada por nuestro historiador. En la carta, nos ofrece una crónica pormenorizada de los acontecimientos:”*Aquí los primeros días de los sucesos se proclamó la república catalana con un gobierno que comenzó a incautarse de todos los servicios del Estado: Audiencia donde nombraron un presidente abogado no de la carrera; correos, telégrafos, Universidad, etc. Solo respetaron la delegación de fomento porque el delegado se negó a desalojar, según cuenta. Luego, ante las advertencias de Madrid y como resultado de la venida del ministro del Gobierno de Madrid se han transformado en gobierno de la Generalidad y han desocupado algunos servicios como Correos pero mantienen la Audiencia y la Universidad sin que desde Madrid hayan resuelto nada. Las relaciones con Madrid no están del todo resueltas. La idea de Maciá y los extremistas es que Cataluña tiene pleno derecho a organizarse como desean pactando con España. En estas apariencias hay un fondo, que si tienen pleno derecho a pactar con España de poder a poder y por lo tanto, lleva implícita no aceptar el pacto y quedar libres: quieren ser libres y pactar libremente con España. Habrás leído en los periódicos que los sindicatos han votado un acuerdo oponiéndose a toda tendencia separatista en Cataluña, Vizcaya y Galicia y me dicen que Solidaridad Obrara hace campaña violenta a todo lo que pueda significar marcar una línea divisoria entre Cataluña y el resto de España. Por estos antecedentes, comprenderás que las cosas distan bastante de estar resueltas”.*

En efecto, el mismo día 14 el presidente Maciá había proclamado la República Catalana y solo tras la entrevista con los ministros Nicolau D´Olwer, Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos tres días después, se pudo reconducir la situación pero reconociendo desde Madrid el establecimiento de la Generalitat.

Sigue luego don Antonio, relatando a su hermano cómo han repercutido estos hechos en su situación profesional: “*En la Universidad estamos sometidos a régimen de Comisaría, como cuando la Dictadura, con la variante de que en esta ocasión ha sido un grupo de catedráticos de la universidad, muy significados por sus ideas, los que fueron a solicitar la incautación los primeros días del gobierno Maciá, antes de venir los ministros de Madrid. Los comisarios, destituyeron a todas las autoridades académicas y asumieron ellos el gobierno de la universidad; trataron incluso de quitar al secretario general, pero no se atrevieron; luego han establecido a Soler como rector, quedando la Comisaría constituida por él y 5 catedráticos, uno por Facultad. Se da el caso peregrino que en la etapa anterior las Facultades y claustro eran por lo menos oídas para la designación de cargos y ahora se suprime esto y toda intervención del Claustro y la Facultad en el Gobierno de la Universidad. Ha*

producido esta conducta numerosos disgustos entre nosotros; hay bastantes que se niegan a reconocer la Comisaría hasta que el gobierno de Madrid no decida y otros que anuncian que no la respetarán aunque la apruebe Madrid. Por otra parte, sin aguardar a que el Gobierno de España decida sobre materia de idioma, la Comisaría ha acordado que se emplee el catalán. La mayoría de los catedráticos catalanes han optado por seguir explicando en español si entre los alumnos los hay no catalanes; pero otros no respetan esto y explican en catalán, aunque no los entiendan. Circulan por aquí muy insistentemente y los periódicos lo han dado como cierto., que sin aprobar en las Cortes, el gobierno de Madrid va a ceder al de Cataluña, desde luego, los asuntos de Trabajo y Cultura; si se confirma, la Universidad y las cosas del cuerpo, dejarán de pertenecer al Estado”.

El catedrático cordobés está preocupado por su situación personal y así lo manifiesta:”*Ayer hablé con un antiguo discípulo mío, que está de secretario en un pueblo de Cataluña y me contó que los Ayuntamientos están, como sistema, destituyendo a los Secretarios sin reconocer ningún derecho y ni hacerlo por escrito, aún a personas que llevan 20 años y más de servicio. No sé en que quedará todo esto, Pero no veo claro el porvenir para los que no somos catalanes. No te hagas eco de esto ante la familia; yo les digo que todo se arreglará…”.*

Podríamos comparar este testimonio con el de otro historiador, el francés Pierre Vilar (1906-2003), también testigo de los mismos acontecimientos y que nos ha dejado una versión bien diferente de los mismos, en este caso con mayor sintonía con el nacionalismo.(2): “*Y fue en Barcelona donde el 14 de abril pude asistir a la revolución. Constituye, naturalmente, uno de mis grandes recuerdos. Me dejé llevar por la multitud, que me condujo pacíficamente hasta la plaza de Sant Jaume…Dos hombres se agitaban en los balcones de dos edificios situados uno enfrente del otro, la Generalitat y el Consell de Cent. El rostro de Maciá me resultaba familiar, pero no así el de Companys. No diré que entendí cada una de las palabras pronunciadas en cada uno de los discursos, pero todo el mundo había comprendido si significado y los aplausos no se terminaban nunca. Había sido proclamada la República, pero nadie sabía bajo que forma*”. Mientras que Pierre Vilar saluda expectante al nuevo régimen, De la Torre manifiesta sentir miedo. Hay grandes diferencias entre ambos, el primero es en ese momento más geógrafo que historiador a sus 25 años y con una formación marxista; mientras que el catedrático cordobés, a sus 53 años, recela del cariz que van tomando los acontecimientos.

Pero volvamos a la larga carta de de don Antonio, quien nos cuenta la visita del Presidente del Gobierno Provisional en ese mismo día, probablemente la carta esté escrita al finalizar un día tan excepcional, pienso que de noche cuando trataba de poner orden entre tantas emociones y temores: “*Hoy ha llegado Niceto. Se le ha hecho un gran recibimiento. Yo pude penetrar en la plaza de San Jaume, donde estaba la Diputación, difícilmente, pues estaba materialmente atestada. Pronunció un discurso de circunstancia, fácil de palabra y lleno de imágenes que se ha aplaudido a rabiar. Estando en la plaza he oído a unos grupos que al momento de estar Alcalá en ella, un muchacho desde la acera trató de disparar contra él; los que estaban al lado lo detuvieron*

y desarmaron entregándolo a los mozos de escuadra”.

La siguiente carta es ya del 29 de octubre de 1931 y nos muestra en primer lugar la preocupación por su carrera profesional:”*Las cosas en la Universidad continúan aún en statu quo. Desde luego los elementos hoy directivos parece que se inclinan a que la Universidad camine como Patronato: la fórmula del Estatuto .En realidad todo está un poco mortecino, pues la situación política no está muy clara*” Y luego nos da cuenta de la visita de Azaña:”*Es cosa cierta, lo sé por conducto fidedigno, que en la visita del mes pasado Azaña se marchó de aquí disgustado y medio peleado con Maciá. En el discurso de llegada, Maciá insistió en que si no se le hubiese dado el Estatuto por las buenas, se lo hubieran tomado por las malas y lo hecho por el gobierno evitaba el que se derramara sangre. Esto molestó mucho a Azaña, como la profusión de banderas separatistas, la tibieza en aplaudir el himno de Riego contrastando con los entusiasmos por los Segadors (lo han hecho himno oficial) y lo tocan todos los días antes y después de las sesiones de radio. Para el banquete de la noche, oficial, quiso conocer Azaña el discurso de Maciá y le tachó unos párrafos que no debía pronunciar, Maciá se molestó y el resultado fue que no hubo brindis con el banquete. Al día siguiente había excursión de todos a Nuria en el Pirineo, lugar que escogieron aquí el verano del 31 para redactar el Estatuto. Azaña no quiso acudir y se marchó sólo a Montserrat con unos familiares y sin que le acompañase nadie de la Generalidad. El martes se fue a Lérida y de allí se dirigió a Reus a tomar el tren de regreso a Madrid. Dicen algunos, por aquí, que Azaña no se quiere precipitar en la implantación del Estatuto hasta que aquí haya un gobierno normal después de las elecciones”.*

Y ahora viene su reflexión sobre el alcance de las elecciones legislativas que iban a dar paso a las Cortes Constituyentes: “*Estas se presentan muy embrolladas y muy poco claras para los de Esquerra. Maciá ha hecho un llamamiento para que se incorporen los partidos afines, sumándose al suyo, pero apenas ha tenido eco. Los de Nicolau D´Olwer han dicho que conservan su personalidad y que solo admitirían una inteligencia que no parece probable. Los sindicalistas hacen opiniones muy fuertes contra la Esquerra, por las deportaciones. Los comunistas presentarán candidatura. La derecha Liberal republicana se ha sumado a la Lliga. Marcelino Domingo, que tiene mucha fuerza en Tarragona, se ha peleado con Esquerra. En la provincia de Lérida hablan de que todos los partidos se sumarían también contra la Esquerra, con éstos apenas si están otros que los socialistas catalanes, que cuentan poco. La Esquerra se ha desprestigiado mucho, de reciente le está haciendo mucho daño la campaña para la venta de empleos municipales. Veremos que nos trae el año que viene”.*

Su interés por aportar a su hermano, lejano en el hogar cordobés, pero cercano en los afectos, información precisa sobre lo que está pasando, nos llevan a pensar siempre en el historiador riguroso, puntilloso con los datos documentales. No hemos encontrado cartas correspondientes al período 1931-1932, pues la siguiente ya es del 31 de marzo de 1934 y está escrita desde Madrid, donde serían frecuentes sus viajes para consultas de archivos y bibliotecas, precisamente le cuenta que se ha encontrado en el Archivo histórico Nacional con que están liados con las oposiciones e igualmente le

informa que el historiador y arqueólogo Manuel Gómez Moreno ha debido pasar por Córdoba camino de Granada.

Otras dos cartas interesantísimas nos dan jugosas noticias sobre los sucesos ocurridos en Cataluña con motivo de la revolución de Octubre de 1934. El 5 de octubre, en consonancia con lo que está ocurriendo en el resto del Estado, toda Cataluña está en huelga. El día 6, Companys proclama el Estado Catalán de la república Federal Española e invitaba a que se estableciera en Barcelona un Gobierno Provisional de la república formado por partidos de auténtica vocación republicana y las izquierdas para evitar la entrada de la CEDA en el gobierno. Pero la Revolución, excepto en Asturias, no triunfa. En Barcelona, el ejército a las órdenes del general Batet reprime el levantamiento y Companys se rinde. Estos son los hechos, pero dejemos que sea don Antonio quien nos transmita su versión. La primera de las cartas está escrita en unas cuartillas con membrete del Hotel Victoria, sita en la plaza de Cataluña, que sería por entonces su residencia y está fechada el 9 de octubre constatando el fracaso de la intentona revolucionaria y llegando incluso a la ironía y a la burla de los planteamientos nacionalistas que él no comparte: “*Querido Pepe. Ya te habrá contado la familia de que estoy bien. Durante estos sucesos hemos estado incomunicados, pues los trenes no circulaban y las líneas telefónicas y telegráficas las tenía el mando militar, ayer quedó abierto el telégrafo y por amor de la familia telegrama de ellos, urgente, contestando al mío, no lo he recibido hasta hoy al mediodía. Detalles de lo pasado no te los refiero pues los habrás leído en la prensa. La huelga estaba ordenada por la Generalidad y se daba el caso de que los agentes coaccionaban para obligar a dejar el trabajo. Acudieron los Somatenes nuevos de escamots y obreros que fueron ocupando la ciudad. Yo salí por la tarde como de costumbre con intención de ir a la Universidad. Al llegar a ella la puerta estaba ocupada por los escamots concentrados y armados; en vista de lo cual opté por retirarme a casa y no salir. Sobre las 10,45 se oyó la primera descarga y ya con cortos intervalos, duró hasta las 2 el fuego de cañón, de fusilería y de ametralladoras en la parte baja de la población donde están los centros oficiales y en la plaza de Cataluña, al lado de Correos. A las 2 cesó el fuego, que se reanudó con mucha intensidad y duró hasta las 6,30, que amenguó mucho cesando poco después, coincidiendo con el vuelo de aviones muy bajos. Desde casa se oía muy bien el estampido de los cañones y el fuego de fusilería, apenas pude dormir y lo mismo pasó al resto de los huéspedes y creo que a toda la población de Barcelona. El domingo por la mañana y la noche hubo también de vez en cuando bastante fuego de fusilería y pistolas, y ayer eran frecuentes los paqueos desde las azoteas. Ha sido una locura de los dirigentes de Esquerra, dejarse llevar por las imposiciones de los del Estat Catatá. La misma guardia de seguridad y asalto en gran número se pasó al gobierno de Madrid, y para luchar contra el gobierno “faccioso” de Madrid no disponían o dispusieron de algunos guardias de asalto, los mossos de escuadra y los escamots. Estos numéricamente son muchos y de haber combatido hubieran hecho pasar ratos malos a las tropas, pero no combatieron apenas, dicen los periódicos, que los que estaban junto al Ayuntamiento y la Generalidad huyeron al presentarse las tropas, y nadie se movía de los círculos cuando desde la Generalidad por radio les llamaban para que acudieran y cuando vieron que las cosas iban mal se disolvieron tirando el armamento, han quedado en ridículo y el moco repetido*

de que Cataluña se alzaría como un solo hombre en armas para defenderse de cualquier agresión de Madrid ha quedado desvanecido. Dencás, consejero de Gobernación y al parecer principal responsable de la actitud de violencia adoptada, según cuentan, cuando vio la cosa malparada, abandonó a los suyos y se escapó por una alcantarilla. Hoy las cosas están normalizadas y lo van estando en los pueblos de Cataluña .Por lo que he leído en la prensa y no hemos tenido desde el jueves, en Córdoba no han debido pasar grandes cosas. Aquí la F.A.I. y la C.N.T no han querido reanudar el movimiento por antagonismo con los del Estat Catalá.” Y otra carta más el 11 de octubre de 1934:”*Querido Pepe. Acabo de recibir tu carta del 9 y celebro que por esa no haya pasado nada de particular y que estéis bien a Dios Gracias. Hace dos días te escribí una larga carta contándote lo pasado lo pasado aquí. Lo oí todo muy bien pues mi casa está al lado de la Plaza de Cataluña que es uno de los extremos de la zona afectada por lo más grueso de los sucesos. Fue una noche de pesadilla-….”*

En ambas cartas muestra su preocupación por conocer si en Córdoba han tenido lugar sucesos similares, constatando con alegría que hubo una cierta normalidad. Aunque es cierto que hubo una algarada estudiantil en el bulevar del Gran Capitán, donde tanto los jóvenes alumnos del Instituto como los de la escuela Magisterio levantaron barricadas y se manifestaron.

Otro historiador cordobés, Antonio Jaén Morente, en aquella época director del instituto sería acusado de estar detrás de esos motines (3) y el mismo se entrevistaría con Companys cuando el tren que lo llevaba preso al Penal de El Puerto de Santa María se detuvo en Córdoba(5).Sería muy interesante conocer con más profundidad el desarrollo de esta entrevista y así saber las opiniones del líder nacionalista. Pierre Vilar, en el libro citado compara la represión posterior al Octubre revolucionario del 34 en conexión con lo que está ocurriendo en el resto de Europa, como un primer aviso de lo que estaba por llegar con el rearme de los autoritarismos de derechas: manifestación antiparlamentaria en Paris en febrero, asesinato en Marsella del Rey Alejandro de Yugoslavia por los ustachis fascistas croatas el 9 de octubre, el aplastamiento de un Comité revolucionario en Viena, etc.

¿Llegarían a conocerse Pierre Vilar y Antonio de la Torre? A pesar de sus diferencias ideológicas es más que probable pues la mujer de Pierre Vilar, Gabriela Berrogain estaba becada por el Gobierno francés en el Archivo de la Corona de Aragón Pero ambos son diametralmente distintos y así para el historiador francés las enseñanzas de lo ocurrido, son muy diferentes de las del historiador cordobés:”*En España una república creada en medio del entusiasmo popular topó muy pronto con conflictos sociales y con conflictos entre el poder central y las aspiraciones de las comunidades periféricas*”.(4).

Dos testimonios de historiadores cordobeses nos iluminan sobre aquellos tiempos difíciles de la II República, la Guerra Civil y la posguerra franquista.

Notas

(1) AAVV, Álbum Vicens Vives, Barcelona, 2010,pp 37-38

(2) Vilar, Pierre, Pensar históricamente, Ed. Crítica, Barcelona 1997 p.103.

(3) Toribio García, Manuel, Antonio Jaén Morente: el límite imposible, Córdoba 2013.p.50
(4) Vilar, Pierre,Op.Cit.pp.118-121

Autor
Villatoro López, Juan Carlos

Título
An Action Research Paper on Guided Discovery in Grammar Practice

Resumen/Abstract
This paper aims at presenting the findings of an action research project carried out to collect data relating to the role of formal grammar teaching in the EFL classroom. In this study on learning the semantics of five modals, the chief objectives were to ascertain whether the learners preferred, when given the choice, a explicitly given instruction or a deductive approach, and which of the two practices helped L2 acquisition better with an economy of materials, e.g. in accelerating it, in raising awareness, and in increasing accuracy, thus providing potentially useful information for teachers and materials writers.

Texto
(See also Spanish version in this issue).

1. PRELIMINARY WORDS

Across the history of language teaching, the treatment of grammar has been that of a pendulous changing of places according to the trends of the moment.

“*With the rise of communicative methodology in the late 1970s, the role of grammar instruction in second language learning was downplayed, and it was even suggested that teaching grammar was not only unhelpful but might actually be detrimental. However, recent research has demonstrated the need for formal instruction for learners to attain high levels of accuracy*”. (Nassaji and Fotos, 2004).

Consequently, many teachers today hold the belief that grammar must be taught in an explicit and deductive fashion – from general to particular – while some others are convinced to follow the diverging view that ways different from PPP (or Presentation-Practice-Production) must be implemented in the language classroom. The first option has tradition on its side and quite a long trodden path, while the latter is based on modern research on learner’s autonomy. For example, Jeremy Harmer (1997), among others, proposed the Engage–Study–Activate (ESA) model, also recommended for language teachers to contemplate.

In this study, **guided discovery** was the technique applied. Following Fisher & Frey (2010), guided instruction, in short, may be defined as a learning approach in which the educator uses strategically placed prompts, cues, questions, direct explanations, and modeling to guide student thinking and facilitate an increased responsibility for the completion of a task. It appeared as a third, virtuous middle path which indeed prompted a change in the teaching approach hitherto used.

2. INTRODUCTION

This small-scale action research project was conducted at a high school in a rural, olive-producing town in the Andalusian province of Jaén, where the author held permanent position as a teaching civil servant at the time of conducting this project. In the school, the teaching methodology was mainly based on presenting contents deductively from course materials. As students were used to it, we teachers tended to think it gave them an orderly feeling of security and

purpose. However, the recent ban dictated by the *Consejería de Educación de la Junta de Andalucía* (Andalusian Regional Ministry of Education) to demand students any complementary materials not included in the policy of free school books, due to the present economical crisis, affected the use of ‘*workbooks’* – companion exercise books formerly purchased together with the student’s books and used both for classwork and for homework.

All the same, other means for contents consolidation and practice had to be sought. A shift in classroom techniques looked like a suitable candidate, from such an emphasis on materials to a balanced, more learner-centred approach without a radical change implied (see Roldán Tapia, 1999).

It all boiled down to *effective teaching*.

"Effective teaching is not a set of generic practices, but instead is a set of context-driven decisions about teaching. Effective teachers do not use the same set of practices for every lesson... Instead, what effective teachers do is constantly reflect about their work, observe whether students are learning or not, and, then adjust their practice accordingly.” (Glickman*,* 1991, p. 6*).*

Effective teaching should incorporate a researching edge, as well. In words found on the website of the *Eberly Center for Teaching excellence and educational innovation* (Carnegie Mellon University):

“*Effective teaching involves acquiring relevant knowledge about students and using that knowledge to inform our course design and classroom teaching*. [...] *Although we cannot adequately measure all of these characteristics, gathering the most relevant information as early as possible in course planning and continuing to do so during the semester can (a) inform course design (e.g., decisions about objectives, pacing, examples, format), (b) help explain student difficulties (e.g., identification of common misconceptions), and (c) guide instructional adaptations (e.g., recognition of the need for additional practice).*”

The reflective practitioner who has to make a decision on which working techniques can suit their class best might as well turn to small-scale **action research** and obtain some real data on which to base a sound judgment (Hackshaw, 2001; Madrid Fernández, 2001; Mills, 2003; Nunan, 2006).

“*Action research is any systematic inquiry conducted by teacher researchers to gather information about the ways that their particular school operates, how they teach, and how well their students learn. The information is gathered with the goals of gaining insight, developing reflective practice, effecting positive changes in the school environment and on educational practices in general, and improving student outcomes*.” (Mills, 2003).

Accordingly, the present study has as its primary objective to look into the findings of a small-scale classroom research project carried out to collect data on student’s performance and preferences between an inductive and a deductive approach, trying to search for measures to help L2 grammatical acquisition in an alternative to our traditional approach, now short of resources. Last, but not least, action research is also “*a powerful professional development tool: one that can empower teachers to take control of their own professional development*” (Nunan, 2006).

Another concept taken on this research conception is the distinction between

deep and surface approaches to learning (Biggs, 1987; Lublin, 2003): students tend to adopt a *surface approach*, because they focus on memorization instead of understanding. However, if they have an intrinsic motivation, if they experience a need to know, learning matters to them. Conversely, thus, we get a *deep approach* whereby the intention is to make sense of what is learned and the focus shifts to underlying meaning.

With our former inductive approach now under-resourced, a deductive approach seeming unsuitable for our secondary students' age and cognitive practices, consequently we resorted to ***guided discovery***. Quoting Chaucer, it was a sort of trying "*to maken vertu of necessitee*"[48].

2.1 BACKGROUND

2.1.1 Population

In the 2013-14 academic year, the school had three secondary education (*ESO*) third forms, namely A, B and C. A and C were taught by this teacher, who was also form C's class tutor. The two EFL classes involved, A and C, counted 40 students participating in the project. Third form A was the most homogeneous – and conservative – of the two in terms of pupils' features as only two of them were repeating the third year, none of the students was in the Curricular Diversification Programme[49] (CDP), and all of them were Spanish and local kids. Third form C was comparatively heterogeneous and multicultural, as four students were repeating, five were in CDP – one of them repeating – another one was born in Catalonia, and seven were of Moroccan descent, most of them holding Spanish citizenship. The average age in both classes is 14-15, but all Moroccans are older, 16-17, as they had to repeat some earlier school year – notably the Moroccan girls being the oldest ones. No significant differences could be observed in English marks between the two classes.

2.1.2. Research procedure

This case study can be considered ethnographic inasmuch as it took place in the two-classroom natural settings during four sessions, two with each form, with paired students interacting freely among themselves. Two aspects can be differentiated in the research process, that of peer-study grammar practice and the students' opinion survey (see appendix 1 with graphs and statistics on both aspects). The textbook used was "English World 3" by Burlington Books, published in 2010. We worked on the number 6 textbook unit, which deals with the grammatical contents relating to the semantics and usage of five modal and semi-modal verbs (*can*, *could*, *must*, *have to* and *should*).

The format of the research 'questions' posed was quite plain: that of average gap-filling classroom exercises from Burlington teachers' additional material, to

48 Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales - the Knight's Tale.*

49 The Curricular Diversification Programme is for students with certain learning difficulties but hard-working and eager to obtain their *ESO* qualifications. It applies to the last two years of the *ESO* four-year stage.

which students were already acquainted with, but in a modified form and using a working scheme which flipped drastically the usual PPP system widely used so far.

Firstly, students were coupled in pairs of one stronger and one weaker student, or at least two average ones together; then, they were given a sheet containing eight exercises graded in difficulty, dealing with the five auxiliaries listed above. While completing the exercises, they had to fulfil a working hypothesis along the way that consisted in a classification of all five verbs in three meaning categories according to their overall semantics: *ability*, *obligation* and *suggestion*. The path for guided practice started at the easiest exercise 1, designed to practice *can* and *could* plus some verbs as suitable in each sentence. It consisted of 5 sentences in present and past tenses in which all instances of *can* and *could* had been added for students’ convenience. In that way, they only had to insert the missing lexical verbs, thus creating a bunch of meaningful sentences that showed in what cases the two first modals were used. As for the rest of exercises, usual gap-fillers, they could be considered semi-guided: another exercise compared *must* and *have to*, another one *must*, *have to* and *should*; and the rest, the five modals – by coupling sentences or by gap-filling.

Finally, students had to classify the five modal auxiliaries into their three semantic categories and then attempt to translate them into Spanish. In this manner students, left to their own devices, were invited to formulate their hypotheses and to continually test them through the entire process, discussing their ideas and data, thus getting interactional feedback along the way.

The end-product of the whole activity was a low-inference one, designed to determine the students’ output correctness, i.e., their working hypothesis and final translation, for which the set of eight exercises served as the inferential process leading to the output hypothesized in pairs.

2.1.3 Data collection

Work on the sample material took place on two days per form, according to the class regular timetable. On Monday 10th March, third form C students were administered the handouts with the sample materials for the semantics of modal verbs and work continued on Wednesday 12th. Likewise, third form A worked on the material on Tuesday 11th and Thursday 13th March. The worksheets with exercises, working hypotheses and Spanish counterparts were collected after every session and kept for the final analysis after the second session. The following session with each form was devoted to revising the inductive material on the manual and working on the same contents in our traditional way.

Significant differences could be noted with that final session on previously worked on grammar. By means of the guided discovery approach, students appeared to be so much more knowledgeable and eager to verify their semantic categorization and L1 translation.

2.1.4 Data analysis

The data from the research can be found in the histogram figure 1a below, a bar chart illustrating the before-and-after shift in students’ opinion about which approach they preferred, answering the question: *‘Which method would you*

prefer for your English lesson?’. Figure 1b shows a graph in grid format with the numbers and percentages before and after the activity, both for form A (21 students), for form C (19) and the total (40).

Figure 1a. Chart showing opinion survey in third forms A and C.

‘Which method would you prefer for your English lesson?’ Opinions gathered by show of hands, first, once explained the activity before completing it and then, immediately after completing the activity.

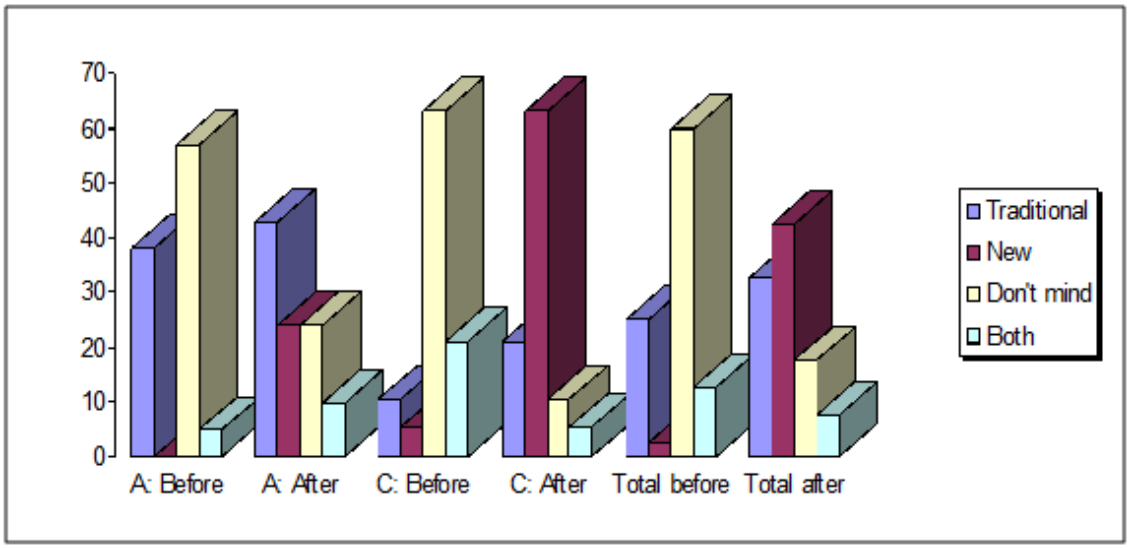


Figure 1b. Chart showing the opinion surveys in third forms A and C including total and percentage figures, and then the whole of the population under study.

	Form A (21 students)				Form C (19 students)			
	Before activity		After activity		Before activity		After activity	
Traditional	8/21	38.1%	9/21	42.8%	2/19	10.5%	4/19	21.0%
New	0/21	0.0%	5/21	23.8%	1/19	5.3%	12/19	63.2%
Don’t mind	12/21	57.1%	5/21	23.8%	12/19	63.2%	2/19	10.5%
Both	1/21	4.8%	2/21	9.6%	4/19	21.0%	1/19	5.3%

	Forms A and C (40 students)			
	Before activity		After activity	
Traditional	10/40	25.0%	13/40	32.5%
New	1/40	2.5%	17/40	42.5%
Don’t mind	24/40	60.0%	7/40	17.5%
Both	5/40	12.5%	3/40	7.5%

3. DISCUSSION OF FINDINGS

In both third forms, there was a significant opinion transfer in favour of the ‘new’ approach. In form A, no student liked the new method when the teacher explained its working system; however, five students (24%) had changed their

minds upon completion. As for form C, the move was from one up to twelve students (63%), a much bigger success. It is also noteworthy that, in both classes, the numbers of those in favour of the ‘traditional’ approach did also increase after the activity, although the transfer was not as high. Those who did not have a definite opinion took sides after the activity, either in favour of one or another working technique. A short number of students in both classes drifts as regards “both” techniques; however, they failed to realize that, in fact, the guided discovery method involves both approaches, first inductive and then deductive, as teacher hinted at when he gave the instructions.

In order to show the results of working hypotheses and translations, the graph figure 2 is a grid of activity results according to their correct category attribution. As an extra sample subgroup, I included the six weakest students repeating *ESO* third year in both forms, so as to rule out the likelihood of a decisive influence from retaking those contents on the working hypothesis. However, no significant effects were found, as results appear below the average. The results of the working hypotheses show a better performance in form A than in C, but the least competent was the extra subgroup of repeating students.

The most recognized modal auxiliary was *can*, whereas the least was *should*. Former knowledge is certainly accountable for the success of *can*, which no other modal enjoys as it is the earliest one to which students are exposed. Regarding the verbs *must*, *have to* and *should*, they were confused to some extent, in categorial attribution and in meaning: again, less early exposure to influence modality than to ability modals was most probably the cause.

Figure 2: **Grid of activity results by correct category attribution**

OVERALL FORM RESULTS:	ATTRIBUTION TO CORRECT SEMANTIC CATEGORY:						
	ABILITY			OBLIGATION			SUGGESTION
3RD FORM A (21 students)	Both: 15	*Can*: 19	*Could*: 19	Both: 15	*Must*: 19	*Have to*: 15	*Should*: 15
	71.1%	90.5%	90.5%	71.1%	90.5%	71.1%	71.1%
3RD FORM C (19 students)	Both: 10	*Can*: 15	*Could*: 12	Both: 10	*Must*: 15	*Have to*: 10	*Should*: 10
	52.6%	78.9%	63.1%	52.6%	78.9%	52.6%	52.6%
3RD FORMS (40 students)	Both: 25	*Can*: 34	*Could*: 31	Both: 25	*Must*: 34	*Have to*: 25	*Should*: 25
	62.5%	85%	77.5%	62.5%	85%	62.5%	62.5%

OVERALL FORM RESULTS:	CORRECT TRANSLATION OF MODAL/SEMI-MODAL AUXILIARIES:				
	can	could	must	have to	should
3RD FORM A (21 students)	*poder/saber*: 19	*podía, podría*: 19	*deber*: 19	*tener que*: 19	*debería*: 17
	90.5%	90.5%	90.5%	90.5%	80.9%
3RD FORM C (19 students)	*poder/saber*: 15	*podía, podría*: 13	*deber*: 13	*tener que*: 12	*debería*: 12
	78.9%	68.4%	68.4%	63.1%	63.1%
3RD FORMS (40 students)	*poder/saber*: 34	*podía, podría*: 22	*deber*: 22	*tener que*: 31	*debería*: 29
	85%	55%	55%	77.5%	72.5%

Repeating students In forms A and C (6 students)*	Both:	*Can*:	*Could*:	Both:	*Must*:	*Have to*:	*Should*:
	4/6 66.7%	5/6 83.3%	5/6 83.3%	4/6, 66.7%	6/6, 100%	4/6, 66.7%	4/6, 66.7%
	poder/saber:	*podía, podría*:		*deber*:		*tener que*:	*debería*:
	4/6 66.7%	4/6 66.7%		3/6 50%		3/6 50%	1/6 16.7%

* This sub-group of repeating students was included in order to compare and see whether memory

potentially played a significant part in identifying the categories or translations proposed.

4. CONCLUSIONS

An important advantage that guided discovery seems to bring about is the comparatively shorter time invested, as compared with the work on earlier lessons. On average, from five to six sessions were often programmed to deal with grammar points; using the new technique, only three sufficed. According to Saumell (2012), the following benefits that have been found in this process of *learned-centred guided discovery* are listed below:

“***Cognitive benefits***

- *It encourages analytic learning.*
- *It exploits learners’ cognitive skills.*
- *It improves critical thinking skills.*
- *It involves students in problem-solving tasks.*
- *It helps learners become aware of and articulate their mental processes.*
- *Learners participate actively in the learning process.*
- *Learners understand and remember better what they have worked out for themselves.*

Linguistic benefits

- *It resembles natural language learning/ language acquisition.*
- *If done in groups, it provides extra language practice.*

Social benefits

- *It increases student participation and fosters collaboration.*
- *It empowers learners thus enhancing autonomy and self-reliance.*
- *It is motivating for learners who enjoy the hands-on approach.”*

The results presented here can clearly be considered a success of guided discovery in the teaching of grammar to *ESO* students from their first encounter with this technique – describing the experiences that followed would exceed the length of this paper. As for the problem situation that triggered this research project, it can be overcome by moving the emphasis from materials to the working method. Thus, better learning results were found to be caused by peer-study, discussion, trial-and-error and hypothesis making by fostering the adoption of a deep approach to learning. How come these benefits?

“*Alfieri, Brooks and Aldrich (2011) have also posited that this type of learning may actually mirror natural learning that occurs outside of the classroom environment, suggesting that people learn behavior and information on a daily basis through what they call “*guided participation*” (p. 12), but that this type of learning is so subtle and naturally a part of our lives that we don’t notice it. Enhancing the skill of discovering is, therefore, useful for many facets of life*.” (in Caprario 2013, p. 16).

After conducting this simple, small-scale research project, I believe that a better influence on learning can indeed be caused by changing the focus from

“*material-centredness*” to *learner-centredness*. Guided discovery, an engaging process-oriented classroom technique that develops students’ ability to infer and revise working hypothesis, may help strengthen the route towards content acquisition.

Bibliografía

BIGGS, J.B. (1987). *Students approaches to Learning and Studying*. *Research monograph.* Australian Council for Educational Research. Melbourne.

CAPRARIO, M. (2013) *Guided Discovery Grammar Instruction: A Review of the Literature with Original Teaching Materials*. MA TESOL Collection. Paper 689. Vermont.

EBERLY CENTER. Carnegie Mellon University. [Retrieved: January 31st, 2015] Link to website: https://www.cmu.edu/teaching/principles/teaching.html

FREY, N., & FISHER, D. (2010). “Identifying instructional moves during guided learning”. *The Reading Teacher, 64*, 84-95

HACKSHAW, P. (2001) *Classroom Research: Getting started in small-scale research projects in the classroom*. Conference proceedings PAC3 at JALT 2001. [Retrieved: January 31st, 2015] Link to webpage: http://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/MATRIC2010/6.%20CAR-PAC3JALT2001-Hackshaw-DrJJ-02022010.pdf

GLICKMAN, C. (1991) “Pretending not to know what we know”. Educational Leadership. 48(8) 4-10. [Retrieved: January 31st, 2015] Link to article: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199105_glickman.pdf

HARMER, J. (1998). *How to teach English.* Longman.

LUBLIN, J. (2003). *Deep, surface and strategic approaches to learning*. Centre for Teaching and Learning, UCD Dublin.

MADRID FERNÁNDEZ, D. (2001) “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”. In García Sánchez, M.E. and Salaberri, S. (eds.): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa.* Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.

MILLS, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

NASSAJI, H. & FOTOS, S. (2004). “Current developments in Research on the Teaching of Grammar*”. Annual Review of Applied Linguistics* 24, 126B145. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2006). “Action Research and Professional Growth”. *1st JALT Joint Tokyo Conference*. Tokyo, Japan.

ROLDÁN TAPIA, A.R. (1999). “El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica”. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la*

clase de idiomas, 19, pp. 218-232.

SAUMELL, V. (2012). *English in common. Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels*. Pearson educación.

Autor
Villatoro López, Juan Carlos

Título
Investigación acción sobre descubrimiento guiado en gramática inglesa (Adaptación libre de “An Action Research Paper on Guided Discovery in Grammar Practice”, en este mismo número).

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de un proyecto de investigación acción cuyo fin consistía en recabar datos sobre el papel del aprendizaje deductivo de la gramática en la adquisición de idiomas. El objetivo principal del estudio era determinar las preferencias del alumnado por una enseñanza explícita o bien por un enfoque deductivo con economía de materiales, y cuál de ellas mejoraba la adquisición de la L2 acelerándola, despertando el aprendizaje e incrementando la precisión. Asimismo, creemos que la información es potencialmente útil para profesorado y autores de materiales.

Texto

1. PRELIMINAR

En la historia de la enseñanza de idiomas, el peso otorgado a la gramática ha sido variable dependiendo de las modas del momento. Así pues, hay profesores hoy en día que son partidarios de que la gramática se enseñe de forma explícita y deductiva, mientras que otros están más bien convencidos de que hay que seguir rutas alternativas a la tradicional de *presentación-práctica-producción*. Esta última opción se basa en las investigaciones educativas sobre “la autonomía del aprendiz”, concepto sobre el que se ha discutido y se discute ampliamente (por dar ejemplos, ver Mora Sánchez, 1994; Roldán Tapia, 1998; Jiménez Raya, 2007…).

“*La autonomía del aprendiz es también denominada por algunos autores (Sionis 1990 o Bird 1993) como* the fifth skill*. Estamos de acuerdo con aquellas definiciones de autonomía (Holec 1979:3 o Lombardo 1990:74 y 76) que, en términos generales, definen el concepto como* la habilidad de desarrollar en el aprendiz la responsabilidad por su propio aprendizaje.” (en Roldán Tapia 1998:225).

2. INTRODUCCIÓN

En el centro de secundaria de la provincia de Jaén donde a la sazón tenía destino definitivo, el profesorado de los departamentos de inglés y francés solía presentar los contenidos de manera inductiva basándose en el material curricular, ya que proporcionaba al alumnado seguridad y una estructura ordenada. Los cuadernillos de trabajo (y nuestra manera de usarlos) representaban una continuidad con el tradicional sistema “P-P-P”. No obstante, la idea de que se daba demasiada importancia a los recursos materiales, (toda vez que los *cuadernillos de trabajo* ya no se podían exigir al alumnado al

quedar fuera del programa de gratuidad de libros de texto de la Junta de Andalucía), condujo a la consideración de otras soluciones, que había que explorar antes de proponerlas, ya que pasaban por cambiar factores de la práctica docente tendentes a acelerar el aprendizaje, maximizar la asimilación de contenidos e incrementar la corrección y que supondrían una alteración de la metodología habitual. En todo caso, el propósito consistía en mejorar la efectividad de la enseñanza.

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Para el presente estudio se optó por la técnica de *descubrimiento guiado*, puesto que no representaba un cambio muy abrupto de la práctica de aula normal a la que mis alumnos estaban acostumbrados. Además, se les planteó la cuestión de qué forma de trabajar preferían, la habitual o la nueva; la inclusión del análisis de preferencias obedecía a que estimamos que el concepto de *paradigma centrado en el aprendiz* puede englobar tanto la posibilidad de que el profesor se adapte al alumnado, como la de que el alumnado se exprese en el proceso de toma de decisiones (Fidalgo, 2011).

El o la docente reflexiva que opta por plantearse intervenir modificando sus prácticas de aula puede tomar recurso en un proyecto de investigación-acción a pequeña escala con el que obtener datos reales y fiables sobre los que basar un juicio certero:

“*En la actualidad, la teoría del constructivismo no sólo se aplica al proceso de aprendizaje del alumnado, sino que también se traslada a las situaciones de enseñanza que ofrece el profesorado. Hoy en día también se sostiene que cada profesor construye sus propias teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje basándose en sus creencias personales y en su sistema de valores, en su experiencia profesional como aprendiz y como profesor, en el proceso de formación inicial y continua, y en sus experiencias didácticas diarias de aula. Como veremos más adelante, varios autores, principalmente los defensores del paradigma del profesor reflexivo y de la investigación-acción, ponen un énfasis extraordinario en la figura del profesor como investigador de su propia enseñanza*”. (Madrid Fernández, 2001).

Así pues, el objetivo primordial de la investigación-acción que proponemos era recabar información sobre el desempeño académico y las preferencias del alumnado entre un enfoque deductivo (de lo general a lo particular) o inductivo (de lo particular a lo general), así como encontrar medidas alternativas a nuestra práctica tradicional, ahora falta de recursos, que favorecieran la adquisición de la gramática del inglés.

2.1 Población

El centro de secundaria donde se llevó a cabo el estudio se ubica en un pueblo de la provincia de Jaén, en zona rural y olivarera. En 2013/14, el I.E.S. contaba con tres líneas de 3º de E.S.O., estando la A y la C a cargo de este profesor que, además, era tutor de este último grupo. Ambas sumados computaban 40 alumnos y alumnas que participaron en el estudio.

La clase de 3ºA era la más homogénea –y conservadora– en términos de características del alumnado, puesto que sólo dos de ellos repetían curso,

ningún estudiante estaba en el programa de diversificación curricular (P.D.C.) y todos eran españoles y residentes en el mismo pueblo u otro relativamente cercano. En cambio, 3ºC era comparativamente heterogéneo y multicultural, ya que cuatro estudiantes repetían curso, cinco estaban en el P.D.C. (uno repetidor) y, en cuanto a procedencia, uno había sido criado en Cataluña y siete eran de ascendencia marroquí, aunque la mayoría de ellos poseían nacionalidad española. La edad media del alumnado era de 14-15 años, pero los marroquíes eran mayores (sobre todo las chicas, de 16-17) debido a haber tenido que repetir algún curso anterior en el proceso de adaptación al sistema educativo de acogida. No se apreciaban diferencias significativas en las calificaciones de inglés entre las dos clases.

2.2 Procedimiento de investigación

El estudio puede considerarse *etnográfico* al haber tenido lugar en la ubicación natural de ambos grupos durante cuatro sesiones, dos con cada clase, con el alumnado emparejado y actuando en libre colaboración. El criterio principal para determinar las parejas fue de un alumno o alumna “*fuerte*” y otra u otro “*débil*” o bien dos “*medios*” juntos. El libro de texto utilizado era “English World 3” de Burlington Books, publicado en 2010. La unidad trabajada fue la número 6, que trata de los contenidos gramaticales relativos a la semántica y valores de cinco verbos modales ingleses (*can*, *could*, *must*, *have to* y *should*).

Dos vertientes pueden distinguirse en el proceso de investigación, la de la encuesta de opinión y la del estudio de la gramática en parejas (ver apéndice I con gráficas y estadísticas sobre ambas). El formato de las cuestiones de investigación era simple: los mismos ejercicios que tenía a mi disposición en el material complementario de la editorial Burlington con los que ya estaban familiarizados mis estudiantes, pero con ciertas modificaciones y en una sistemática de trabajo distinta de la acostumbrada P-P-P.

Una vez emparejados los estudiantes, se les suministraba una ficha conteniendo ocho ejercicios graduados en dificultad sobre los usos de cinco verbos modales ingleses. A la vez que rellenaban los ejercicios, se pedía al alumnado que fuera elaborando una *hipótesis de trabajo* que consistía en clasificar los cinco verbos en tres categorías semánticas según su significado: *capacidad*, *obligación* y *recomendación*.

Se comenzaba en el ejercicio 1, diseñado para los auxiliares modales *can* y *could* junto con algunos verbos léxicos para repaso de vocabulario, que eran únicamente los que debían insertarse, puesto que, en todas las frases, el profesor había añadido los dos auxiliares. De esta manera, el ejercicio 1 mostraba ejemplos de oraciones con *can* y *could* que permitían llegar a la conclusión de que su uso dependía del tiempo que revelaban los marcadores temporales de presente o pasado en la frase. En cuanto al resto de ejercicios, eran de tipo “rellena-huecos” o de relacionar frases, que debían solucionarse mediante la formulación progresiva de hipótesis sobre el valor de cada modal (se proponía el contraste de *have to* y *must*; de *have to, must* y *should;* y aun de los cinco verbos juntos).

Como tarea final, los estudiantes debían intentar traducir los verbos de la actividad al español, una vez que habían observado cómo se relacionaban entre sí en contexto y se podían clasificar a base de formular conclusiones provisionales y ponerlas a prueba en todo momento, dilucidando junto con la

compañera o compañero las posibles soluciones a los retos planteados. Por último, la culminación de este proceso de baja inferencia se plasmaba en la corrección de los productos obtenidos, la clasificación semántica y la traducción, para las que la serie de ocho ejercicios servían como itinerario conducente a los resultados obtenidos en parejas.

2.3 Recopilación de datos

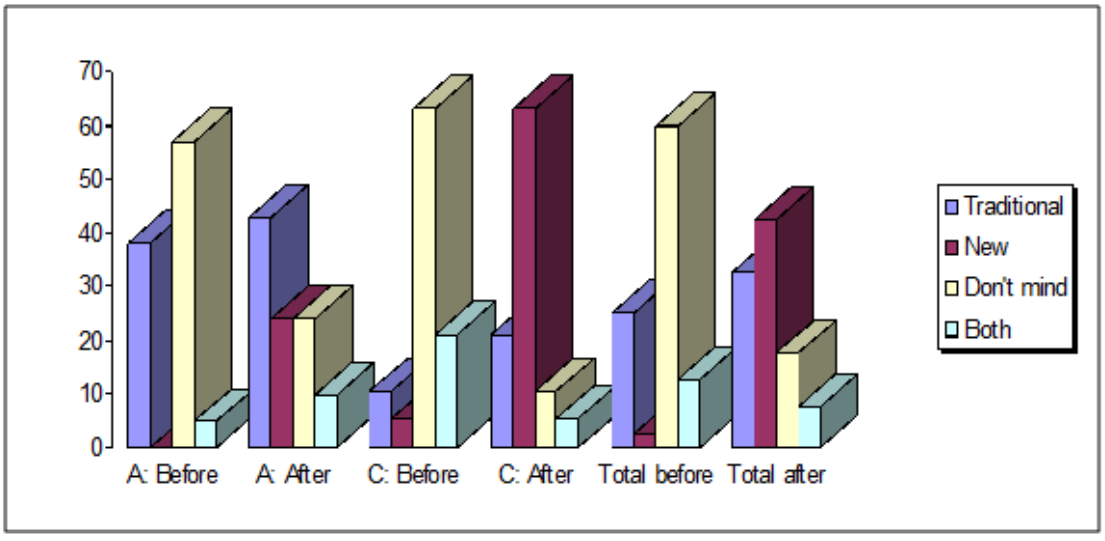
La actividad de descubrimiento guiado tuvo lugar en dos sesiones con cada grupo, de acuerdo con el horario normal de clases. El lunes 10 de marzo de 2013 se le repartieron las fichas al alumnado de 3ºC y se le volvieron a repartir el miércoles 12; por su parte, el martes 11 y el jueves 13 las recibió el alumnado de 3ºA. Las fichas eran devueltas al profesor tras cada sesión y, una vez terminada la actividad, custodiadas para su correspondiente análisis.

La siguiente clase después de la actividad se dedicó a hacer una puesta en común y comprobar, en gran grupo, los resultados trabajados en la actividad y, además, a revisar la información explícita en el libro de texto a fin de fijar los contenidos sólidamente. Hay que destacar importantes diferencias en esa sesión posterior a la actividad, con respecto a otras anteriores de revisión tras una enseñanza tradicional, ya que, en esta ocasión, los alumnos y alumnas mantenían en general una actitud en la que se mostraban muy conocedores del tema, ansiosos por participar en la demostración, por dar sus conclusiones al resto de la clase y orgullosos de sus éxitos.

2.4 Análisis de los datos

Los datos obtenidos de la investigación pueden encontrarse en el apéndice I. La figura 1a es un histograma de barras que ilustra el cambio en la opinión del alumnado sobre qué metodología preferían, en respuesta a la pregunta “*¿Qué método prefieres en tu clase de inglés?*”. La figura 1b es una gráfica con las cifras y porcentajes antes y después de la actividad de los grupos de 3ºA (21 estudiantes), 3ºC (19 estudiantes) y la media por suma de ambos (40 estudiantes).

Figura 1a. Encuesta de opinión en 3ºA y 3ºC.



“*¿Qué método preferirías en la clase de inglés?’* Gráfica de opiniones recogidas a mano alzada, al explicar la actividad antes de realizarla y a su término, con las opciones metodológicas: tradicional / nuevo / me da igual / ambos.

Figura 1b. Tabla de opiniones con los resultados anteriores expresando las cifras de los porcentajes dados.

	Clase de 3ºA (21 estudiantes)				Clase de 3ºC (19 estudiantes)			
	Antes de la actividad		Después de la actividad		Antes de la actividad		Después de la actividad	
Tradicional	8/21	38.1%	9/21	42.8%	2/19	10.5%	4/19	21.0%
Nuevo	0/21	0.0%	5/21	23.8%	1/19	5.3%	12/19	63.2%
Indiferente	12/21	57.1%	5/21	23.8%	12/19	63.2%	2/19	10.5%
Ambos	1/21	4.8%	2/21	9.6%	4/19	21.0%	1/19	5.3%

	Clases de 3º A y C (40 estudiantes)			
	Antes de la actividad		Después de la actividad	
Tradicional	10/40	25.0%	13/40	32.5%
Nuevo	1/40	2.5%	17/40	42.5%
Indiferente	24/40	60.0%	7/40	17.5%
Ambos	5/40	12.5%	3/40	7.5%

3. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En los dos cursos de tercero de E.S.O. se produjo una importante transferencia de opiniones a favor del nuevo enfoque. A ningún estudiante de 3ºA le complacía éste cuando el profesor lo expuso a la clase; al terminar, cinco de ellos (24%) eran favorables al descubrimiento guiado. En 3ºC, se produjo un verdadero auge de opinión favorable al pasar de uno a doce estudiantes (63%). Curiosamente, el número de los partidarios del aprendizaje tradicional también aumentó en cierta medida. Los que primero no se manifestaban claramente en ningún sentido, después se decantaron hacia una u otra opción. Las opiniones de algunos estudiantes oscilaban en cuanto a la variable de “ambas técnicas”; sin embargo, parecían no darse cuenta de que el descubrimiento guiado tal como se les planteaba implicaba ambos enfoques, primero inductivo y luego deductivo, como así se les insinuó al presentar la actividad.

Con el propósito de mostrar los resultados de las dos tareas finales: las hipótesis de trabajo y las equivalencias al castellano, en el gráfico figura 2 se muestra una tabla de resultados por atribución correcta a cada categoría. Se adicionó un tercer subgrupo: el los seis repetidores de 3º en ambas clases, de modo que se pudiera descartar si el volver a trabajar los contenidos propuestos incidía significativamente en las hipótesis de trabajo sobre categorías semánticas, lo que no ocurrió puesto que el subgrupo arrojó resultados inferiores a la media. Paradójicamente, los resultados de las hipótesis de trabajo apuntan a un mejor desempeño de 3ºA que de 3ºC.

El auxiliar modal más reconocido fue *can*, mientras que el menos fue *should*. La familiaridad con *can/could* sería sin duda la causa, mientras que la carencia de conocimiento previo y cierta dificultad para identificar funcionalmente al resto provocarían algunas confusiones en atribución categórica y en traducción.

Figura 2: Tabla de resultados de la actividad según atribución correcta por categoría.

OVERALL FORM RESULTS:	ATTRIBUTION TO CORRECT SEMANTIC CATEGORY:						
	ABILITY			OBLIGATION			SUGGESTION
3RD FORM A (21 students)	Both: 15	*Can*: 19	*Could*: 19	Both: 15	*Must*: 19	*Have to*: 15	*Should*: 15
	71.1%	90.5%	90.5%	71.1%	90.5%	71.1%	71.1%
3RD FORM C (19 students)	Both: 10	*Can*: 15	*Could*: 12	Both: 10	*Must*: 15	*Have to*: 10	*Should*: 10
	52.6%	78.9%	63.1%	52.6%	78.9%	52.6%	52.6%
3RD FORMS (40 students)	Both: 25	*Can*: 34	*Could*: 31	Both: 25	*Must*: 34	*Have to*: 25	*Should*: 25
	62.5%	85%	77.5%	62.5%	85%	62.5%	62.5%

OVERALL FORM RESULTS:	CORRECT TRANSLATION OF MODAL/SEMI-MODAL AUXILIARIES:				
	can	could	must	have to	should
3RD FORM A (21 students)	*poder/saber*: 19	*podía, podría*: 19	*deber*: 19	*tener que*: 19	*debería*: 17
	90.5%	90.5%	90.5%	90.5%	80.9%
3RD FORM C (19 students)	*poder/saber*: 15	*podía, podría*: 13	*deber*: 13	*tener que*: 12	*debería*: 12
	78.9%	68.4%	68.4%	63.1%	63.1%
3RD FORMS (40 students)	*poder/saber*: 34	*podía, podría*: 22	*deber*: 22	*tener que*: 31	*debería*: 29
	85%	55%	55%	77.5%	72.5%

Repeating students In forms A and C (6 students)*	Both:	*Can*:	*Could*:	Both:	*Must*:	*Have to*:	*Should*:
	4/6 66.7%	5/6 83.3%	5/6 83.3%	4/6, 66.7%	6/6, 100%	4/6, 66.7%	4/6, 66.7%
	poder/saber:	*podía, podría*:		*deber*:		*tener que*:	*debería*:
	4/6 66.7%	4/6 66.7%		3/6 50%		3/6 50%	1/6 16.7%

* Este subgrupo de repetidores fue incluido a fin de comparar si la memoria desempeñaba un papel significativo a la hora de identificar las categorías o equivalencias al español propuestas.

4. CONCLUSIONES

Una importante ventaja que parece representar la técnica de descubrimiento guiado sería el menor tiempo invertido en la enseñanza de la gramática en comparación con otras unidades. De promedio, de cinco a seis sesiones se programaban para trabajar estos contenidos; en cambio, usando la nueva técnica, bastaron sólo tres en total.

Para explicar más beneficios de esta técnica de descubrimiento guiado centrado en el alumno, tomamos de Mª Victoria Saumell (2012) una convincente enumeración (*Pearson educación*, traducción propia):

“***Beneficios cognitivos***

- *Estimula el aprendizaje analítico.*
- *Explota las destrezas cognitivas del alumnado.*
- *Mejora destrezas clave de pensamiento.*
- *Implica al alumnado en tareas de resolución de problemas.*
- *Ayuda a los y las estudiantes a hacerse conscientes y verbalizar sus procesos mentales.*
- *El alumnado participa activamente del proceso de aprendizaje.*
- *Los y las estudiantes comprenden y recuerdan mejor lo que han averiguado por sí mismos.*

Beneficios lingüísticos

- *Semeja el proceso natural de aprendizaje/adquisición del lenguaje.*
- *Si se hace en grupos, proporciona práctica extra con el idioma.*

Beneficios sociales

- *Incrementa la participación y promueve la colaboración.*
- *Capacita al alumnado, mejorando así la autonomía y la auto-confianza.*
- *Es motivador para aquellos/as estudiantes que prefieren un enfoque activo.*

Hemos presentado así un trabajo pormenorizado de investigación acción basado en el *primer contacto* de estos grupos-clase de 3º de E.S.O. con la técnica de descubrimiento guiado; analizar y mostrar posteriores actividades sobre otros puntos gramaticales excedería de la extensión de este modesto artículo. Los resultados pueden considerarse un éxito de la técnica expuesta en la enseñanza/aprendizaje de la gramática del inglés con alumnado de secundaria. El problema que originó este sencillo proyecto de investigación creemos que puede minimizarse modificando las técnicas que usamos, haciéndonos menos dependientes de los materiales de los que dispongamos, o no.

Esperamos también haber aportado algunos argumentos, no sólo en respuesta a por qué utilizar esta técnica, sino también a la más amplia de por qué innovar en docencia. En este sentido, parece oportuno terminar este trabajo citando algunas ideas de los autores Romero y Gutiérrez:

“*Por otro lado, la autoridad del profesor ha cambiado, ya no es depositario exclusivo de autoridad moral y cultural. En la sociedad de la información los referentes culturales, familiares y escolares ya no son tan potentes como antaño* […] *En este sentido, la escuela u otras instituciones encargadas de la formación no pueden seguir ancladas en formas educativas de la modernidad tradicional. El papel del profesor como mero transmisor, la memorización de datos, nombres, fechas… deben ceder terreno al diálogo. De lo que se trata es, en definitiva, de transformar la información en conocimiento valioso para dar respuesta a las exigencias que se nos plantean en la actualidad.*

[…] *Por tanto, en la sociedad actual el profesor se convierte en un dinamizador, en un gestor de los procesos educativos para, a partir del diálogo y la negociación, formar personas con capacidad crítica, emancipadas de los valores dominantes del mercado y capaces de tomar decisiones.*
En consonancia con lo anterior los programas formativos o diseños curriculares no pueden pensarse de manera rígida e impuesta sino que han de ser fruto de la negociación colectiva entre los sujetos involucrados en la relación educativa. El escenario social de la actualidad nos sorprende cada día con nuevos retos y nos obliga a buscar nuevas respuestas a los problemas que se nos plantean.” (E. Romero y M. Gutiérrez, 2013, pp. 255-6).

Bibliografía

FIDALGO BLANCO, Á. “La innovación docente y los estudiantes”, pp. 84-91 *La Cuestión Universitaria*, Vol. 7, 2011.
JIMÉNEZ RAYA, M. *Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la*

autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras. Ponencia. 2007. [Consulta: 31/01/2015]. Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_jimenez.pdf
MADRID FERNÁNDEZ, D. “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa.* Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.) 2001.
MORA SÁNCHEZ, M. **Á**. *El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera*. ASELE Actas V. 1994. [Consulta: 31/01/2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf

ROLDÁN TAPIA, A.R. “El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica”. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº 11; 1999, pp. 218-232.

ROMERO, E. y GUTIÉRREZ, M. “Posibilidades y amenazas para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje y el conocimiento”. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. *14*(3), 241-258. 2013. [Consulta: 31/01/2015].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11359/11776
SAUMELL, V. (2012). *English in common. Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels*. Pearson educación.

Monográfico:

Educación Musical

Autor

Abad Ruiz, Federico

Título

Las TIC en la enseñanza musical: Algunas reflexiones sobre el estado actual

Resumen

El presente artículo pretende ofrecer una panorámica sobre el uso de las TIC entre el profesorado y el alumnado de las ERG de nuestro país. Se aborda el punto de partida, la actitud del profesorado implicado en este terreno, el uso del blog educativo, sus posibilidades y los contenidos que admite, y los beneficios que proporciona al alumnado el empleo de herramientas informáticas. Se citan, además, algunos blogs de enseñanza musical y algunas aplicaciones para la edición de música y sonido de especial relevancia.

Palabras clave

TIC, enseñanza musical, música, blog, programas informáticos

Texto

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Las nuevas tecnologías han modificado radicalmente nuestro modo de vida, pero en el ámbito de la enseñanza vivimos un largo proceso de adaptación que comenzó, a finales de los ‘80, con la incorporación de ordenadores personales bajo la fórmula de las llamadas *aulas de informática*.

En las Enseñanzas de Régimen General resulta difícil eludir el modelo tradicional de aprendizaje por áreas de conocimiento sustentado en los libros de texto. Es verdad que ha resultado cómodo para los docentes pues, liberados de la necesidad de crear sus propios materiales curriculares, han podido concentrarse en dosificar los contenidos de dichos libros, claramente sujetos a los objetivos establecidos por las leyes educativas de cada momento.

Los grupos editoriales, como poder fáctico de este engranaje, han entendido que la supervivencia del modelo de negocio les obliga a generar contenido multimedia que complemente o sustituya al libro impreso. Si al comienzo se limitaba al soporte óptico (CD y DVD), posteriormente ha derivado hacia una traslación del texto a formatos accesibles en línea y enriquecidos con audio, vídeos, interactivos e hiperenlaces, sustentados principalmente en la tecnología Flash. La pizarra digital, un recurso tan atractivo como costoso –de ahí su parcial implantación en las aulas– debería servirle de aliado.

Pero al mismo tiempo se ha producido un incremento del profesorado que opta, que optamos por diseñar nuestra propia programación y nuestros propios materiales. Este incremento se ha visto alimentado por la abrumadora cantidad y diversidad de herramientas y recursos informáticos, bien sean aplicaciones locales para distintos sistemas operativos –Windows, Linux, MacOS, Android e iOS– o aplicaciones y servicios en línea.

Sin embargo, aun siendo apasionante nuestra labor, el inabarcable abanico de posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, unido a la carencia de una dirección de trabajo unificada, nos lleva a plantearnos ciertas dudas sobre la idoneidad del camino tomado. Para ser sinceros: estamos trabajando sobre el método de ensayo y error, estamos experimentando. Y si la propia actividad docente exige de por sí una autoevaluación permanente para corregir sus defectos, en un entorno tecnológico donde desconocemos la respuesta del alumnado a nuestras iniciativas –respuesta sometida además a vicisitudes de índole presupuestaria– se hace obligatorio corregir sobre la marcha cualquier proyecto.

BLOGS

Los docentes implicados en las TIC solemos emplear varias fórmulas basadas en el trabajo colaborativo y en el aprendizaje electrónico o *e-learning*. Moodle es el sistema de gestión de aprendizaje (LMS) más popular en nuestro país, y Google Docs la herramienta de trabajo colaborativo en la nube que cuenta con mayor difusión, a las que cabría sumar Wikispaces y WebQuest. No obstante, el más extendido y el que aporta mayor visibilidad a la labor docente es el blog.

Resulta significativo que esta última herramienta, concebida en sus orígenes como un cuaderno de bitácora o diario personal digital, haya acabado sirviendo a propósitos tan alejados de los iniciales. La razón estriba en la facilidad de su edición, pues además de texto formateado permite insertar o incrustar contenido multimedia de elaboración propia o procedente de otros servicios en internet. En ese sentido ha venido a ocupar el hueco que no pudieron cubrir los editores de sitios web, que son mucho más complejos y requieren la contratación de un dominio y un alojamiento. Hoy día, gracias a gestores como Blogger o WordPress es posible crear y comenzar a trabajar en un blog en pocos minutos, y dotarlo de contenido suficiente en unas pocas horas. Se puede objetar que la estructura de un blog no es tan abierta como la de un sitio web, pero no es menos cierto que gracias a sus paneles de diseño, a sus gadgets y a la inserción de código html lograremos personalizar en gran medida su apariencia.

Dado que los blogs admiten casi cualquier tipo de contenidos, los de los blogs educativos o *edublogs* reflejan con bastante fidelidad la orientación didáctica de los docentes que los crean y los mantienen. Ciñéndonos a los de educación musical podemos establecer una clasificación general de estos contenidos por funciones:

- **Contenedores digitales de conocimiento**: libros virtuales, tutoriales, manuales, esquemas, mapas conceptuales, presentaciones.
- **Contenido de apoyo a la clase presencial**: vídeo, audio, imágenes, animaciones y enlaces a páginas específicas.
- **Actividades en línea**: interactivos, cuestionarios, actividades de entrenamiento, juegos y foros.
- **Documentos imprimibles para su empleo en el aula**: partituras, fichas, esquemas e impresos de distinto tipo.
- **Realizaciones del alumnado**: vídeos y audios de interpretaciones, archivos elaborados con aplicaciones informáticas.

Obviamente cualesquiera de estos contenidos pueden desempeñar su función en otro ámbito distinto del indicado. Por ejemplo, los ejercicios en línea podrían servir de complemento o refuerzo en las sesiones de clase.

El blog puede operar de igual manera como actividad para el alumnado si se realiza de forma colaborativa. Esto puede llevarse a cabo de dos formas: haciendo que el comentario de una entrada o *post* actúe como un objetivo evaluable –un foro a pequeña escala–, o bien inscribiendo como participantes del blog a los alumnos y las alumnas para que creen entradas con determinadas características. Esta segunda faceta es de particular interés, pues introduce a los estudiantes en el territorio de la generación de contenidos para internet, lo que les obliga a asimilar las pautas que rigen la producción de contenidos para dicho formato.

Hoy día se cuentan por centenares los blogs de aula para la enseñanza musical en nuestro país, siendo frecuente que empleen materiales pertenecientes o inspirados en otros. Entre todos ellos cabría destacar tres:

Clase de Música 2.0
Dirección URL: http://www.mariajesusmusica.com/
Autora: Mª Jesús Camino
Centro: IES San Miguel de Meruelo. Meruelo (Cantabria)

Desde hace años es el mayor referente nacional en investigación y divulgación de las TIC aplicadas a la enseñanza de la música. Su blog principal –mantiene otros tres– contiene un número inagotable de materiales, actividades, recursos, tutoriales, propuestas y enlaces, todos ellos igualmente interesantes y valiosos. Presenta un extenso catálogo de herramientas para aplicar a nuestro blog. Es, además, la mejor puerta de acceso a todos los blogs de educación musical existentes en España desde su sección *1001 blogs de música*. Sus artículos en la web educ@conTIC resultan siempre muy ilustrativos.

AuLa De MúSiCa
Dirección URL: http://gerardodiegoauladelamusica.blogspot.com.es/
Autor: Julio Payno
Centro: CEIP Gerardo Diego. Los Corrales de Buelna (Cantabria)

Las actividades de adiestramiento musical en internet son numerosas, pero la inmensa mayoría carecen de interés para el docente y para el alumnado. No es este el caso. Payno reúne dos cualidades excepcionales: un dominio absoluto de la programación en Flash y una concepción muy clara de la didáctica de la música. En el extenso contenido de su blog destaca un amplio catálogo de actividades en Flash que abarca casi todas las líneas de la educación musical. Por citar algunas de ellas: discriminación auditiva, ritmo, lenguaje musical, interpretación con flauta o laminófonos, organología, géneros, historia y danza.

educacionmusical.es
Dirección URL: http://educacionmusical.es/
Autor: Massimo Pennesi
Centro: IES Vega de Mijas. Las Lagunas (Málaga)

En 2010 fue galardonado por el ITE con el primer premio a los materiales educativos. Sus entradas, en las que demuestra su condición de erudito, se orientan principalmente a los géneros musicales, y con mayor preferencia a la música culta. Proporciona un importante número de partituras de elaboración propia para flauta dulce con acompañamiento de piano, que pueden reproducirse en línea con Noteflight o descargarse en formato PDF, así como otras de su propia autoría y de arreglos para violín.

APLICACIONES

Al abordar el empleo de las TIC en la enseñanza musical debemos tener muy claro cuál será el papel que se le asigne en él al alumnado, si el de consumidor de contenidos o el de creador de contenidos. A pesar de sus incalculables posibilidades, la fórmula del blog, salvo en el caso de los colaborativos, se presta en exceso a la primera vertiente, la de la comunicación unidireccional.

Por desgracia el sentido participativo que impregna la Web 2.0 queda limitado, en la mayoría de los casos, al mensaje textual y a la distribución de vídeo o imagen de escasa o nula relevancia en el contexto de las redes sociales o, como mucho, en la valoración de productos y servicios del comercio electrónico. Bien es verdad que internet ofrece plataformas de incalculable valor documental: Wikipedia, YouTube, Flickr, Jamendo, Dropbox o los foros son ejemplos relevantes en texto, vídeo, fotografía, música, almacenamiento masivo e intercambio de experiencias respectivamente. Pero las comunidades que las nutren constituyen un porcentaje ínfimo de los usuarios de internet.

El empleo de las nuevas tecnologías en la educación musical debería contribuir principalmente al desarrollo de dos Competencias Básicas, la Cultural y Artística y la Digital y del Tratamiento de la Información. Pero si logramos incorporar la generación de contenidos como tareas, la Competencia de Aprender a Aprender y la de Autonomía e Iniciativa Personal adquieren mayor relevancia incluso que las anteriores.

Un concepto escasamente empleado en la didáctica de los entornos digitales es el de la ***manipulación***. Sin embargo, cuando un estudiante opera con la interfaz de una aplicación informática está utilizando objetos y herramientas virtuales que le permiten construir. Objetivamente no son sino impulsos eléctricos que circulan a través de los complejos circuitos de la computadora, pero subjetivamente resultan tan reales como un rotulador, unas tijeras o un tubo de pegamento. Con una diferencia: el uso de estos objetos y herramientas no es completamente arbitrario, sino que obedece a la estructura lógica que conforma el conjunto de la aplicación y las características de los formatos empleados. El hecho de someterse a las reglas del programa conlleva la asimilación de estrategias a la vez que se usa.

En el caso de los programas de edición musical, los elementos que conforman el sonido y la música abandonan el ámbito de la abstracción para convertirse en ingredientes que se pueden manipular por medio de herramientas. La experiencia para el usuario –en nuestro caso el alumno o la alumna– ante cualquier acción realizada con el software tiene como resultado una respuesta inmediata. Este efecto de realimentación o *feedback* logra que el aprendizaje, en lugar de diferirse, se afiance durante la propia realización.

El tiempo, que en el ámbito musical se plasma en forma de ritmo, constituye el mayor desafío para el profesorado de música; ciertamente resulta la magnitud más difícil de asimilar en la infancia y la adolescencia a causa de su condición abstracta e inaprensible. Sin embargo las aplicaciones informáticas le otorgan una perfecta visibilidad, ya sea en forma de onda, de rollo de pianola, de patrón rítmico o de notación estándar. Si a ello le sumamos la posibilidad de reproducirlo desde cualquier punto o de modificarlo a nuestro antojo, las puertas a la interacción del alumnado con el ritmo quedan abiertas por completo.

El número de aplicaciones de software libre accesible para el alumnado de Primaria, Secundaria y Bachillerato es incalculable. Por suerte, el Centro de software de Guadalinex Edu incluye tres programas particularmente útiles en este propósito, programas que cuentan además con sus correspondientes versiones para Windows (se indican las direcciones web bajo los títulos).

MuseScore
Dirección URL: http://musescore.org/
Creadores: Thomas Bonte, Nicolas Froment y Werner Schweer
Uso didáctico: elaboración de partituras monódicas, adaptación de polifónicas procedentes de archivos MIDi, composiciones sencillas, asimilación de elementos del lenguaje musical.

Completo editor de partituras monódicas o polifónicas, con todas las características propias de los editores profesionales. Interfaz de uso sencillo, con impresión y generación de PDF directo. Admite importación directa de archivos MIDI y exportación a audio WAV. Aunque permite emplear dispositivos MIDI externos, implementa de serie un completo banco de sonidos Soundfont que abarca prácticamente todos los instrumentos comunes, incluso los de

conjuntos Orff.

Audacity
Dirección URL: http://audacity.sourceforge.net/?lang=es
Creadores: Dominic Mazzoni y Roger Dannenberg (al tratarse de software de código abierto, el equipo se ha incrementado notablemente con el transcurso del tiempo).
Uso didáctico: mezcla de pistas, edición de grabaciones propias para *podcast* (distribución en internet), aprendizaje de fundamentos de Acústica.

Figura entre los editores de audio multipista más potentes. Trabaja con diversos formatos de archivos de audio, algunos de serie y otros mediante codificadores adicionales. Ofrece una sencilla edición mediante operaciones de copiar, cortar, pegar y borrar, así como el desplazamiento de pistas o la edición de su envolvente (volumen en cualquier punto). Grabación de cualquier fuente. Cuenta con cerca de doscientos efectos.

Hydrogen
Dirección URL: http://www.hydrogen-music.org/hcms/
Creador: Alessandro Cominu (también en este caso la comunidad de desarrolladores es amplia).
Uso didáctico: experimentación con secuencias rítmicas, creación de bases rítmicas para interpretación en vivo o grabación.

Caja de ritmos y secuenciador con enormes posibilidades. Trabaja sobre una doble rejilla: patrones (compases) y canciones (secuencia de compases que se rellenan con patrones). Incluye de serie dos conjuntos de instrumentos de percusión, aunque se pueden descargar otros muchos mediante la propia aplicación. Exporta a archivos MIDI y a audio WAV.

El uso didáctico de aplicaciones musicales para tabletas y teléfonos Android e iOS está comenzando a explorarse, pero promete convertirse en un campo muy fértil dado el ingente número de apps disponibles, sus continuas actualizaciones y su imparable crecimiento. A su favor juega, además, la interfaz táctil, que permite emular la interpretación de instrumentos acústicos y electrónicos, así como diversos efectos de sonido digital. Además, van apareciendo aplicaciones hasta ahora reservadas a equipos de sobremesa: secuenciadores, editores de partituras, cajas de ritmos, editores de audio o mesas de mezclas para pinchadiscos.

Estas aplicaciones para dispositivos táctiles ofrecen la posibilidad de emplearlos en el aula o para conciertos escolares, ya sea conectados a un mezclador o con amplificación independiente. Para este uso pueden citarse algunas aplicaciones Android gratuitas: Piano For You (piano), Drum Set (batería), My Guitar (guitarra) y Plasma Sound HD (theremin).

Bibliografía

-Materiales en la web:

CAMINO, M. J. Clase de Música 2.0 [en línea].[Consulta: 3 de febrero de 2015]. Disponible en: http://www.mariajesusmusica.com/.

PAYNO, J. AuLa De MúSiCa [en línea].[Consulta: 3 de febrero de 2015]. Disponible en: http://gerardodiegoauladelamusica.blogspot.com.es/

PENNESI, M. Educacionmusical.es [en línea].[Consulta: 3 de febrero de 2015]. Disponible en: http://educacionmusical.es/.

Autora

Arévalo Galán, Azahara

Título

El coro como superación de dificultades: Los Músicos del Duque

Resumen

Los alumnos de Palmeras en su mayoría pertenecen a familias desestructuradas donde los problemas, económicos, sociales y afectivos de sus adultos le influyen notablemente en su infancia y en un correcto desarrollo cognitivo. La música se plantea como una herramienta útil que compensa las carencias y déficit, reeducando las habilidades sociales, enriqueciendo la inteligencia intercultural y emocional de los que la sienten, la viven y la practican. El canto coral supone además de la educación de la voz, la adquisición de hábitos posturales, la ubicación en el propio espacio respetando los ajenos, la afinación, la escucha atenta de las voces e instrumentos y el aprendizaje de los diferentes repertorios; principalmente repertorios populares.

Palabras clave: educación vocal, coro, exclusión social, interculturalidad, inclusión, convivencia.

Punto de partida: Educación vocal e interculturalidad

La creación de un coro en un centro ubicando en un lugar desfavorecido socialmente, se convierte a la vez en un reto para profesionales, alumnado y comunidad. El centro se ha visto favorecido por las diferentes leyes y ayudas

orientadas hacia la compensación educativa, sin embargo estos enfoques posibilitaban “modelos de actuación, en los que se trabaja a partir de la diferencia de determinados colectivos y no de la inclusión de cada uno de los individuos, con sus diferencias y necesidades personales”[50]. La creación de una agrupación vocal nace con el propósito de atender y aunar diferencias, priorizando su atención sobre los cursos menores puesto que para que “un programa sea eficaz debe ser temprano”[51].

La presencia de la música como punto de partida en la vida de los alumnos del C.E.I.P. “Duque de Rivas” quedaba reducida a la presencia del flamenco como arte interpretado en las calles, fiestas familiares y compromisos sociales. El flamenco pertenece al folklore propio de la zona, proporcionando conocimientos sobre las culturas del pasado, permitiendo reconstruir parte de lo que puede perderse. Este “folklore representa la alegría y la belleza del arte que penetra en el corazón y el alma de los habitantes y tiene un campo extenso de expresión”[52]. Se convierte también el flamenco, en el punto de partida y referencia ya que “la música es el producto principal que plasma todos los valores, creencias y sentimientos de una cultura”[53]. Producto que nos

50 A.A.V.V. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. REIFOP. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678774.pdf (Consulta 11/12/2014)

51 López López, E. (2007). Educación compensatoria. Efectos perdurables de la temprana implicación paterna RELIEVE, v. 13, n. 2. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_1.htm (Consulta 13/12/2014)

52 Epelde, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades. Nº 1. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625397.pdf (Consulta 15/11/2014)

53 Bernabé, M. del M. (2012). Cómo organizar interculturalmente el aula de música de secundaria. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa.

sirve como puente para conocer la realidad y los intereses del alumnado. Sin embargo, a pesar de la riqueza cultural y musical del flamenco, es el único punto de referencia musical que los niños y niñas conocen, por lo que la formación aunque nutrida, es pobre a la vez porque carece de diversidad. Es su única cultura.

En numerosos estudios que relacionan el factor de la interculturalidad y la música se reconoce los aspectos positivos que fomenta estas disciplina para la mejora de sociabilidad del alumnado con personas cuyas raíces son similares y diferentes: “El reto de la interculturalidad consiste en formar al individuo como un ser capaz de combinar la cultura propia con aquella que tiene más próxima, de forma que pueda comprenderla y desplazarse de una a otra sin problemas, sin perder su propia identidad en el proceso”[54]. La misma autora María del Mar Bernabé, especialista en esta temática, afirma la importancia de la música como puente para construir un autentico sentido de pertenencia entre culturas propias y ajenas, además de fomentar a través del estudio del repertorio la competencia tanto intercultural como lingüística. Por todo ello, “la música se convierte en el vehículo más adecuado para el trabajo de la interculturalidad, destacando en ella su dimensión como lenguaje, como goce estético y como medio de comunicación entre los seres humanos”[55]

Innovagogía. Disponible en: http://riemann.upo.es/congresos/index.php/innovagogia2012/Iinnovagogia2012/paper/view/5 (Consulta 23/12/2014)

[54] Bernabé, M. del M. (2013). Interculturalidad y nuevas tecnologías en la clase de música de educación secundaria. Vol. 14, Nº. 2. Teórica de la Educación, Educación y cultura en la sociedad de la información. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10222/10631 (Consulta 27/12/2014)

[55]

En la actual legislación queda reflejada la importancia del conocimiento del patrimonio cultural, artístico y musical de la comunidad andaluza, de esta forma se reivindica la presencia de sus peculiaridades culturales en el currículo de la mayoría de las asignaturas. En música, “las canciones y danzas populares fueron incluidas para su estudio, en un intento de difundir el patrimonio propio de cada comunidad autónoma para evitar su extinción y una

homogenización con respecto al resto de comunidades”[56]. Sin embargo es necesario conocer tanto el patrimonio regional y nacional como el internacional puesto que “estamos abocados a la sociabilización y la convivencia con

personas de diferentes culturas, esto implica de forma intrínseca, la adopción

de una actitud abierta hacia la convivencia”[57].

Los músicos del duque: Origen, desarrollo y reciclaje

El contexto donde los maestros del “Duque de Rivas”, desempañan su labor, dificulta con exceso la realización de un buen trabajo. Los alumnos carecen de normas, de hábitos saludables, de valores éticos y educativos. Sin embargo la realización de actividades musicales que producen motivación, organización, expresión y adquisición de nuevos aprendizajes potencian la actitud positiva orientada a conseguir un buen clima de centro. Los niños y niñas del centro, pueden llegar a ser lo mismo que otros, puesto que a través de su voz pueden producir mensajes que demuestran que, a pesar de todo, son niños los que cantan. La educación coral y vocal aumenta el interés por la música del alumnado y del profesorado por acercarles otro tipo de canciones que aumentan su bagaje musical.

En los inicios corales de la agrupación contaban con una participación de unos 20 alumnos/as del centro, sin embargo este número ha sido variable, ya que en un principio el número de integrantes era mayor, pero debido a las malas prácticas y comportamientos así como la coordinación de la actividad con la acción tutorial, se ha visto oportuno reducir el número de participantes, sobre todo aquellos pertenecientes a cursos superiores que no prestaban demasiada atención en las prácticas vocales e impedían el trabajo colectivo de sus compañeros/as.

A los largo de los siguientes cursos, el coro de los “Músicos del Duque” crece como taller de incentivos, impartido en una sesión semanal de una hora y media de duración con horario variable. Es realizado dentro del aula de música del centro, ubicado dentro del horario de guardia de la profesora de música. Los ensayos tienen el objetivo de participar en conciertos u actividades orientadas a la puesta en escena del repertorio vocal practicado. Los alumnos de secundaria siguen participando en la actividad más como músicos que como cantantes, acompañando algunas melodías con las flautas y diversos instrumentos de percusión. En los últimos cursos también se ha favorecido desde el centro de profesores de Córdoba la apuesta por la formación coral de los maestros y profesores de música, con cursos que potencian las creaciones de coros en entornos escolares y las puestas en escena. Los alumnos/as que en líneas generales habían vivido pocas experiencias con la realización de audiciones en público, han visto cumplidos sus sueños y expectativas al ser escuchados y escuchar como los coles de Córdoba cantan.

El profesorado del centro disfruta de la mejora de los resultados musicales de los cuales el coro es testimonio y busca incansablemente la participación de las familias dentro de las actividades musicales como receptores de las canciones que cantan sus hijos. Lo más significativo para los docentes es la realización de la actividad a pesar de las dificultades valorando la escucha de los compañeros y la importancia que para cada niño y niña supone el subirse a un escenario, colocarse para cantar y ser escuchado. El profesorado también defiende la idea de globalización y de tratamiento interdisciplinar de la música en este tipo de trabajos. El alumnado no sólo canta

dentro del coro, también elabora los carteles de los conciertos, las invitaciones, la decoración del escenario y de las paredes, asistiendo previamente a diferentes conciertos didácticos musicales para poder apreciar la misma experiencia como público.

La buena predisposición que presenta el alumnado hacia el área de educación artística es un factor determinante para la utilización de la educación coral como un imán que puede derivar la implicación de los niños y niñas hacia otras áreas que presentan mayor dificultad en el aprendizaje. La organización de un coro dentro un colegio supone un conjunto de cambios a nivel organizativo funcional y curricular. Las actividades musicales irán orientadas a incrementar la actividad dentro del salón de actos del centro que hasta la fecha se utilizaba en contadas ocasiones. De igual forma aumentarán las actividades lúdicas orientadas hacia la audición musical del alumnado como público y como oyente, luchando contra el miedo del profesorado de unir todos los cursos en actividades conjuntas con el objetivo de evitar conflictos.

La actividad coral, principalmente une a las personas en una agrupación donde se establecen diferentes relaciones sociales orientadas hacia el canto común. La convivencia, la armonía y la mejora del clima entre sus componentes es un factor útil y necesario para trasmitirlo de clase en clases, de familia en familia, de generación en generación y que influya sobre la educación del alumno, del centro y del barrio.

Los principales problemas a la hora de iniciar y desarrollar el aprendizaje coral vienen por la falta de hábitos normalizados y los conflictos que se derivan de los mismos. Uno de los problemas más graves de los alumnos y alumnas del centro, es la falta de estimulo para escuchar a las personas que realizan cualquier tipo de explicación, de aquí los problemas de atención, retención y aprendizaje de los mensajes que los docentes quieren transmitirle. Sin embargo en el caso del aprendizaje del canto, si las piezas elegidas no ofrecen excesiva dificultad suelen escuchar y atender para aprenderlas.

La puesta en escena de las diferentes actuaciones también ha reflejado los miedos de los alumnos y alumnas del centro. Este miedo no sólo es fruto de la falta de hábitos sino también de la exclusión social y la visión que poseen de ellos mismos. La potenciación de este tipo de actividades les ayuda a desinhibirse, a canalizar sus frustraciones y a ofrecer lo mejor de si mismos independientemente del resultado, puesto que no se conciben las actuaciones como competiciones sino como fruto de los resultados de un sacrificio y un trabajo, cuestiones necesarias para el desarrollo madurativo del alumnado, y de gran validez para su vida futura como adultos.

Nuestro alumnado no sólo actúa como músico y artista en ocasiones también es el público de otras actuaciones exteriores o de las representadas por sus propios compañeros. Con la actividad coral, también se educa un público y a futuros melómanos que deben aprender a comportarse dentro de cualquier auditorio independientemente del contenido que se ofrezca en el mismo. El trabajo final queda plasmado a través del blog creado con el objetivo

de motivar a nuestro alumnado y dirigir su mirada hacia el análisis de las actuaciones, hacia la reflexión sobre las actuaciones que pueden ser mejoradas y hacia la valoración de su propio trabajo. El blog contiene diferentes apartados donde se refleja la actividad musical del centro. Los puntos más destacados son aquellos en los que se incluyen fotografías y videos de la convivencia de familias y actuaciones del alumnado del coro, en este mismo apartados los alumnos pueden comentar abiertamente con críticas constructivas sobre la experiencia o la actuación.

Conclusiones finales

Finalizamos compartiendo el interrogante que plantea Santiago Pérez:

“¿Se puede modificar la conducta de una persona que canta en un coro?”[58] Su respuesta valora el conocimiento que es adquirido por cualquier persona a través de la música y la actitud determinada que nace orientada hacia su aprendizaje. El coro escolar enriquece cualquier centro por su capacidad inclusiva, mejorando la autoestima del alumnado, disminuyendo sus niveles de depresión, trabajando las diferentes coordinaciones físicas y motoras, desarrollando la percepción, socialibilización, relajación y expresión. El canto coral “produce una gran satisfacción personal que se convierte no sólo en un

excelente experiencia musical, sino también en un importante factor de

sociabilización en un grupo”[59].

El eje motor de un coro será la voz de sus componentes, éstas

constituirán “cauces de expresión y comunicación”[60]. Sin embargo no solo las cualidades vocales serán determinantes se deberán admitir a todos los niños

que lo deseen”[61], fomentando la cultura musical desde su estado más natural: el deseo y el interés por hacer música. “La música es un arte que penetra por los sentidos, antes de que los sujetos sean capaces de racionalizar

intelectualmente los contenidos que les llegan a través de la misma, y eso hace

que se dejen invadir y seducir por los sentimientos que les provoca”[62].

El gran sueño de un docente de música es disfrutar de la vivencia musical de cada uno de sus alumnos/as fuera y dentro del aula. El gran sueño de un maestro en Palmeras es ver crecer a sus niños/as con la ilusión de que a través de la educación pueden cambiar y mejorar sus vidas. El coro: “Los músicos del Duque” une ambos sueños y planta una semilla que espera ver germinar en cada una de las canciones, ensayos y conciertos que protagonizarán este alumnado, que puede llegar a ser tan grande como cualquiera. Cada uno de los objetivos, contenidos, fases e indicadores de evaluación van orientados a mejorar no sólo la calidad vocal del alumnado al que va dirigido este gran proyecto, sino el espíritu crítico, la capacidad de reflexión, la armonía vital y la convivencia de los mismos. Soñamos cantar y a través de la canción haremos realidad las voces de un sueño, con el fin de ofrecer algo más que la simple voz de un niño, sino la voz que sale de un alma; nuestro coro, que busca un lugar, simplemente para ser escuchada.

Autora

Camino Rentería, María Jesús

Título

Construyendo una clase de música 2.0

Resumen

Tanto las TIC como la Web 2.0 han llegado al mundo educativo porque forman parte de nuestra vida cotidiana y, sobre todo, de la vida de nuestros alumnos. Como profesionales de la educación debemos aprovechar las ventajas que nos aportan para ofrecer nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje a nuestro alumnado. Gracias a la aplicación de las TIC en el aula tenemos la oportunidad de mejorar la metodología dinamizando las clases, aumentando la motivación , aprovechando el tiempo al máximo, mejorando la realización de trabajos colaborativos y, por supuesto, facilitando la comunicación con los alumnos.

Palabras clave

Educación Musical / TIC / Metodología / Web 2.0 / Creatividad

Texto

Mi experiencia con las TIC en el aula de música se ha desarrollado desde la creación de mi blog de clase “Hacemos música, compartimos música” y la puesta en marcha de varios cursos en la plataforma Moodle y en Edmodo hasta la creación de mi Web Clase de Música 2.0 que es en la que desarrollo actualmente mi trabajo de difusión de materiales y experiencias educativas. Durante este tiempo, mis alumnos y yo hemos pasado por diferentes fases de aprendizaje común, experimentación, alegrías, esfuerzos, etc. que no solo han transformado completamente nuestro trabajo sino también nuestra mentalidad a la hora de enfrentarnos a la educación musical en el aula de Secundaria. Hemos desarrollado una dinámica de clase donde lo más importante es “hacer” música, disfrutarla y compartirla con los demás a través de la red. Puedo decir que entre todos hemos construido una “Clase de Música 2.0”.

Dentro de los objetivos principales de este trabajo se encuentran los siguientes:

- Aplicar las TIC en el desarrollo de las clases de música tanto en su parte de contenidos teóricos como prácticos.
- Difundir el trabajo con las TIC para fomentar la investigación sobre las posibilidades de las nuevas tecnologías en la educación musical.
- Elaborar materiales adecuados a la nueva forma de trabajo con la Web 2.0.
- Cambiar las metodologías tradicionales dando mayor protagonismo y autonomía al alumno.

Bernabé, M. del M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. Teoría de la educación. Nº 24. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10357/10796 (Consulta 04/01/2015)

[56]

Bernabé, M. del M. (2013). Globalización, contextos pluriculturales y contextos educativos musicales. Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico. Vol. 7, Nº. 2. Disponible: http://www.intersticios.es/article/view/11295/8236 (Consulta 07/01/2015)

[57]

PÉREZ, S, (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. Revista Complutense de Educación. Vol. 24 Núm. 2. Disponible: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42080 (Consulta 15/12/2014)

[58]

Pérez, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. Estudios pedagógicos. Vol. 40 nº 1. Disponible en: http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40n1/art23.pdf (Consulta 26/12/2014)

[59]

Pascual, P. (2007). *Didáctica de la música para primaria.* Madrid: Pearson.

[60]

Estavillo, M. del Carmen (2001). La voz: como recurso para la educación, rehabilitación y terapia en el ser humano. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº 42. Disponible: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/233606.pdf (Consulta 11/01/2015)

[61]

Shirokij, I. (2002). Organización de conjuntos vocales. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas. Nº 7. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2016113.pdf (Consulta 11/01/2015)

[62]

Ortiz, M. A. (2010). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/448772.pdf (Consulta 13/01/2015)

- Contribuir al desarrollo de las competencias básicas, especialmente, al de la autonomía personal, competencia digital y competencia artística.
- Ofrecer nuevos vehículos de expresión donde el alumno pueda desarrollar su creatividad.
- Aprender a trabajar de forma colaborativa tanto con alumnos del mismo centro como de otros centros educativos.
- Completar el trabajo presencial en el aula con la creación y gestión de un aula virtual.
- Potenciar y enriquecer la educación musical aportando las experiencias del trabajo en el aula compartiéndolas en la red a través del blog de clase.
- Conseguir un ambiente de trabajo distendido, respetar el trabajo de los demás y disfrutar del aprendizaje musical.
- Introducir los dispositivos móviles en el aula con un uso educativo para educar en buenas prácticas y evitar el mal uso y la prohibición.

1. ¿Qué es una Clase de Música 2.0?

Una clase de música 2.0 es una clase con más recursos y oportunidades de aprendizaje. Es una clase con más comunicación, una clase que aporta y recibe, una clase que se abre al mundo sin complejos. Una clase de música 2.0 es una clase con más posibilidades, con más atenciones a la diversidad, es una clase transparente donde el protagonista del aprendizaje es el alumno. Una clase de música 2.0 tiene una presencia real en la red, es una clase colaborativa, una clase con nuevas ilusiones y más motivación. Una clase de música 2.0 es una clase que comparte, que no está aislada, es una clase que ayuda y se deja ayudar. Una clase de música 2.0 es una clase con una intensa vida educativa.

Llevo tiempo pensando en las ventajas de la Web 2.0 aplicadas al aula, las he comprobado día a día y he intentado crear una dinámica de comunicación con mis alumnos que mejore el aprendizaje musical. También he pensado mucho en cómo realizar una gestión adecuada de la infraestructura, recursos y posibilidades de las herramientas 2.0. Después de pensar en ideas, propuestas, proyectos, etc. que fueran marcando un camino por el que avanzar con paso seguro, se puede decir que he llegado a la conclusión de que una clase de música 2.0 es más completa, y se puede construir poco a poco, sin prisa pero sin pausa, sabiendo que será una experiencia nueva, enriquecedora y sin vuelta atrás. Cuando comencé a aplicar las TIC en mis clases no imaginé que la experiencia nos iba a reportar tantas satisfacciones, el camino estaba sin hacer pero lo importante es que, por fin, sabíamos por dónde caminar.

Una clase de música 2.0 desarrolla su trabajo diario en el entorno de la Web 2.0, pero es mucho más que una clase de música que utiliza las TIC. Para que una clase de música sea 2.0 tiene que tener presencia activa en Internet, relacionarse con otras clases de música, aportar experiencias y aprender a trabajar colectivamente. Desde que apareció Internet en el panorama educativo hemos dejado de trabajar aisladamente, ahora podemos caminar juntos, compartir materiales, ideas, experiencias, proyectos, en definitiva, podemos ayudarnos unos a otros y todo ello casi sin darnos cuenta. Para construir nuestra clase de música 2.0 tenemos que estar dispuestos a compartir nuestras ideas, trabajo y esfuerzo. ¿Estamos dispuestos?

¿Qué elementos he ido incluyendo en mi práctica docente para construir una clase de música 2.0?

En estos años he ido incluyendo algunos elementos fundamentales para aprovechar las ventajas de la Web 2.0, lo cual no significa que nuestra clase de música deba contenerlos todos ni desarrollarlos todos al mismo tiempo. Mi consejo es reflexionar y analizar los recursos con los que contamos, las características de nuestra aula, las necesidades de nuestros alumnos, el tiempo del que disponemos, las prioridades educativas de nuestra forma de

trabajar, etc. y después ir incorporando algunos de estos elementos poco a poco:

- Blog, Wiki o Web dinámica, que sea posible la comunicación a través de comentarios o intervenciones colaborativas.
- Materiales interactivos de todo tipo para trabajar online y propuestas de actividades para el alumnado con herramientas 2.0.
- Manejo de programas o aplicaciones para editar partituras, audio y vídeo.
- Canal de Vídeo en Internet para compartir los trabajos.
- Red social educativa o Plataforma virtual.
- Participación en proyectos colaborativos.
- Otros elementos importantes de la Clase de Música 2.0

2. El Blog, el rey de la clase de música 2.0

Cada día estoy más convencida de la importancia de tener un blog educativo de aula que refleje nuestro trabajo diario de clase. El blog es un elemento unificador de todo lo que ocurre en nuestras clases, nos permite mostrar materiales y recursos, difundir ideas, proyectos, actividades y, sobre todo, responde a la necesidad de compartir nuestro trabajo para enriquecer la educación musical de nuestros alumnos. Por eso, me parece fundamental tener un blog que sea el reflejo del trabajo que desarrollamos con nuestros alumnos. Además, el blog puede ser confeccionado colaborativamente entre diferentes profesores y/o alumnos, lo cual favorece todo tipo de actividades colectivas. Tenemos las siguientes opciones para utilizar el blog en clase: **Blog del profesor, Blog del grupo de alumnos o cada alumno con su propio blog.**

Para trabajar de forma online, publicar en el blog y aprovechar los recursos de Internet necesitamos movernos por la red, saber buscar y seleccionar lo más adecuado. Pero lo increíble de la Aeb es que también podemos crear nuestros propios materiales, los que realmente necesitan nuestros alumnos. Hace tiempo escribí un artículo titulado "Actividades musicales, si no las encuentras.. ¡Créalas!" en el cual se expone una serie de herramientas que nos permiten crear materiales, recursos "a la carta" para nuestro alumnado. Recientemente he creado una nueva página Web donde he organizado todos los materiales interactivos disponibles en la red con licencia Creative Commons. Los recursos están organizados por temas musicales y en cada uno de ellos hay una pequeña explicación del programa o aplicación Web con la que los he hecho. Aquí os dejo la dirección de la Web http://mariajesusmusica.com

Si no tenemos tiempo par elaborar nuestros recursos, en Internet existen ya gran cantidad y variedad de materiales musicales de todo tipo desde partituras, audiciones, actividades, mapas conceptuales, presentaciones, etc. que merece la pena conocer y organizar. Todos estos materiales están elaborados cuidadosamente por docentes de música que trabajan día a día con las TIC. Esto es algo maravilloso porque se enriquece a pasos agigantados, el repertorio de materiales musicales interactivos con elementos multimedia. Personalmente, me produce gran satisfacción encontrar nuevos materiales creados para el uso diario de nuestras clases, por eso dedico una parte de mi tiempo a seguir las novedades de blogs de música y publicar los nuevos materiales en este blog de Recursos Musicales.

3. **Actividades 2.0 para el alumnado**

En una clase de música 2.0 es normal desarrollar el trabajo del alumnado también con herramientas de la Web 2.0. Puede que en los comienzos de nuestra incorporación al mundo TIC nos decantemos por crear nosotros todo el material y los alumnos sigan siendo consumidores de recursos sin más, pero os digo por propia experiencia que en algún momento del proceso de construcción de nuestra clase de música 2.0 pondremos estas herramientas en manos de nuestros alumnos. Estas actividades, además, serán las que más satisfacciones nos van a reportar porque nos van a permitir conocer mejor las posibilidades creativas de nuestros alumnos.

En el artículo "Música 2.0, algunas ideas para trabajar las competencias básicas" que escribí para el portal Educa con TIC, planteaba algunas actividades musicales para realizar con herramientas 2.0. En estos últimos cursos he continuado con esta línea de trabajo con resultados muy buenos, podéis ver algunas ideas más en la sección "Actividades 2.0” de mi página Web. Entre estos trabajos podemos destacar: Un Cómic contra el ruido con Pixton, La música de toda la familia con Glogster o Padlet, Combinados de imágenes, música y texto con Photopeach, Cantantes y Óperas con Wordle, Creación de ritmos con Incredibox, Instrumentos parlantes con Fotobabble, tarjetas Homenaje a G. Verdi con Pizap, etc. Como veis, todas ellas están relacionadas con los elementos audiovisuales. La imagen, el vídeo y la música deben estar presentes en todas nuestras propuestas de actividades. El año pasado presenté una ponencia en el Congreso Buenas Prácticas con TIC en el CITA de Peñaranda de Bracamonte (Salamanca) titulado “Creatividad Musical 2.0” donde hago un resumen de todas las actividades de clase donde interviene tanto la creatividad como las herramientas 2.0. En el siguiente enlace podéis consultarlo: http://www.mariajesusmusica.com/inicio/creatividad-musical-20

4. Canal de Vídeo en Internet

Realizar grabaciones de las actividades prácticas de la clase de música es algo que recomiendo a todos los docentes. En cualquier clase de música que se precie se desarrollan actividades prácticas: interpretaciones de canciones cantadas, temas con flauta, xilófonos, percusión corporal, danzas, etc. Grabar los temas musicales ayuda a mejorarlos, los alumnos se concentran más, trabajan en equipo, quieren hacerlo realmente bien y se motivan porque son ellos los que hacen música disfrutando enormemente con ello. Por eso, en una clase de música 2.0 estas interpretaciones únicas y geniales pueden compartirse con el resto del mundo a través de las plataformas para alojar vídeos, las más utilizadas son Youtube y Vimeo.

En el canal de vídeo vamos publicando las canciones u otras actividades de clase y, además, podemos incrustar los vídeos en el blog para visualizarlos directamente. Un aspecto que me parece importantísimo y que siempre dedico un rato de mis clases es que los alumnos escuchen a compañeros de otros grupos de clase ¿Y cómo podríamos hacerlo sin ayuda de la Web 2.0?.

Además de las interpretaciones de clase, también es interesante contar con un canal de vídeo para alojar algunos trabajos audiovisuales: anuncios publicitarios realizados por los alumnos, montajes de vídeo que relacionen imágenes y música, textos y música, letras de canciones con imágenes, etc. Así como realizar suscripciones a canales interesantes para estar al día de las novedades publicadas.

5. Red social educativa o plataforma virtual

Cierto es que las redes sociales educativas están cada vez más presentes en las clases, sobre todo, por el hecho de ser entornos de aprendizaje muy conocidos por los alumnos que se desenvuelven en ellas como peces en agua. Por eso, es importante plantearse el trabajo con alguna de ellas.

El aula virtual permite realizar un seguimiento pormenorizado de los avances en el aprendizaje de los alumnos. Podemos realizar cuestionarios online, asignar tareas, plantear debates, encuestas, realizar actividades de forma colectiva (a un grupo de clase o más) y también de forma individual, lo cual facilita la atención a la diversidad. La comunicación personal que ofrece el aula virtual puede favorecer la relación con alumnos más tímidos o menos participativos en la clase presencial. Es un complemento perfecto para gestionar la parte académica de nuestra práctica docente.

Tenemos varias opciones para poner en marcha un aula virtual, Moodle, Edmodo y Red Alumnos son las redes más conocidas. En mi experiencia he utilizado tanto Moodle como Edmodo y estoy contenta con el resultado. En la actualidad trabajo con Edmodo para gestionar los cuestionarios, actividades audiovisuales, presentación de tareas y comunicación con los alumnos. Es una plataforma fantástica que ofrece muchas ventajas en un entorno privado, muy recomendable ya que no requiere correo electrónico para el perfil de alumno. En el siguiente artículo podéis conocer algunas de las funciones principales de Edmodo como entorno virtual de aprendizaje musical: http://www.mariajesusmusica.com/inicio/edmodo-mi-salvavidas-educativo

6. **Proyectos colaborativos en la red**

Una de las actividades más creativas y ricas que nos ha aportado la Web 2.0 educativamente hablando, son los proyectos colaborativos que una persona o grupo pone en marcha con el objetivo de crear recursos y compartirlos. En un proyecto colaborativo 2.0 el trabajo de cada uno complementa y enriquece el proyecto. No existe la competitividad, existe el respeto y admiración por cada paso que se da, por cada logro que se va consiguiendo y por eso los alumnos participan relajadamente, contentos y sin presiones, los alumnos aprenden a construir algo propio de forma colectiva.

Hace varios cursos tuve la oportunidad de participar con mis alumnos en dos proyectos colaborativos sobre educación musical que resultaron muy exitosos, tanto en popularidad entre el alumnado como a nivel de reconocimiento entre docentes. Me refiero a "Flautateka" y "Kantaconmigo", recientemente ganadores de la Peonza de bronce y de plata en la categoría de blogs colectivos en los Premios Edublogs Espiral. Admiro profundamente a los docentes impulsores de ambos proyectos, Juan José Flores Paredes(@tatarachin), responsable de Flautateka y Emilia Pérez (@emimusi), responsable de Kantaconmigo, que han capitaneado de forma magistral estos proyectos. Reitero una vez más mi enhorabuena por los premios y mi agradecimiento por su compromiso con la educación musical.

Este curso he participado en el proyecto colaborativo sobre robótica “Yo soy Robot” liderado por Mercedes Ruiz, más conocida en la red como @londones. Mis alumnos y yo hemos aportado nuestro granito de arena en un proyecto enorme que se ha desarrollado a nivel internacional y que nos ha aportado muchas satisfacciones. Podéis obtener más información al respecto en el siguiente enlace: http://www.mariajesusmusica.com/inicio/robot-por-fuera-musico-por-dentro-nuestra-cancion-para-cantar-y-disfrutar-de-ser-un-robot

7. Otros elementos interesantes para nuestra clase de música 2.0

Es fundamental contar con las posibilidades y ventajas que nos ofrecen los servicios online de trabajo con el sonido y las partituras, la grabación de podcast, programas de radio y, también, la escucha de audiciones musicales de cualquier género. Algunas aplicaciones interesantes relacionadas con ello son las fonotecas virtuales como Spotify, GrooveShark, la radio online Spreaker, la creación de podcast con SoundCloud, la edición de partituras con Noteflight y MuseScore, edición de audio con Aviary, etc. Cada día surgen nuevas herramientas que abren un abanico cada vez mayor de posibilidades educativas para nuestros alumnos. Lo importante a la hora de utilizar las TIC y la web 2.0 es poder ofrecer a nuestros alumnos nuevos vehículos de expresión. Es necesario trabajar la creatividad en las clases de música y desarrollar las inteligencias múltiples de nuestros alumnos que muchas veces no encuentran los canales apropiados para expresar sus emociones. tenemos suerte de impartir una materia que proporciona un lenguaje expresivo que tanto puede ayudar a nuestros alumnos.

Las metodologías educativas están avanzando a buen ritmo aunque muchas veces somos los propios docentes los que frenamos ese avance dentro de nuestras aulas sin darnos cuenta de que nuestros alumnos viven, y en el futuro tendrán que trabajar, en una sociedad tecnológica donde Internet, los dispositivos móviles, las Redes Sociales, etc. son herramientas fundamentales y normales en su día a día. Este curso estoy haciendo algunas actividades para fomentar el uso educativo de los teléfonos móviles y he descubierto que hay gran cantidad de Apps muy adecuadas para el trabajo en el aula, todo es cuestión de investigar, probar las herramientas, llevarlas al aula, utilizarlas con los alumnos y después reflexionar sobre los resultados de la experiencia para sopesar las ventajas, los inconvenientes, el nivel de consecución de los objetivos propuestos, etc. En mi opinión, avanzamos despacio porque muchas veces no nos atrevemos a llevar a clase las nuevas ideas, los nuevos materiales, etc. por miedo a no controlar del todo este tema de las nuevas tecnologías. Pero tenemos que tener en cuenta que en nuestro trabajo podemos y debemos aprender con nuestros alumnos, el aprendizaje también es compartido.

Poco a poco tenemos que ampliar nuestras miras educativas y cambiar metodologías a favor de un aprendizaje donde lo importante sea el desarrollo de capacidades y competencias del alumnado independientemente de las tecnologías, dispositivos o herramientas utilizadas. No pretendemos que nuestros alumnos “sepan mucho” sino que “sepan aplicar lo que saben”, es decir, que sepan resolver problemas, activar su creatividad para buscar soluciones a los problemas y conflictos, etc. Ya no el primordial adquirir conocimiento si no está aplicado a la solución de situaciones cotidianas que formen parte del entorno personal y social del alumnado.

8. **Valoración**

Las TIC reflejan el cambio que se está produciendo en la forma de comunicación de nuestros alumnos y ellos van mucho más rápido que nosotros. Como he comentado anteriormente, los profesores debemos adaptar estos avances en nuestras clases para ofrecer recursos acordes con los tiempos en los que vivimos. No podemos mirar para otro lado porque nuestros alumnos son del S. XXI y se merecen una educación del S. XXI

¿A qué estamos esperando para educar con herramientas del S.XXI?

En la valoración que puedo hacer de mi experiencia con las TIC y la Web 2.0 es todo positivo, he visto y comprobado como mi clase se ha transformado y se seguirá transformando para ofrecer mejores recursos, más oportunidades de aprendizaje, mejores herramientas de expresión, mayor comunicación, más satisfacciones educativas y la certeza de haber encontrado un camino firme por el que seguir trabajando para y por la educación en general y la educación musical en particular.

Me gustaría concluir con las palabras que puse en mi perfil de Twitter y que creo son fundamentales para comprender el trabajo educativo con TIC.

Crear y compartir, las bases para enriquecer la educación.

Autora

Dugo Fálder, Nieves.

Título

Música y valores a través de la radio. Consejos básicos y orientaciones

Resumen

La sociedad actual exige a la juventud una sólida educación en valores. Es importante el desarrollo de la personalidad, respeto a los derechos y libertades fundamentales, para participar activamente en la vida social y cultural en paz, cooperación y solidaridad.

Diferentes pedagogos han destacado la importancia de la música en esta labor a la que se añade el poder de las palabras en las canciones.

Especialmente en la adolescencia la música tiene una presencia cotidiana y constituye su principal referente y es la radio el medio al acceden de forma inmediata.

Aquí algunas pautas para explotar el recurso de la radio en el entorno educativo

Palabras clave

Valores, radio, canción, juventud

Texto

El mundo en el que nos movemos exige más que nunca que nuestros alumnos y alumnas reciban una sólida educación en valores. La gran mayoría de los problemas que tienen nuestro alumnado hoy en día, se deben a los cambios en las pautas sociales que se han ido produciendo a lo largo de estos últimos cuarenta años donde se muestra a los niños/as una sociedad caótica donde aparentemente los valores están en crisis.

Es de vital importancia introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje contenidos que hagan referencia a los valores si queremos que nuestros alumnos/as desarrollen al máximo su personalidad, el respeto a los derechos y libertades fundamentales, el respeto a las distintas lenguas y culturas, la preparación para participar de forma activa en la vida social y cultural, y por último, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La música es un lenguaje y como tal, ha sido creada para transmitir emociones.

Diferentes pedagogos del siglo XX han destacado la importancia de la educación musical para transmitir valores y desarrollar de esta manera las principales facultades del ser humano.

La música se concibe como un medio para despertar en las personas el sentido de lo humano y su potencial psíquico, desarrollando el autocontrol, la autoestima, las habilidades sociales, la perseverancia, la receptividad y la imaginación creadora.

La música es sin duda un lenguaje fascinante. En ella se concentran la capacidad de comprensión y de expresión, el orden lógico y la capacidad de abstracción. Pero no sólo eso. El lenguaje musical también favorece la integración. Tiene una gran capacidad para los procesos de socialización y sobre todo nos permite desarrollar de una manera privilegiada la creatividad y la sensibilidad a través de los sentidos. Todo ello se traduce en la facilidad que tenemos para a través del lenguaje musical transmitir sentimientos y modelar nuestros espíritus a través del componente estético.

La música como lenguaje artístico nos permite aprender, expresar y comunicar

diversos aspectos de la realidad pero a diferencia del lenguaje verbal y del numérico, la música utiliza el sonido para "expresarse".

Las canciones, a través de las palabras, poseen la ventaja de transportar una gran diversidad de mensajes, mensajes en su mayoría llenos de poesía que acompañados de música logran creaciones que conducen a nuevas experiencias y sensaciones, o a rememorar momentos indescriptibles.

Las dimensiones educativas de estas canciones se caracterizan por:

1. La persecución de una progresiva toma de conciencia de la situación social, política y cultural que se desarrolla en la etapa histórica en que se está viviendo y se orienta por valores que se consideran esenciales para una mayor humanización de la persona. Además, la toma de conciencia persigue un cambio social, en el que se logre una situación que permita plasmar los valores proclamados en la canción. Pretende una educación en valores.
2. Busca despertar una reacción ética, pero también estética, puesto que quiere romper con el gusto por una música con contenidos excesivamente superficiales.
3. Pretende incidir en la cultura de una manera consciente. Quiere que sus canciones tengan valor de uso y que sirvan a las gentes para enfrentar sus problemas y sus momentos felices.
4. Posee una intencionalidad educativa para difundir muestras folklóricas o para dar a conocer la obra de nuestros poetas.
5. Persigue descubrir y desarrollar unas señas de identidad popular,
6. Ayuda a crear un nuevo tipo de sensibilidad colectiva, colabora en la educación sentimental de un número considerable de hombres y mujeres.
7. Resulta un recurso o una estrategia didáctica puesto que la música se concibe como un vehículo para subrayar el contenido de las canciones y para ayudar a recordar las palabras.

Además, la mayor parte de los aprendizajes se producen fuera de la escuela. Ello se debe a la influencia que ejercen los medios de comunicación: la prensa, la radio, el cine, la televisión, la música y otras artes y las nuevas tecnologías.

UTILIDAD DE LA MÚSICA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

A. Capacidad comunicativa de las canciones

Si la comunicación es educación, las canciones también han de serlo, puesto que muchas de ellas pretenden comunicar vivencias, ideas, emociones….

La canción, a diferencia de otros medios o formatos de comunicación, se caracteriza por algunas particularidades que favorecen la comunicación. Es decir:

1. La brevedad del texto de las canciones: permite que el texto sea recordado y se almacena con cierta facilidad en la memoria del receptor.
2. Esa misma pretensión de que lo comunicado se memorice, se fije en la mente del oyente, se ve ayudada por otros recursos: la repetición (la utilización del estribillo), el énfasis en los aspectos clave que se quieren transmitir (con cambios de ritmo o con un mayor acompañamiento instrumental), las inflexiones en la voz, etc.
3. Las características estructurales de la canción que permiten a la misma posicionamientos elementales sin esforzarse lo más mínimo en demostrarlos. Alguien que se dispone a escuchar una canción se sitúa en el terreno de la imaginación, de los sentimientos.
4. El poder del convencimiento emotivo de las canciones que se consigue gracias a la alianza de letra y música
5. El esfuerzo por utilizar un lenguaje que les acerque al pueblo.
6. Ese afán de comunicación lleva también a que la música de las canciones sea poco elaborada. Dicha música es sencilla, por tanto, no debe ser un obstáculo para la inmediata comprensión de la letra, sino un vehículo de palabras y una ayuda para recordarlas. Debe conectar con las disposiciones intelectuales y emocionales semejantes, con los destinatarios de sus canciones.

B. La eficacia comunicativa de las canciones

Unas melodías pueden transportarnos a estados alegres mientras que otras pueden darnos una sensación totalmente contraria. El texto, sin duda, da fuerza comunicativa. Sucede que suele haber una relación directa entre la melodía y el carácter de una canción. Las canciones provocan toda una amalgama de estados que se perpetúan en el tiempo gracias a:

1. La expresividad: las canciones pueden encerrar dentro de sí una amplia manifestación de ideas y sentimientos.
2. La permanencia: Las canciones, gracias a que pueden ser grabadas, pueden ser escuchadas una y otra vez. Un mensaje repetido varias veces tiene más posibilidades de influir en el receptor que aquel que se escucha una sola vez. Por otra parte, algunas canciones poseen un significado muy especial para determinadas personas, un sentido vinculado a circunstancias y vivencias personales intensas.
3. La difusión: Las canciones ofrecen la posibilidad de llegar a colectivos de población muy diversos y heterogéneos.
4. La rapidez: Rompen espacios y pueden ser utilizadas en cualquier lugar y circunstancia. Con el avance proporcionado por los recursos técnicos, las barreras espaciales quedan superadas.

Entre las diferentes posibilidades de tratar los valores, podemos elegir las siguientes mediante ejemplos concretos:

- Educación para la ciudadanía: fórmulas de cortesía, relaciones entre profesor – alumno, la pluralidad de culturas, el respeto de opiniones,...
- Educación para la salud: la práctica deportiva, la alimentación equilibrada, las actividades al aire libre, la vida saludable,....
- Educación para la paz, la convivencia, la tolerancia y la solidaridad, valorando sobre todo el respeto y la no violencia, las buenas acciones.
- Educación del consumidor, bastante útil e importante para nuestros alumnos de ESO a esas edades, pues se puede intentar que sean responsables de sus gastos. Formándolos en capacidad de elección de sus gustos musicales.
- Coeducación, con los típicos prejuicios sexistas. Utilizando un lenguaje no sexista como el indicado más abajo.
- Educación intercultural, con el objetivo de acercar al alumnado a la cultura y tradición de otras lenguas (personajes, monumentos, música, etc).
- Educación ambiental, sobre todo incidiendo en evitar la contaminación acústica
- Educación para el esfuerzo: destacando el trabajo bien hecho y la dedicación de los autores

IMPLEMENTACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN EN VALORES Y AMOR AL PATRIMONIO CULTURAL.

Una vez aclarados ciertos conceptos sobre la importancia de la música para la educación en valores vamos a reflexionar sobre la mejor manera de intervenir en un medio como la Radio de los Recreos Musicales para poder alcanzar nuestro objetivo. Educar en valores, en amor a la cultura musical y a nuestro patrimonio.

Consideraciones iniciales:

En primer lugar debemos mencionar que no existe una sola manera correcta de hacer radio, ni un solo tipo de programa, ni una única e infalible manera de producir programas. Por lo tanto, lo aquí expuesto pueden ser adaptados a la realidad y circunstancias

Antes de empezar:

Es muy orientador poder responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tengo para decir?, o sea, ¿de qué tema voy a hablar?

2. ¿A quiénes se lo quiero comunicar, quienes quiero que me escuchen?, o sea, pienso en mi audiencia.

3. ¿Cómo lo diré?

¿Qué tengo para decir?

Responder a esta pregunta nos lleva al tema del programa.

Es importante en este punto hacer mención al texto de la canción que estamos presentando, al mensaje concreto o abstracto que quiere dar, a la biografía y citas del autor, a la circunstancias de creación de la obra…. Cualquier dato, cualquier motivo es interesante de aprovechar para realizar una mención y destacar una idea, hábito, comportamiento, opinión o forma de pensar que contribuya a la formación en valores.

¿A quiénes se lo quiero comunicar?

Responder a esta pregunta nos hace pensar en nuestra audiencia. Evidentemente en una experiencia como la nuestra el oyente es una juventud de entre 11 y 18 años de ámbito rural y de condición socioeconómica media-baja

Independientemente de la audiencia se debe preparar el contenido del programa de modo tal que sea igualmente audible y comprensible para cualquier potencial oyente Pues la actividad no está dirigida solo y exclusivamente al alumnado sino a toda la comunidad educativa.

¿Cómo lo diré?

Una vez resueltas las cuestiones concernientes al tema de nuestro programa y nuestra audiencia modelo, nos queda responder a esta última pregunta, cuya respuesta terminará por darle una forma o formato a nuestro programa.

Para empezar a responder esta pregunta es vital decidir el factor tiempo, ¿de cuánto tiempo dispongo para decirlo?

Para un mejor aprovechamiento del medio radial, y en especial en programas que son transmitidos *por la mañana especialmente, cuando nuestro oyente puede estar realizando más de una actividad a la vez y prestarnos una* atención *muy dispersa, lo más conveniente será utilizar bloques cortos y dinámicos* donde podamos presentar las ideas de forma clara, con un lenguaje familiar, repitiendo conceptos cuando es necesario hacerlo (para lograr el efecto del énfasis, por ejemplo) y presentando una conclusión o enganche para lo que sigue antes de finalizar el bloque. Una vez finalizado el bloque, se puede separar entre uno y otro con música o jingles. Se recomienda la posibilidad de la participación de la audiencia, para ello se usarán las hojas de sugerencias.

La música, que además de servir como separador, si está bien seleccionada, puede reforzar la idea de la cual se viene hablando.

¿Cómo hablaremos, qué lenguaje utilizaremos para hablar en radio?

Debe ser un lenguaje familiar, agradable de ser escuchado, de fácil comprensión y sobre todo, objetivo.

Ahora bien, debido a que estas afirmaciones muchas veces se han interpretado en términos de que la manera de hablar en radio debe ser similar al lenguaje de la calle, y en virtud de la generalizada pérdida de calidad y riqueza del lenguaje hablado actual, de ningún modo estamos sugiriendo que deba ser vulgar, bajo o empobrecido. Todo lo contrario, hemos de hablar en radio de una manera familiar y agradable, pero haciendo un correcto de nuestra lengua.

Para "adaptar" un texto a la radio unos buenos consejos para hacerlo de una manera eficaz son estos:

- Leer el texto y conocer bien el mensaje que quiere transmitir
- Decirlo con sus propias palabras
- Reemplazar las palabras por otras familiares

- *Usa frases cortas (son más fáciles de leer en radio que largas oraciones y le darán las pausas necesarias para la* respiración*), de fácil pronunciación.*

- *Repite las palabras o frases claves del texto (así se enfatiza el mensaje, no hay que temerle a la repetición en radio, siempre que no sea redundante o demasiado abundante. Recuerde que el oyente no tiene la posibilidad de "volver a leer" o retroceder y volver a escucharlo. Repita lo esencial sin miedo y con claridad).*

Sobre todo es importante el uso de un lenguaje no sexista para la educación en coeducación. Para ellos estos son algunas pautas a seguir:

- Uso de genéricos y formas abstractas
- Señalar valores, aptitudes y capacidades correspondientes a la persona en sí y no en función de su pertenencia a un sexo u otro
- Dar el mismo tratamiento a las mujeres y a los hombres

Otros consejos al momento de hacer un programa de radio:

- Piensa en su oyente de manera personalizada. No pienses en "tus oyentes", en plural, como si fuesen una gran masa de personas. Háblale a “tu oyente", como si fuera uno solo. Porque, en definitiva, así todos y cada uno de los oyentes sentirán que le está hablando a él mismo, de modo personal, y la comunicación será mucho más eficaz.

  Además, eso permite que el oyente genere un vínculo con el programa, que refuerza el mensaje, y crea pertenencia.

- Empatía con el oyente: Póngase en lugar de su oyente, de modo que el oyente pueda sentirse incluido, sentirse parte del programa, y también identificarse contigo

- Procura presentar tus temas de una manera atrayente, busca crear interés en el oyente. Busca generar expectativas, en especial antes de las pausas.

- Define qué grado de participación le dará al oyente, tendrá éste la posibilidad de salir al aire gracias a la hoja de sugerencias

Bibliografía

FUBINI, E: La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Madrid: Alianza. (Quinta reimpresión, 1994).

MARTENOT, M. Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. Madrid: RIALP. (1993, ed.)

SHAPIRO, L.E.: La inteligencia emocional de los niños: una guía para padres y maestros. Bilbao, Grafo. (4ª Edición, 2002).

WILLEMS, E. Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires: Eudeba. . (1961):

ALONSO, Mª L.; PEREIRA, Mª C. Y SOTO, J. “La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención Ourense. Edita Aurea (2003)

STREICH, W. Producción de Programas de Radio. Consulta: Diciembre 2013. Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos87/produccion-programas-radio/produccion-programas-radio.shtml#ixzz2rMh4Euj9

JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, M. Educar en valores: Actuar, valorar, socializar. Consulta: Diciembre 2013. Disponible en: http://www.eduinnova.es/sept09/VALORES.pdf

Autor

Hernández Lozano, Harold

Título

La Audición en público: ¿Por qué temerle?

Resumen

Este artículo pretende sensibilizar en varias vertientes al lector, presumiblemente docente de algún nivel y/o cuerpo de enseñanza, con la importancia que tiene tocar en público para un alumno de Enseñanzas Artísticas de cualquier nivel y su repercusión social, personal y profesional en el momento de la audición y en su futuro como intérprete; y porque no, también de alumnos de enseñanzas generales que deseen actuar en su centro de estudios, ante sus compañeros y teman la ansiedad escénica, el miedo al ridículo, la crítica del público, la incomprensión social, etc.

Palabras Clave

Audición, Enseñanzas Artísticas, Enseñanza General, Música, Danza, Público, Critica, Miedo al Ridículo, Ansiedad Escénica, Programas de Enseñanza, Programaciones Docentes.

Texto

Hola, soy Harold Hernández, Profesor Superior de Tuba por el "Real Conservatorio Superior de Música de Madrid" y actualmente Catedrático de Tuba y Profesor de Música de Cámara en el Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba.

Mediante este artículo pretendo exponer mi opinión sobre la importancia de realizar Audiciones en Público en los diferentes niveles de enseñanza y su importancia desde mi humilde criterio y experiencia de varios años como profesor.

Casi en su totalidad este artículo podría ser extrapolado a la danza y al teatro, sus alumnos y profesores, pero lo ejemplificaré con la música al ser mi campo de docencia y experiencia interpretativa.

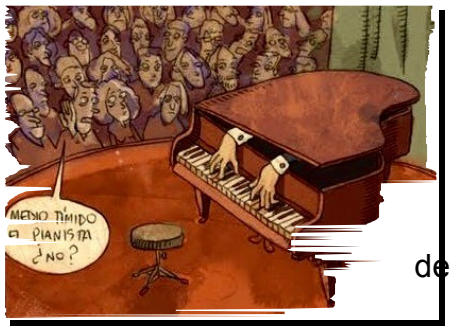
Pero vayamos al tema que nos ocupa. Las audiciones públicas en la enseñanza artística.

Como dice un docente al que respeto mucho y aprecio, ya que es un excelente músico y un experimentado profesor con resultados más que loables y reconocidos...**"Esta no es toda la verdad, pero es mi verdad y es la que les puedo brindar".**

El músico, ó al menos el que se precia de ello y vive y/o disfruta con el acto de tocar, siempre está presentándose ante el público. Puede ser conocido, afín, cercano, distante, apático, reflexivo, crítico ó prejuicioso para con el intérprete, pero en definitiva, público al fin, ante el que se tiene una serie de sensaciones que hoy se han englobado en el término "ansiedad escénica" y que siempre han estado presentes en todas las facetas del hombre cada vez que ha emprendido un acto, sea caminar, hablar, escribir, correr, amar....todas, cuestiones que cualquier ser humano sin distinción de raza, sexo ó nacionalidad realiza a diario sin temor, pero que al abordarlas por primera vez, le crearon tensión, miedo, sensaciones de dolor, malestar, etc.

Pues eso es exactamente lo que le ocurre al intérprete que no tiene la práctica de audicionar, cuando se presenta ante "el respetable" como se suele llamar al público.

Esos sudores, esas sensaciones de flojedad intestinal, ese aumento del ritmo cardiaco, etc, que algunos intentan mitigar con alucinógenos, bebidas alcohólicas, terapias tipo yoga, hipnosis y otras, que no minusvaloro, pero que en realidad terminan donde todo comienza, en el cerebro humano y su inmensa capacidad de regeneración y control de todo lo que realizamos a diario de forma consciente y/o inconsciente, son las que siente, sin dudas un intérprete poco acostumbrado a tocar en público.



He aquí, a mi juicio, el análisis a abordar; el de la capacidad de nuestro cerebro de concientizar el acto de tocar en público como algo natural, normal, inherente al hecho de ser artista.

En las diversas leyes de educación que han sido implementadas, se les da algún valor a este acto de presentarse en público desde los niveles más elementales, pero de alguna forma se deja en manos del docente y a su criterio algo que es sustancialmente importante y es tocar ante todas las personas que se pueda, mientras más mejor, mientras más críticas mejor, mientras más entendidas en la técnica del instrumento mejor, para que desde muy jóvenes, pierdan el miedo y asuman este acto con naturalidad, como un pasaje más de la vida que han elegido.

Es seguro, que al leer estas líneas, más de un docente no estará de acuerdo conmigo en algunas de mis afirmaciones, pero estoy seguro que si convendremos en la siguiente cuestión: hay alumnos que no temen actuar en público si se encuentran insertos en una agrupación (dúos, tríos, cuartetos,

orquestas ó bandas de cualquier tipo) y sin embargo el hecho de tener que ser "solistas", les aterra.

Esta doble faceta de docente e intérprete activo, tiene varias vertientes y los que nos dedicamos a ella, en alguna medida sabemos que no todos los alumnos llegaran a ser solistas, no sólo por su instrumento (algunos socialmente son poco reconocidos como tal, cosa que hablaremos más adelante), sino porque no se sienten capaces y seguros para enfrentarse "solos" a un público. Sin embargo, durante su etapa como alumnos, irremediablemente están abocados a realizar el "acto solístico" al menos una vez al año en los exámenes y/o audiciones que se reflejan en las programaciones didácticas y eso es casi inevitable.

Por otro lado, el sistema de pruebas que existe para acceder a las diferentes plazas (sea una oposición a funcionario docente ó a una plaza en una agrupación de danza, orquestal y/o bandística de nivel) requiere de una actuación en público (Tribunal), casi siempre con un programa prefijado y que más de un contendiente realizará, lo cual lleva a la irremediable comparación entre unos y otros y esto es otro de los elementos que más "temor" da a los intérpretes.

En según qué opción (funcionario docente ó integrante de agrupación) las posibilidades de obtener tan ansiada estabilidad social, pasan por el antes mencionado Tribunal. En unos casos pueden ser docentes con mayor ó menor experiencia interpretativa el público que juzgue y decida de forma inapelable tu capacidad como docente y en la otra, serán posiblemente intérpretes con alguna responsabilidad en la agrupación, los que decidirán si te aceptan como compañero ó no.

Como habrán visto, he hecho una explicación simple y coloquial para que los docentes "no artistas" puedan entender la importancia vital que tiene para los alumnos, actuar ante público de forma "solística", pues de cualquier forma ese será un paso imprescindible para la obtención de las mayoría de las plazas en disputa en cualquiera de las opciones descritas.

La música y la danza, a pesar del desconocimiento social, son carreras que se inician a muy temprana edad, muy larga (de media unos 14 años) y muy difícil.

Mientras un niño de 10 años con sus estudios básicos obligatorios normales, aún no tiene , por lo general, muy claro que va ser de mayor y en su vida, un niño de la misma edad que asiste a un Conservatorio, donde tiene una carga lectiva y horaria de alguna consideración, ya ha iniciando un camino profesional en la vida, que será duro, tortuoso, competitivo en alto grado, pero bello espiritual y emocionalmente. Esta realidad, nos debería obligar **"a todos y en todos los niveles y tipos de enseñanza"**, a prestar más atención a los alumnos que la realizan y valorar su esfuerzo en su justa medida y contexto.

Es recomendable que desde el inicio de los estudios, los alumnos tengan la oportunidad de presentar "sus logros" ante público. Que se diviertan, que jueguen con el hecho de actuar en público, que lo vean desde el inicio como algo normal, bueno, importante y que los haga delirantemente felices. Así y solo así podrán en el futuro de sus estudios y posteriormente de su vida profesional y artística, desprenderse de esos temores e inseguridades que provoca el miedo al fracaso y la crítica que es lo

que en realidad sucede cuando, si no tienes la costumbre y las claves de superación, te presentas en público "solo".

En mi experiencia, que seguro comparto con muchos docentes e intérpretes, las claves para la superación de estos temores al fracaso y la crítica, pasan por la calidad del estudio, la preparación y la superación de las metas técnicas, estilísticas y musicales que les plantee cada obra que han de interpretar.

Si consiguen superar las dificultades técnicas y los pasajes complicados, si logran conseguir el concepto de "hacer suya" la obra, seguramente, lograrán más fácilmente esa felicidad al actuar y desaparecerán en gran medida los miedos, ya que serán intérpretes seguros de sí mismos, de sus capacidades y potencialidades.

Retrotayendome a un comentario anterior acerca de que existen instrumentos que socialmente no son "bien vistos" en su papel de solistas, hay que hacer una aclaración.

Existen instrumentos que su formación y bibliografía musical esta basada casi toda en la ejecución solística. Ejemplo: Violín, Piano, Violoncello, Guitarra, Flauta, Canto y en un poco menor medida algún instrumento de Viento madera (Oboe, Clarinete) ó metal (Trompeta)

Por el contrario hay varios instrumentos que "su función" ha sido tradicionalmente dentro de una agrupación de formato grande (orquesta ó banda de música). Ejemplos? Pues casi todos los demás que conocemos. (Contrabajo, Fagot, Trombón, Tuba, y casi todos los de percusión)

Este comentario anterior lo hago para de alguna forma justificar la mayor proyección y predisposición de los alumnos de según que instrumento/ especialidad ante el hecho de realizar audiciones "a solo".

Cuando digo "a solo" no es intrínsecamente solo, eso también incluye ser solista con acompañamiento desde un piano hasta por una agrupación y no formando parte de ella.

Para concluir, me gustaría hacer mención a que existe un tipo de intérprete que he soslayado, por no decir borrado de este artículo y es el de quien ha conseguido no solo hacer suya las obras, sino todo su espectro estético. Es el que posee el talento y sobre todo las posibilidades de vivir de ser solista ante público y actuar regularmente como tal. Esas personas con un merecido respeto, no son la generalidad, pues con el arte a veces "se nace", pero por lo general, "se hace" a base de práctica, estudio y "colaboración" por parte del mundo que nos rodea.

Espero haber sido lógico en mi explicación acerca de la importancia que tiene la experiencia de realizar audiciones en público desde el inicio de las enseñanzas y a la vez sensibilizar al lector que no conoce este mundo maravilloso del arte, sobre la importancia del apoyo y comprensión para con los alumnos e intérpretes en general.

AUTORA

López Rueda, Mercedes.

TÍTULO

Talleres en educación infantil - 5 años: “La historia a través del arte y la danza”

Resumen

En Educación Infantil, el taller surge de la necesidad de introducir ciertos contenidos que, a veces, quedan fuera de la dinámica de clase y que, bien presentados y organizados, permiten y ayudan al desarrollo de capacidades en los niños-as de manera lúdica y muy motivadora.

La danza y el arte resultan muy interesantes y gratificantes para nuestros alumnos-as y unidos a través del hilo conductor de la historia, desarrolla momentos de clase muy emocionantes y dinámicos.

Palabras clave

Educación Infantil, Taller, Historia, Danza, Arte.

TEXTO

Los talleres desarrollados en Educación Infantil surgen de la necesidad de incorporar al aula ciertos contenidos y actividades que, muchas veces, quedan fuera de la dinámica de clase por no tener un tiempo asignado dentro de las diferentes rutinas y momentos de actividad.

Son contenidos muy interesantes y, a la vez, motivadores y gratificantes para los niños-as y que, por supuesto, favorecen el desarrollo de diferentes capacidades en el alumnado, entroncan directamente con la cultura y, presentados de un modo lúdico, supone un entretenimiento maravilloso para nuestro alumnado.

Estos talleres se encuentran presentes a lo largo del todo el ciclo estableciéndose una progresión desde 3 años hasta 5.

En el aula de 3 años se comienza con un taller de psicomotricidad relacionado con el cuerpo, el movimiento y la música y un taller sobre técnicas plásticas.

En 4 años los talleres avanzan y son dos los que se desarrollan, uno sobre textos literarios y otro sobre la expresión corporal y el juego dramático.

En el aula de 5 años se hace un “pequeño viaje por la historia” a través de dos talleres, uno de arte y otro de danza ambos unidos por el curso de la historia.

TALLERES DE ARTE Y DANZA EN EL AULA DE 5 AÑOS: “LA HISTORIA A TRAVÉS DEL ARTE Y LA DANZA”

Para entender emocional y culturalmente el arte y la danza, en ocasiones, es necesario conocer un poco el contexto en el que se produce así como el momento histórico. De esta manera es como se desarrollan estos dos talleres, partiendo de una pequeña introducción histórica y de forma progresiva, nos vamos acercando a diferentes técnicas y obras tanto plásticas como dancísticas.

1- OBJETIVOS

Los objetivos que se proponen con estos talleres son los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento del esquema corporal a través de los movimientos del cuerpo en las diferentes expresiones de la danza y la observación de cuadros y reproducción plástica de la figura humana.

- Perfeccionar la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo a través de la ejecución de danzas.

- Expresar y reproducir ideas, sentimientos y contenidos atendiendo a diferentes técnicas plásticas relacionadas con los pintores estudiados

así como a través de la ejecución de danzas.

- Desarrollar los sentidos y canalizar las emociones a través del conocimiento de obras maestras, piezas musicales y representaciones coreográficas de danzas.

- Utilizar los diferentes lenguajes en el trabajo sobre las obras maestras y danzas.

- Acercarse al conocimiento de la vida y obra de pintores muy importantes y de bailarines y coreógrafos.

- Utilizar la danza para descubrir características y cualidades personales y avanzar en el conocimiento de una imagen más real y positiva de sí mismo,

- Adaptar movimientos a diferentes espacios así como coordinarlos con los movimientos de compañeros-as.
- Acercarse a la realidad cercana y lejana a través del arte y la danza.
- Acercarse a la historia a través de los pintores, técnicas plásticas, piezas musicales y danzas.
- Aproximarse a una primera visión de hechos acontecidos en algunos momentos de la historia a través del arte y las danzas de cada época.
- Utilizar algunas nociones temporales en la comprensión del paso de la historia.
- Utilizar las nociones espaciales a la hora de desarrollar danzas atendiendo a diferentes coreografías.
- Conocer y participar en diferentes actividades relacionadas con la danza que el medio social ofrece.
- Recrear diferentes acontecimientos de la historia a partir de la expresión corporal y el juego dramático.
- Utilizar la expresión corporal unida a la música en el desarrollo de danzas tanto libres como dirigidas bajo una coreografía.
- Conocer las características musicales y piezas propias de cada época.
- Utilizar la danza como expresión de sentimientos, emociones e ideas de manera personal y propia, nexo de comunicación entre personas.
- Aprender diferentes formas de representación y expresión corporal que incluya conocimientos básicos sobre técnicas relacionadas con las diferentes danzas y la utilización de las mismas para la creación propia y personal.

2- CONTENIDOS

Los contenidos que dan forma a estos talleres son:

- La figura humana vista desde diferentes pintores.

- Reproducción de la figura humana a través de distintas técnicas plásticas.

- Representación de la realidad a través de variadas técnicas plásticas.

- Interpretación y estudio de diferentes obras maestras acercándonos a la vida y obra de algunos pintores.

- Utilización de técnicas plásticas que nos permitan desarrollar la expresión de sentimientos y fomento de la creatividad.

- Utilización de los diferentes lenguajes para entender y expresar lo que nos provoca las distintas obras maestras.

- La danza como descubrimiento de características y cualidades personales en el conocimiento de una imagen más real y positiva de sí mismo,

- Posibilidades motrices, sensitivas y expresivas en la ejecución de danzas.
- Perfeccionamiento en la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo a través de la ejecución de danzas.
- Identificación y expresión de sentimientos, emociones y necesidades propias y ajenas y establecimiento de relaciones de comunicación a través de la expresión dancística.
- Movimientos adaptados a diferentes espacios así como coordinados con los movimientos de compañeros-as.
- La historia a través del arte y las danzas de cada época.
- Nociones temporales para la comprensión del paso de la historia.
- Nociones espaciales en el desarrollo de danzas atendiendo a diferentes coreografías.
- Características y relaciones de vida, propias de diferentes etapas históricas y su evolución.
- La expresión corporal y el juego dramático en la recreación de realidades relacionadas con la historia.
- La expresión corporal unida a la música en el desarrollo de danzas tanto libres como dirigidas bajo una coreografía.
- Piezas y formas musicales en las diferentes épocas.
- La danza como expresión de sentimientos, emociones e ideas de manera personal y propia, nexo de comunicación entre personas.
- Las diferentes formas de representación y expresión corporal que incluya conocimientos básicos sobre técnicas relacionadas con las diferentes danzas y la utilización de las mismas para la creación propia y personal.

3- ORGANIZACIÓN DE LOS TALLERES

Los talleres se han desarrollado de manera cohesionada compartiendo la parte de la historia y luego separándose en su desarrollo. Cada uno de los talleres se realizaba una vez a la semana. El **lunes**, en sesión después del recreo, se hacía el acercamiento al momento histórico para centrar el posterior desarrollo de los mismos, así pues, el **rincón de asamblea** servía para la visualización de videos y libros sobre el momento histórico en cuestión, la observación de las obras de arte, las conversaciones sobre arte y danza de la época y la preparación de trabajos. Siempre partiendo de las ideas de los niños e incluyendo sus deseos, favoreciendo el desarrollo de su creatividad.

El **rincón de plástica** se utilizaba a lo largo de la semana para el desarrollo de la actividad plástica relacionada con las obras de arte de la época en cuestión o del pintor representativo de esa época.

El **viernes**, al final de la semana, se desarrollaba el taller de danza como momento de expansión y recreación. Teniendo en cuenta que, a lo largo de esa semana, desde el lunes y desde el taller de arte se había estado indagando sobre la época histórica, cada sesión recreaba juegos dramáticos sobre costumbres de la época y, por supuesto, el aprendizaje y recreación de las danzas propias de dicha época. Así, había una parte más libre y espontánea sobre la representación de diferentes aspectos referidos a costumbres y danzas.

Al inicio de estos talleres, se dedicaron unas sesiones para que los niños y niñas desarrollaran un sentimiento propio sobre lo que significaba para ellos y ellas la pintura y la danza estableciéndose una pequeña idea general sobre lo que entendíamos y sentíamos sobre el arte y la danza.

La organización del taller de arte fue:

- 1º trimestre: *El inicio*: *pinturas rupestres, civilizaciones antiguas, Edad Media, Renacimiento- **Da Vinci**…*
- 2º trimestre: *Grandes maestros de la Edad Moderna* (**Velázquez**) y *Contemporánea* **Goya**, el impresionismo: **Van Gogh**).

- 3º trimestre: *Pintores españoles contemporáneos*: **Dalí, Picasso, Sorolla**…

La organización del taller de danza fue:

- 1º trimestre: *Prehistoria*: danzas de expresión corporal relacionadas con ritos ancestrales, *civilizaciones antiguas*: danzas relacionadas con las festividades y culturas antiguas, *danzas de la Edad Media*: *carola*, *saltarello*…, *danzas del Renacimiento*: *pavana*, *gallarda*…-

- 2º trimestre: *Edad Moderna*: danzas de corte, pedagogía de la danza, *minuet*, *polonaise*, *gavotte*, *jota*, *chacona, seguidilla*… *Edad Contemporánea*: *vals, polka, mazurca… El ballet. La danza española.*

- 3º trimestre: *Actualidad*: danza contemporánea, estilos de bailes de salón, bailes modernos-urbanos.

Todo lo aprendido y los trabajos realizados se recogían en un ***dossier*** que incluía una breve reseña sobre el momento histórico y sobre el arte y la danza de la época.

Los espacios utilizados incluían el rincón de asamblea para la visualización de videos sobre el momento histórico en cuestión, la observación de las obras de arte, las conversaciones posteriores, preparación de trabajos... etc. Los trabajos plásticos se desarrollaban en las mesas organizadas para rincones o gran grupo, pudiendo utilizar otros espacios como el caballete o el suelo. Igualmente había una pared que utilizábamos de expositor de los diferentes pintores y sus obras así como de las nuestras, estableciendo una evolución histórica. Para la vivenciación de las distintas obras y momentos históricos, se utilizaban técnicas diversas que podían ir desde expresión corporal, músicas, juegos,...etc, lo cual, hacía que, cualquier espacio sea susceptible de ser usado para acercarnos a dicha situación.

En el caso del taller de danza, se podían utilizar los recursos de los distintos rincones del aula necesarios para la ejecución de las danzas (disfraces, adornos, elementos,…), preparación de los bailes... etc. El gimnasio como un espacio más amplio y los patios de recreo también se usaban para su interpretación.

La ejecución de la danza irá introducida por una pequeña interpretación sobre

aspectos característicos de la época para centrar su posterior desarrollo. Así habrá una parte más libre y espontánea sobre la recreación de diferentes aspectos.

En todos los talleres, se podrá pedir la participación y colaboración de las familias, si así se cree necesario.

También estos talleres se acompañaron de ***visitas*** que esclarecieron y ampliaron dichos conocimientos y su disfrute. Así se visitaron museos, monumentos y academias de baile.

De igual forma, se invitaron a ***expertos*** para que nos ayudaran en nuestro paseo por el arte y la danza.

4- EVALUACIÓN

La evaluación es continua para establecer las modificaciones pertinentes y para garantizar en todo momento el interés del niño. Había que estar atenta para introducir sus ideas y sus gustos favoreciendo que todos disfrutaran juntos.

Sus trabajos y aportaciones ayudan para ver si cada niño consigue evolucionar en su representación de la realidad, de sus sentimientos y en el desarrollo de su creatividad. Por tanto, es necesario estar atenta para que cada niño encuentre su lugar de expresión y creatividad sintiéndose cómodo y alegre.

Se utilizaron diferentes técnicas que ayuden a constatar el desarrollo de los diferentes talleres (observación directa, asambleas, trabajos realizados, actividades en el dossier…)

CONCLUSIONES

Los niños-as se acercan a los talleres de manera relajada y con ganas de disfrutar de las propuestas, son propuestas muy entretenidas y novedosas para ellos que conectan perfectamente con la esencia de estos talleres.

El arte, la danza y la música siempre ayudan a darle color a la parte de las emociones y sensibilidades que cualquier ser humano posee, en los niños-as esto se intensifica y permite canalizar de manera adecuada la capacidad artística y emocional llevándolas a un nivel nuevo en el que, poco a poco, consigue que se sientan atraídos hacia todo aquello que está relacionado con cualquier tipo de arte pero también crea y recrea el mundo de las emociones y los afectos.

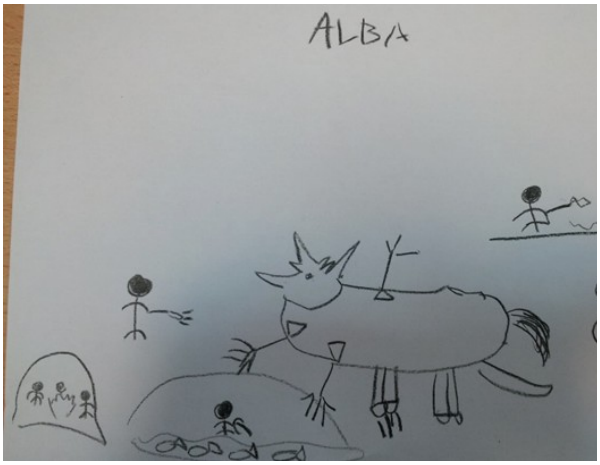
Por supuesto, la evaluación es positiva y siempre se mejora cuando los niños-as la hacen suya transcendiendo enormemente la propuesta inicial.

Es un momento en el que se comparte el mundo interior de cada uno de los que forman el grupo-aula favoreciendo el conocimiento de compañeros-as y enriqueciendo el vínculo afectivo entre todos y todas.

En conclusión, lo que se pretende, como con cualquier tipo de actividad, es abrir al niño-a al conocimiento, a la curiosidad, a la sensibilidad, a la empatía… ***y hacer que el mundo no pase por él sino que él pase y disfrute de lo que el entorno le ofrece.***

EL INICIO…

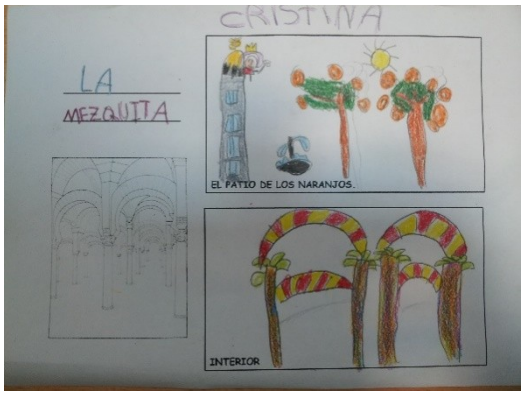
LA PREHISTORIA…


ALBA

EGIPTO…

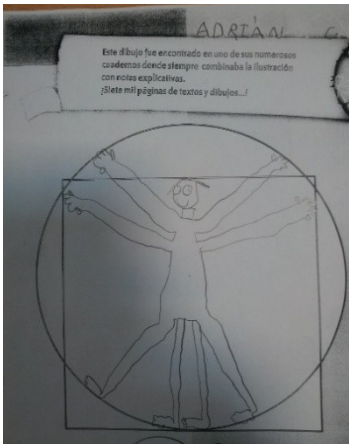
GRECIA Y ROMA…

LA ÉPOCA MUSULMANA…



LA EDAD MEDIA…

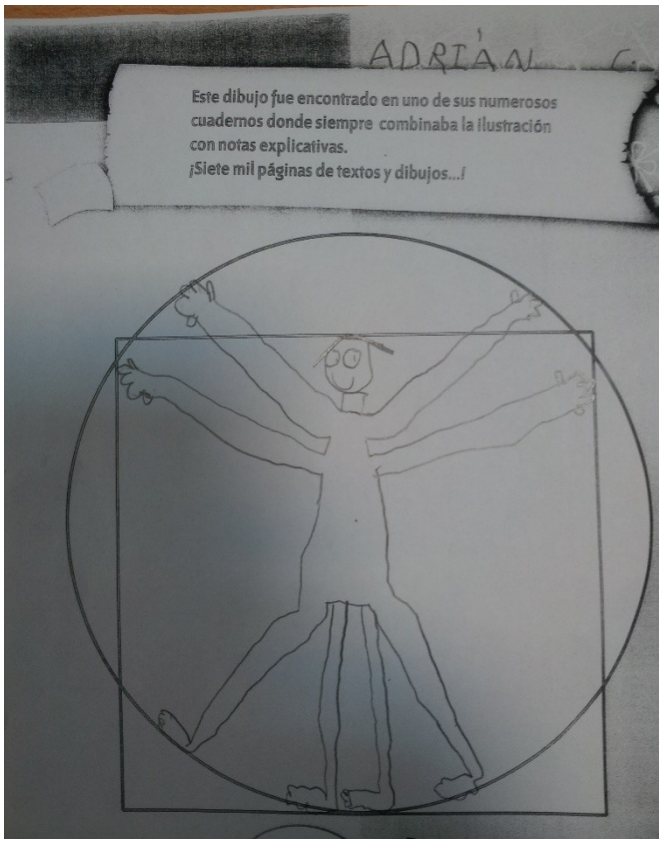
EL RENACIMIENTO- LEONARDO DA VINCI -


ADRIÁN
Este dibujo fue encontrado en uno de sus numerosos cuadernos donde siempre combinaba la ilustración con notas explicativas.
¡Llete mil páginas de textos y dibujos...!

ÁNGEL

LA MONA LISA
MANUEL
LA MONA LISA
DE MANUEL

LA MONA LISA
MANUELT
LA MONA LISA
DEMANUELT


ADRIÀN
Este dibujo fue encontrado en uno de sus numerosos cuadernos donde siempre combinaba la ilustración con notas explicativas.
¡Siete mil páginas de textos y dibujos...!

Autora

Muñoz Márquez, Inmaculada

Título

Cuéntame cómo suena.

Resumen

Este artículo pretende dar a conocer al profesorado de los diferentes niveles de enseñanza, la existencia del II Certamen músico-literario “Cuenta como suena”, una actividad extraescolar y complementaria que se desarrolla en el CPM "Músico Ziryab" de Córdoba así como proporcionar información acerca de su creación, desarrollo y vivencias de esta experiencia que ya va por su segunda edición.

Palabras clave

música, cuentos, creatividad, narrativa, escucha musical, escenificación

Texto

Origen del Certamen

"Cuéntame cómo suena" nace en el curso 2013/2014 como actividad de animación cultural y complementaria del Conservatorio Profesional de Córdoba "Músico Ziryab". En un primer momento se involucró al Departamento de Cuerda

Frotada (violín, viola, violonchelo y contrabajo), ya que yo formo parte de él y fue lo más factible en ese momento. Pero siempre he tenido la inquietud de que todos los alumnos y alumnas de Enseñanzas Básicas (alumnos entre 8 y 12 años) se entusiasmaran con la participación en él.

De que se trata...

El certamen consiste básicamente en fomentar dos aspectos para mí fundamentales: escucha musical activa y creatividad. Es decir, se insta al alumnado a escuchar 5 composiciones de diferentes estilos e instrumentación, y una vez hecho esto, inspirarse en la música preferida por cada uno para hilar una breve narración con la temática de "el viaje de un músico". Y ¿Porqué un cuento? ¿Porqué escribir lo que nos sugiere la música?

Los niños y niñas y los adultos y adultas de esta generación, vivimos de manera constantemente acelerada, viéndonos obligados y obligadas a pensar rápido, actuar rápido, obtener resultados rápidos, etc... En definitiva, no hay tiempo para hacer una cosa tan simple como escuchar, relajarse e imaginar.
Existe hace ya mucho tiempo un método de utilización de la música como medio terapéutico que está siendo objeto de estudio e incluso aplicándose como terapia en algunos hospitales, es la Musicoterapia. Término bastante conocido, pero del cual muchos desconfían ó desconocen sus resultados.

Más exactamente hay un tipo de Musicoterapia llamada GIM (Imágenes guiadas a través de la música), en la cual se guía al subconsciente a través de la música, dando lugar a imágenes en nuestra mente. Si tan solo nos

detenemos unos minutos a escuchar una música, y estamos tranquilos y relajados, nos podremos dar cuenta que la música nos hace viajar a lugares de nuestra conciencia que no creíamos que existieran. O simplemente despertamos una parte de nuestro ser escuchando música. Cuantas veces no habremos oído de personas profanas en música y no tan profanas: "Esa música me llega al alma". Y creo firmemente que es cierto, porque cuando una melodía gusta, realmente te conmueve, y te despierta sentimientos, que de otra manera, dada la vida que llevamos, no lo harían. Los niños y niñas no son capaces de expresar con palabras pero sí que sienten cuando escuchan, bien les tranquiliza o les pone nerviosos. Los autores de bandas sonoras de Hollywood lo saben bien, tiene bien estructurados los sonidos en función de la temática que quieran resaltar: persecución, tensión, nostalgia, etc.... Conocen a la perfección cuales son los patrones compositivos para conseguir el efecto deseado en el público. No hay más que pensar cómo quedaría una escena de amor ó de miedo en una película sin el acompañamiento musical.

En cuanto a la creatividad se puede observar que juguetes, videojuegos, series de televisión, en su inmensa mayoría ofrecen un producto que no da muchas opciones a la imaginación y en muchas ocasiones la dirigen. Parece que no puede existir el aburrimiento o el tiempo ocioso, y se busca que el niño/a esté estimulado/a y motivado/a constantemente. Sin embargo es en los momentos de relajación y aburrimiento cuando muchos de los grandes genios y científicos, como fue el caso de Isaac Newton, que descansaba tranquilamente cuando hizo su gran descubrimiento, cuando la inspiración y las ideas se ponen en funcionamiento.

Los/as alumnos/as que asisten a clases en el conservatorio sufren aun más las consecuencias de vivir rápida e intensamente. Sus vidas transcurren entre el colegio, el conservatorio y otras extraescolares. Jugar, imaginar, crear, queda relegado a un puesto de baja prioridad.

Por todo esto crear un cuento, en el que poder desarrollar su imaginación que a su vez da lugar a la creatividad que creo que todo/a alumno/a lleva dentro, enfocada hacia una vertiente u otra. Y por lo mismo y por fomentar los valores anteriormente comentados, creo que este certamen ha sido una llamada de atención para parar, escuchar y si nos apetece, crear una bonita historia. Dejarnos llevar un instante a un mundo imaginario, con el poder de la música. Pero no sólo se creará un cuento. Este año he podido contar con gran ayuda y apoyo. He de mencionar a los compañeros Guadalupe Ramírez, José Martínez y José Navarro que han apoyado el proyecto y han creído en él desde el principio. Entre todos hemos ideado lo que será la "guinda" del certamen. El 24 de marzo, en el auditorio del CPM "Músico Ziryab" tendrá lugar la representación de los cuentos ganadores. Con la inestimable colaboración de los profesores y profesoras participantes y un joven compositor llamado Antonio Jesús de la Torre Aguilera, los cuentos cobraron vida y sonaron con música original creada para ellos. Ha sido una iniciativa que ha involucrado a los alumnos/as que así lo desearon en un proceso creativo musical y les va a dar un conocimiento extra sobre la música contemporánea. En definitiva, creo que ha sido una actividad ambiciosa y que ha fomentado la colaboración entre departamentos.

Termino haciendo mención a una frase inspiradora de la pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza sobre las metas de un/a maestro/a: "Un doble compromiso - frente al hombre y frente a su cultura – le exige (al educador) vivir en el presente, compartiendo y comprendiendo el mundo externo y las inquietudes espirituales de sus alumnos, sin descuidar aquella, su ancestral misión que consiste en preservar la cultura, rastreando en el pasado las esencias vivas y rescatables de ese mismo hombre que hoy le preocupa. Prepararse para cumplir con naturalidad y sin temores ese destino, en la medida de las propias potencialidades, debería ser la meta común a todos los maestros...".

Recomendaciones

- "La educación prohibida"
- Didáctica de la música contemporánea en el aula. Violeta Hemsy de Gainza
- www.musicoterapiagimvalencia.com

Autoras

Muñoz Osuna, Francisca

Montes Muñoz, Raquel

Título

Automusicalízate

Resumen

Esta experiencia surge con el propósito de aplicar una metodología experimental que sirva para paliar los problemas de aprendizaje del alumnado. Pretendemos con ella utilizar la música como herramienta de comunicación, empleada en el ámbito de la discapacidad y concretamente en niños y adultos con discapacidad mental o con trastornos del desarrollo.

Palabras clave

Autismo, atención a la diversidad, integración social, educación musical.

Texto

El proyecto se empezó a llevar a cabo en el CEIP Ramón y Cajal de la localidad granadina de la Puebla de Don Fadrique (Granada) con alumnado de 5º de Primaria. Son 23 alumnos/as de un nivel socioeconómico bajo. En el aula coexiste una gran diversidad social: alumnado de etnia gitana, marroquíes con carencias físicas, afectivas y con desestructuración familiar, en algunos casos. A nivel escolar, tenían dificultades para expresarse de forma oral y por escrito, un vocabulario muy empobrecido por la falta de lectura, así como problemas de cálculo y de razonamiento matemático; en general también demostraban una gran apatía ante el aprendizaje; sin embargo, en las primeras clases de música, mostraron un cierto entusiasmo y se mostraban atentos e interesados ante lo que se les enseñaba. Entre ellos se encontraba integrado, un alumno autista que presentaba un lenguaje bastante restringido, hacía la modulación de las frases muy literales y contestaba con un tono de voz muy alto. A penas interactuaba con sus compañeros y se enfadaba con mucha facilidad . Era, por el contrario, muy perfeccionista y trabajador y le gustaba realizar ruidos con su propio cuerpo, cantar y tocar el carillón y el triángulo.

Intentamos dar respuesta a las dificultades de aprendizaje con actividades y métodos que atiendan la diversidad (*Orden del 25 de julio de 2008),* y a cualquier otra necesidad educativa diferenciada y especializada y creemos que la música tiene especiales cualidades para conseguirlo.

Decidimos experimentar en nuestra clase de música con una metodología que sobre todo, favoreciese la comunicación y el aprendizaje de una manera lúdica y motivadora y que estuviese centrada en la atención a la diversidad principalmente. Consideramos necesario trabajar con unidades didácticas activas, emplear como recursos didácticos, las audiciones musicales, los musicogramas, las canciones , las dramatizaciones, la percusión y el rítmo, con el fin de captar su atención . Con esta forma de presentar las actividades pretendíamos conseguir una buena predisposición del alumnado hacia el aprendizaje, mayor motivación y a la vez, buenos resultados comunicativos y de apertura social del alumnado con autismo, ya que los niños autistas responden muy bien a la música y consiguen mejorar su atención, su autoestima y su participación social.

No podemos olvidar que “educar es atender a la realidad”.

Hemos de tener en cuenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en Educación Primaria, existen y se relacionan una serie de principios psicopedagógicos generales que debemos tener en cuenta. Entre los más destacados podemos mencionar los siguientes:

Nuestro principal objetivo es que “aprendan música, haciendo música”. A través de los sonidos y el movimiento podremos acceder a su mundo interior y así mejoraremos sus habilidades comunicativas.

Objetivos generales que nos planteamos con esta experiencia:

1. Mejorar las habilidades comunicativas mediante la percepción auditiva y la expresión musical en sus distintas vertientes: corporal, vocal e instrumental.
2. Enseñar al alumnado a expresarse musicalmente a través del canto, el movimiento, el rítmo y la expresión corporal.
3. Reconocer formas musicales mediante una audición musical y a interpretar un musicograma.
4. Incitar a la comunicación a través de la imitación, la reproducción de expresiones verbales, la experimentación y el juego simbólico.
5. Crear un ambiente de trabajo cooperativo entre el alumnado, que fomente el orden y las conductas positivas entre iguales.

6. Interrelacionar las demás áreas con el área de Educación Artística para aplicar lo aprendido a la vida cotidiana y a su entorno, con el fin de que su aprendizaje tenga un valor real.

Entre los distintos procedimientos que hemos llevado a cabo y que nos sirven para hacer frente a la atención a la diversidad se encuentran los siguientes:

- **Coordinación de profesionales:** El Equipo Docente realizó una reunión preceptiva a principio de curso con el fin de conocer las características del proyecto y acordar la conveniencia de aplicarlo a este grupo de alumnos/as, considerando que las sesiones de música serían un buen complemento didáctico, que ayudarían a contrarrestar las necesidades educativas del alumnado y a adquirir los objetivos y contenidos propuestos para una formación integral de todas sus facultades. Se programaron reuniones trimestrales que deberían coincidir con las sesiones de evaluación, para ir revisando la programación y adaptarla según la evolución del alumnado.

- **Adaptación de los agrupamientos:** Empleamos el método de incidencia grupal (técnica del 1-2-4).

  A modo de ejemplo: la profesora marca un ritmo determinado, en compás de 4 tiempos. Primero, realizan el ritmo de forma individual, después, por parejas, lo ponen en común realizando preguntas-respuestas y más tarde se agrupan de 4 en 4 para realizar el compás.
  Los agrupamientos *son flexibles y abiertos* para evitar la competitividad , el individualismo o el hermanamiento entre etnias y fomentamos el aprendizaje cooperativo, el reparto de funciones y la integración.

- **Características del aula de música**: La PDI representa un recurso inmediato en la búsqueda de información y de inmediata interacción con este alumnado.

- **Recursos materiales**: se emplean instrumentos de viento (flauta dulce), que aporta el control de la respiración, del soplo y la atención sobre la zona oral; de percusión indeterminada (pandero, triángulo, claves, caja china, vasos) y determinada (carillón y campanitas intratonales) que liberan energía y agresividad, descargando las tensiones acumuladas.

- Adaptación de la **metodología,** que será acorde con los problemas que se

nos puedan plantear y que permita cierta flexibilidad. Es una metodología basada en la experimentación y la participación. Se trata de aprender música, haciendo música. Aprovechando así, mismo, las capacidades de cada alumno/a y fomentando su participación. Se trata de experimentar con la música con ejercicios que tienen apariencia de juego, pero que responden a unos objetivos y una programación rigurosa. Siguiendo las ideas de Froebel, en educación jugamos con la música, pero la educación no es un juego.

A continuación, exponemos a modo de ejemplo una de las unidades didácticas que diseñamos para llevar a cabo este trabajo experimental. En esta unidad didáctica se ha proyectado cada uno de los elementos que conforman cualquier unidad didáctica:

- **Las competencias básicas**, son capacidades de poner en práctica de una forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas. En este aspecto se incluyen tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos y las actitudes. Va más allá del saber y del saber hacer o aplicar, porque incluye también el saber ser o estar. La Comisión Europea de Educación ante la necesidad de crear un marco educativo común, ha establecido unas competencias clave. Esto queda reflejado en el *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.* La disciplina musical contribuye al desarrollo de dichas competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en esta materia.

La unidad didáctica que proponemos contribuye a la consecución de todas las competencias básicas, pero específicamente de la competencia aprender a aprender, cultural y artística, comunicación lingüística y social y ciudadana.

- **Contenidos**: son los saberes en torno al cual se organizan las distintas actividades (tal y como se observa en el cuadro adjunto), permitiendo desarrollar las capacidades implícitas en los objetivos. Nuestra disciplina, **Música**, se articula en torno a dos ejes: **Percepción e Interpretación y creación musical,** y dentro de ellos, nos centraremos en el trabajo de contenidos de **Expresión corporal, expresión vocal, Expresión Instrumental, Lenguaje Musical** y un bloque dedicado a contenidos de **Audición**. (Véanse las actividades en el cuadro adjunto). Esta división por bloques se ha realizado gracias a que los docentes gozamos de Autonomía Pedagógica, según lo establecido en el artículo 5 de la Orden del 10/08/2007. Pero para que el aprendizaje sea mayor, necesitamos concretar estos contenidos en Conceptos, Procedimientos y Actitudes, pues de esta forma están divididos los contenidos en la unidad didáctica que se adjunta.

- **Los objetivos didácticos,** nos han servido de guía en cada Unidad Didáctica para establecer los contenidos y diseñar las actividades, consiguiendo los criterios de evaluación.

- **Los valores** que se debían trabajar. Estos, contribuyen al desarrollo integral de la persona, siendo ésta una de las grandes finalidades de nuestro sistema educativo. Se presentan como grandes temáticas que engloban un conjunto de contenidos que interactúan en todas las áreas del currículo escolar, y su desarrollo afecta a la globalidad del mismo; no se trata, pues, de un conjunto de enseñanzas autónomas, sino más bien de una serie de elementos del aprendizaje globalizados y trabajados dentro de todas las áreas.

- La relación con otras áreas **(interdisciplinariedad),** ya que nuestra práctica docente irá encaminada a conectar los aprendizajes con las distintas áreas curriculares, facilitando al alumnado aprendizajes más significativos, útiles y funcionales.

- La **metodología**, la cuál conforma: estrategias, recursos didácticos y actividades.

- El último elemento que se especifica es la **evaluación**, el cuál comentaremos en el último apartado de este artículo.

<table>
<tr><td colspan="3">UNIDAD DIDÁCTICA: “ALGO MÁS QUE MÚSICA”.</td></tr>
<tr><td colspan="3">COMPETENCIAS BÁSICAS</td></tr>
<tr><td colspan="3">Expresión cultural y artística, Aprender a aprender, comunicación lingüística, social y ciudadana.</td></tr>
<tr><td colspan="3">OBJETIVOS DIDÁCTICOS</td></tr>
<tr><td colspan="3">- Practicar y analizar la forma rondó mediante el musicograma, obteniendo autonomía en su relación con la música
- Interpretar ritmos en compás de 4/4, empleando instrumentos de pequeña percusión.
- Conocer las distintas agrupaciones instrumentales escolares.</td></tr>
<tr><td colspan="3">CONTENIDOS</td></tr>
<tr><td>Conceptuales</td><td>Procedimentales</td><td>Actitudinales</td></tr>
<tr><td>-La forma rondó.
-El compás de 4/4.</td><td>- Reconocimiento de la forma rondó con ayuda del musicograma.
- Coordinación de movimientos para la interpretación del fragmento musical con el cuerpo como instrumento.
- Expresión de fragmentos rítmicos con instrumentos de percusión de sonido indeterminado.
- Ejecución vocal de la melodía de la obra con fluidez.
- Interpretación de la misma con flauta dulce y otros instrumentos musicales escolares.</td><td>-Gusto por las audiciones activas y conscientes.
- Hábito de respuesta inmediata.
-Toma de conciencia de sus posibilidades y destrezas musicales.</td></tr>
<tr><td>Educación en valores</td><td colspan="2">Interdisciplinariedad</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>- Educación moral y cívica: respeto y valoración de las normas grupales.
- Igualdad de oportunidades en ambos sexos: importancia del trabajo colectivo.</td><td>- Ed. Física: ejercicios de relajación y respiración como base para las actividades que se realicen posteriormente.
- Conocimiento del Medio: indagar acerca de agrupaciones instrumentales propias y de otras culturas,</td></tr>
<tr><td colspan="2">METODOLOGÍA</td></tr>
<tr><td>Estrategias metodológicas</td><td>Recursos didácticos</td></tr>
<tr><td>Método científico y Educación emocional. Aprendizaje cooperativo.</td><td>Reproductor de CD, PDI, musicograma, flauta dulce, instrumentos de percusión determinada e indeterminada.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actividades</td></tr>
<tr><td>Primera sesión</td><td>Segunda sesión</td></tr>
<tr><td><u>Actividades iniciales o de motivación</u>
¡Escucha atentamente “La danza de los comediantes” de Tchaikovski.
• ¡Aprende una nueva forma musical!
• Conoce a Tchaikovski mediante el cómic e inventa las viñetas que faltan.
<u>Actividades de desarrollo</u>
• Practica el compás de 4/4, atendiendo al acento musical.
• Ejecuta estos ritmos con tu cuerpo y después con I.S.Indeterminado.</td><td><u>Actividades de desarrollo</u>
• ¿Qué aprendiste? Repasa los compases binarios, ternarios y cuaternarios.
• Toca este fragmento con la flauta.
• Formamos una agrupación instrumental: pequeña orquesta de placas- sonido indeterminado y flautas.
<u>Actividades de síntesis final</u>
• Dramatiza la historia.</td></tr>
<tr><td colspan="2">EVALUACIÓN (PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observación sistemática (registro colectivo).</td></tr>
<tr><td colspan="2">CRITERIOS DE EVALUACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Es capaz de seguir una audición mediante un musicograma y de interpretar un acompañamiento instrumental de manera simultánea.
- Conoce la estructura de la forma rondó.
- Muestra interés por conocer la vida de los compositores y sus obras.
- Conoce las distintas agrupaciones instrumentales escolares y es capaz de reconocerlas visual y auditivamente.
- Acompaña adecuadamente una pieza musical con instrumentos de percusión de sonido determinado e indeterminado, en compás de 4 tiempos.</td></tr>
</table>

ESQUEMA DE TRABAJO.

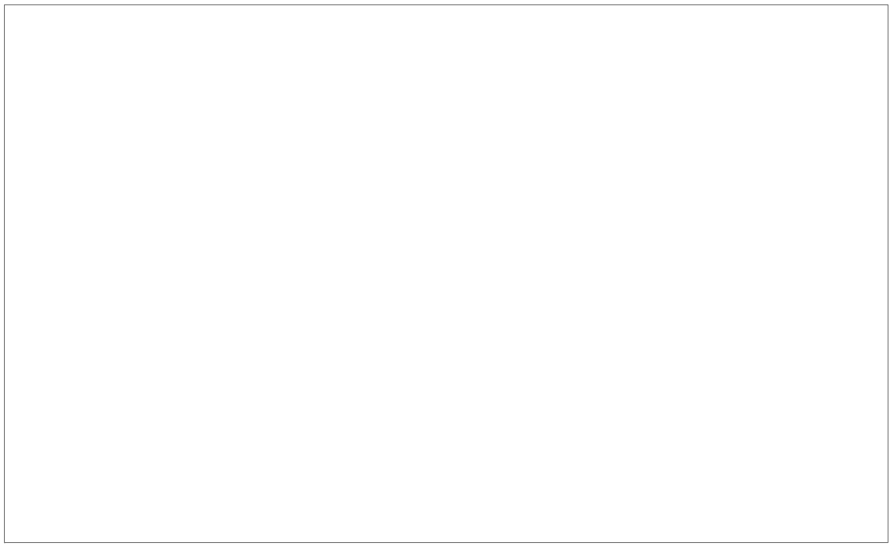
A modo de ejemplo, detallamos el esquema de trabajo que realizamos durante dos sesiones semanales de una hora de duración cada una.

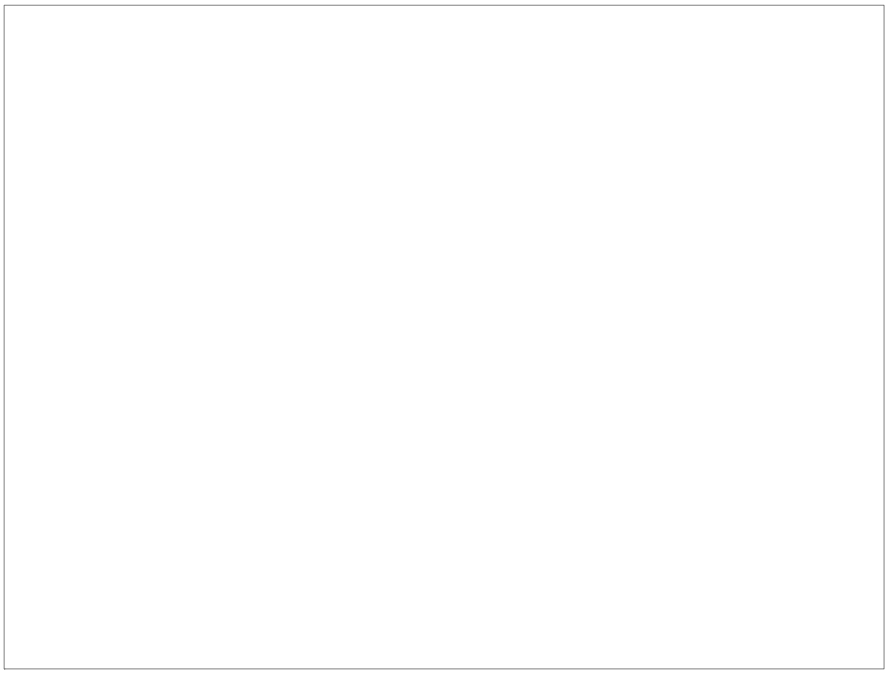
Detallamos nuestro planteamiento dentro del proceso enseñanza- aprendizaje:

ACTIVIDADES		
INICIALES/MOTIVACIÓN	**DESARROLLO**	**SÍNTESIS FINAL**
Sirven para motivar al alumnado y parten del diagnóstico inicial.	Actividades dinámicas y que lleguen a término. Las deberán realizar los alumnos/as durante las sesiones de trabajo y, por ello, son actividades que se limitan a comprobar si se han adquirido los procedimientos relativos al primer nivel de utilización de los conocimientos	Unión de todo lo trabajado previamente. Son aquellas que facilitan la relación entre los distintos contenidos aprendidos y favorecen el enfoque globalizador.

I. ACTIVIDADES DE INICIALES O DE MOTIVACIÓN.

En primer lugar escuchamos atentamente ***“La danza de los comediantes”*** de Tchaikovski para aprender ***la forma rondó***. Para ello, utilizamos como recurso gráfico un musicograma. En este musicograma se narra la historia de un pastelero al que le encargan una misión y éste tiene que cumplirla con la ayuda de unos duendecillos. A través de esta actividad inicial desarrollamos la percepción auditiva y captamos la atención del alumnado. El motivo de elegir esta obra con forma rondó, se debe a que los niños autistas prefieren melodías que contengan reiteraciones.





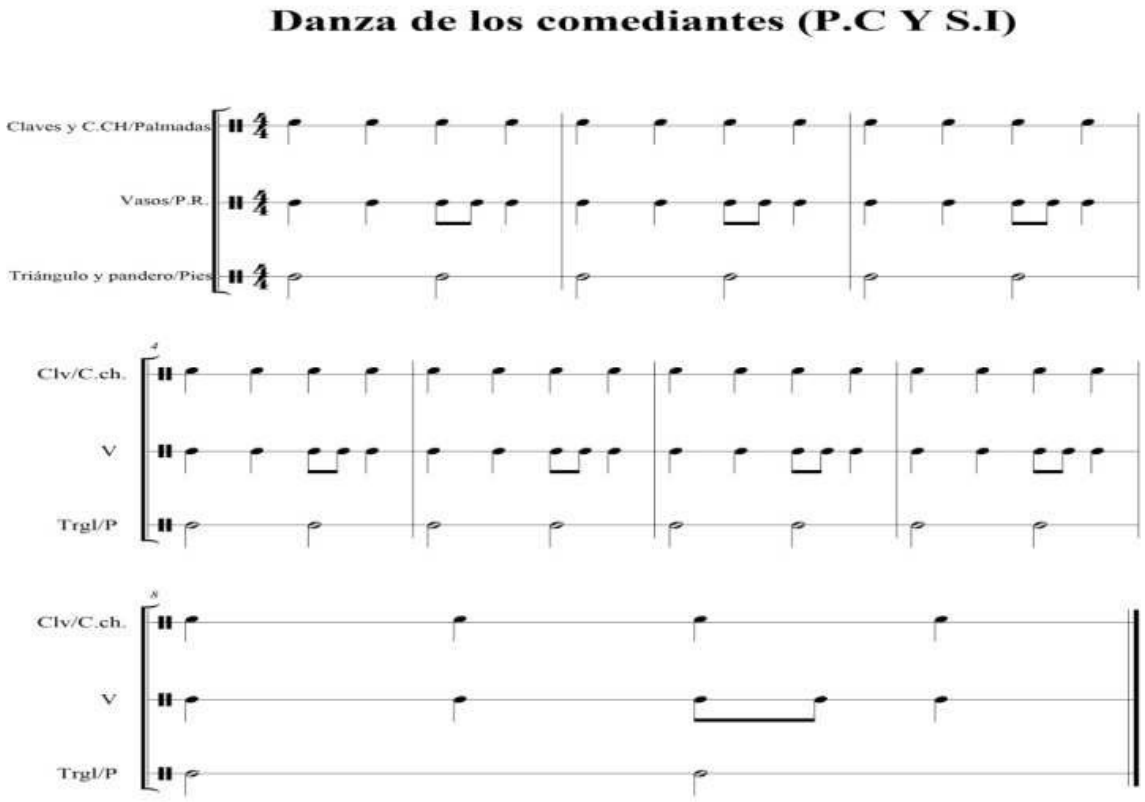
Para conocer la biografía del compositor hemos creado ***un cómic***, destacando los datos más relevantes de la vida de Tchaikovsky. El cómic está incompleto para que el alumnado cree las viñetas que faltan por grupos. Las viñetas contienen texto en verso, con el fin de que exista ritmo y musicalidad.

II. **ACTIVIDADES DE DESARROLLO.**

Las actividades de desarrollo permiten adquirir los diferentes contenidos referentes a expresión e interpretación musical. A través de la partitura de la audición *“La danza de los comediantes”,* los alumnos/as pueden desarrollar:

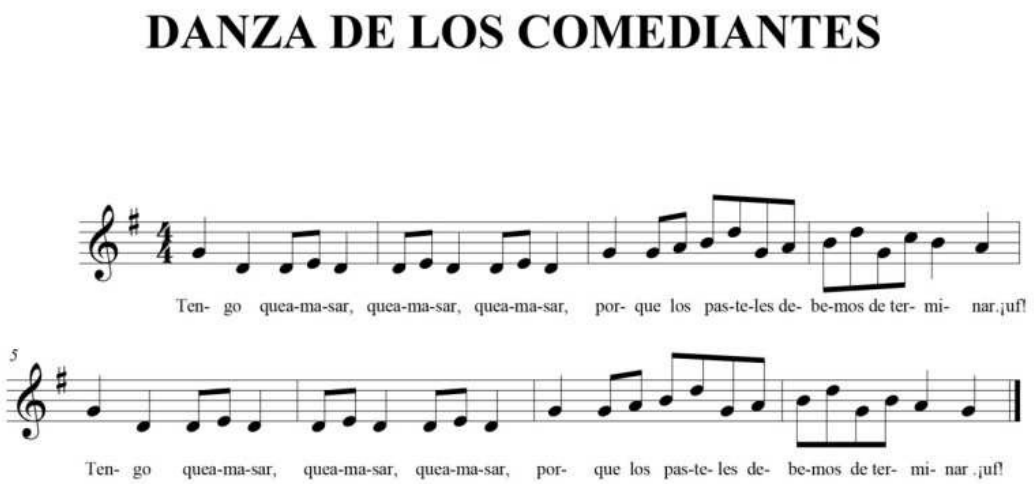
- **El sentido rítmico.- E**l espacio rítmico que hemos creado con esta audición, permite lograr nuestro objetivo. Éste, consiste en la interpretación de esquemas rítmicos a través de los distintos planos corporales (palmadas, pecho, rodillas y pies) y una vez asimilados corporalmente, ese esquema rítmico se interpreta con instrumentos de percusión indeterminada, para acompañar la audición. Esta actividad puede influir positivamente en el niño autista ya que éste presenta alteraciones motoras que afectan principalmente a la coordinación motríz. A continuación, adjunto los distintos esquemas rítmicos.

- **El canto.-** Para crear un patrón emocional, ayudar a controlar la respiración, sincronizar los movimientos musculares, crear una perspectiva mental compartida y conseguir una acción relajante en el organismo, hemos creado



un texto para la melodía de la audición *"La danza de los comediantes"* Cantar es una buena herramienta, es un buen alimento para el cerebro de nuestro alumnado. Al jugar cantando consiguen centrarse en sí mismos y en el momento en que están viviendo. En el caso del alumnado con dificultades, además les relaja, desarrolla el habla y mejora su conducta social, se libera, los hace más sensibles, elevando su autoestima y mejorando sus capacidades vocales y auditivas.

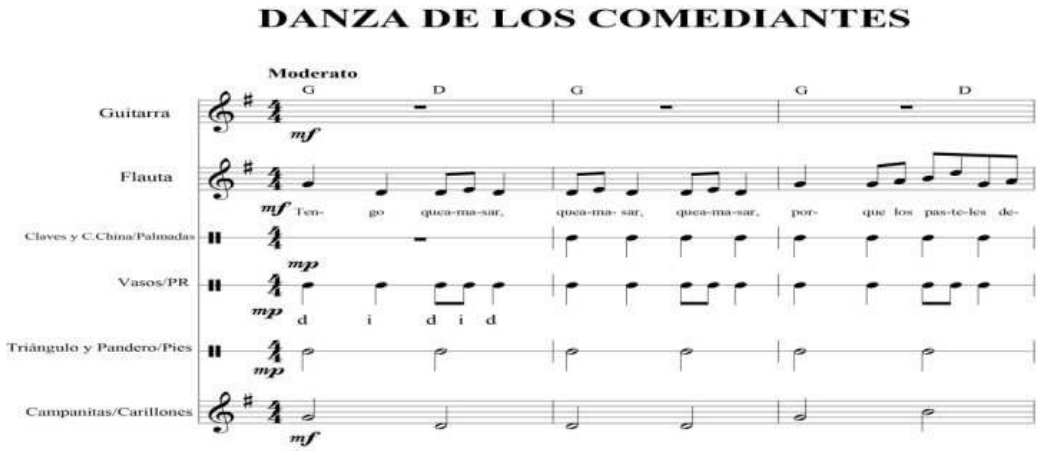
- **El manejo de instrumentos musicales** convierte al niño en una persona metódica que cuida los detalles, planifica bien las tareas y aumenta su



capacidad de atención. Mejora el estado anímico y su relación con los demás.

- Hemos seleccionado la flauta dulce para la interpretación de la melodía y el carillón y las campanitas intratonales para realizar bordones melódicos en grupo. El manejo de los diferentes instrumentos enseña a los niños que acusan dificultades rítmicas a tener autoconfianza y les aporta seguridad.

- Se adjunta la partitura donde se puede observar lo que interpretaría cada instrumento, haciendo hincapié en el carillón que interpretaría los bordones. Esta secuencia repetitiva la haría nuestro alumno autista.



III. **ACTIVIDADES DE SÍNTESIS FINAL.**

- **La dramatización y el movimiento.-** La expresión corporal ayuda a mejorar su condición física, mejora la postura, la circulación, el equilibrio, a la vez que elimina la ansiedad, el miedo y la inhibición.

- La dramatización se lleva a cabo a través de una serie de gestos y movimientos que permiten acompañar a la narración.

- Pretendemos conseguir que, el alumnado con dificultades y sobre todo el alumno autista se integre en las diferentes sesiones y aumenten su participación y su relación con los demás.

- Esta actividad se completará con la elaboración de un gorro de papel que realizarán en la clase de Plástica.

REGISTRO DE EVALUACIÓN.

La evaluación, tal y como indica el *Artículo 1 de la LOE, (MEC, 2006*), debemos comprenderla como un proceso integral, ya que permite analizar el conjunto del sistema educativo: Proceso de aprendizaje de los alumnos, proceso de

enseñanza y de la práctica docente y la propia Programación Didáctica.

La evaluación, en nuestro caso, siempre será formativa o continua (permanente). Se llevará a cabo durante la realización de las actividades de desarrollo, por medio de una serie de técnicas o instrumentos. La técnica que más hemos empleado es la **observación sistemática**, utilizando para ello un **registro colectivo** por bloques de contenidos de la disciplina musical, que recoge también un apartado sobre actitudes. A través de este registro observamos la evolución y consecución de los objetivos.

CURSO: 5º PRIMARIA

Nombre	Audición	Expresión Corporal		Expresión Vocal	Expresión Instrumental			Lenguaje musical					Actitudes		
		Dramatización	Coreografías		Flauta (digitalización)	Flauta (partituras)	Orquestación	Melodía	Ritmo	Armonía	Textura	Forma	Respeto	Participación	Colaboración

Por otro lado, también empleamos los **criterios de evaluación**, que nos van a servir para determinar si se han conseguido los objetivos y las competencias básicas propuestas y, en caso afirmativo, en qué grado. Los criterios de evaluación hacen referencia a los objetivos planificados (tal y como se puede observar en la unidad didáctica).

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos decir que, entre las mejoras que logramos con esta metodología experimental, encontramos las siguientes:

- Se han desarrollado algunas capacidades fundamentales que tenían deficitarias: la percepción y la expresión.
- Se ha mejorado la atención auditiva y visual, la adquisición de la abstracción, la conceptualización y las nociones espacio-temporales, así como los comportamientos escolares, familiares y sociales.

- Se acepta mejor la diversidad y la diferencia, llegando a comprender que todos necesitamos del resto y tomando conciencia del esfuerzo que las personas con discapacidad deben hacer a lo largo de su vida.

- Se cambia la actitud hacia el aprendizaje, se valora la labor realizada en el colegio, se mejoran las relaciones con la familia y con sus iguales.

- Se aprende música, jugando y experimentando con la música.

- Son capaces de participar en actividades de la escuela y del barrio.

- Se han creado vínculos afectivos y de confianza entre el docente y el alumnado.

Nuestra labor se debe centrar esencialmente en crear y mantener un espacio óptimo de comunicación. Por ello, debemos dotar a nuestro alumnado de las herramientas necesarias para expresarse a través de la música, para que conociéndola, lleguen a amarla y a valorarla.

Despedimos este artículo con una reflexión inmiscuida en esta fabulosa cita de Howard G. Hendricks: **“*La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”.***

PARA SABER MÁS…

LEGISLACIÓN:

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. (BOE 4/5/2006)
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA 11/12/2007)
- REAL DECRETO 1513/2006 ,*de 7 de Diciembre*, por *el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.* (BOE 8/12/2006)
- DECRETO 230/2007, *de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía* (BOJA 1/8/2007)
- DECRETO 19/2007 *, de 23 de enero* (BOJA 24/1/2007)
- ORDEN del 10 de Agosto *por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. (BOJA 11/8/2007)
- ORDEN del 25 de Julio de 2008 de Atención a la Diversidad. (BOJA 26/7/2008)

BIBLIOGRAFÍA Y REVISTAS:

GENERAL:

- Del Carmen, L. (2004). *Planificación didáctica*. Barcelona, Graó.

- Rivière, A. (2001). *Autismo.* Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta.
- Zabala, A. (2002): *La práctica educativa*. *Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.

ESPECÍFICA:

- Alsina, P. (1997): *El área de Educación Musical.* Barcelona. Graó.
- Conde y Caveda, J.L. (1998): *Canciones motrices* II. Barcelona. Inde.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la Educación Musical a la adquisición de las Competencias Básicas. Eufonía. Vol. 41, 49-57
- Lacárcel, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial.* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Maneveau, G. (1993): *Música y Educación.* Madrid. Rialp.
- Pilar Pascual Mejía. Didáctica de la Música para Primaria. Pearson.Educación.

Autores

Ruiz Cuadrado. Inmaculada

Burgueño Pérez, José Antonio

Título

Acercamiento de la cultura árabe a través de la danza

Resumen

Esta experiencia nació como un grupo de trabajo en el CEIP Miralbaida de Córdoba y, debido a la labor de las maestras y maestros implicados, a la aceptación del alumnado y a la colaboración de sus familias, se convirtió en un gran proyecto de trabajo a nivel de centro.

Palabras clave

música, danza, interculturalidad, árabe, atención a la diversidad.

Texto

Conocer nuestras raíces es algo necesario y fundamental para poder conocernos a nosotros mismos.

Este proyecto parte a raíz de la danza como expresión corporal y como exponente cultural, al mismo tiempo como una manera de compartir y convivir una experiencia única. Llevar la danza más allá y verla además como una herramienta importante para conectarla con diversos apartados de la cultura árabe ha sido el punto fundamental para la elaboración del grupo de trabajo.

Atender a la diversidad del alumnado y en nuestro centro en concreto contar con alumnos y alumnas de origen marroquí, nos hace indagar en esta cultura y disfrutar de ellas en distintos aspectos. Los mismos profesores y profesoras que decidimos conocer la danza oriental como expresión corporal, son los mismos que participarán a posteriori en el grupo de trabajo. Nos planteamos desarrollar una metodología práctica y participativa por lo que el factor tiempo tuvimos que ajustarlo. No sólo al trabajar con el alumnado en el aula, sino el trabajo individual a nivel del profesorado , que no bastaba con el día en la semana que teníamos previsto, nos hacía falta más horas que se tuvieron que coger fuera de la escuela.

Los principales objetivos generales que pretendimos alcanzar fueron:

Conocer la cultura árabe a través de la danza oriental.

Recopilar información sobre esta cultura para poder elaborar los diferentes trabajos y materiales para trabajar en el aula

Propiciar un momento y un lugar de encuentro para el intercambio de experiencias que repercutieran en la mejora del clima del centro.

Elaborar un dossier informativo como resultado de la reflexión del trabajo en grupo.

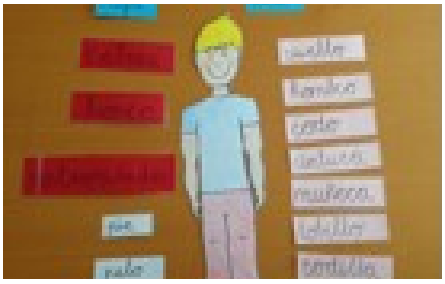
Nos propusimos trabajar los siguientes temas:

- Danza oriental: clave y punto de partida del proyecto.
- Instrumentos y ritmos musicales
- Gastronomía y ritos
- Vestuario y maquillaje
- Literatura árabe
- Celebraciones y costumbres

Con todos estos temas , y como broche final se elaboró un “Zoco”·

Los materiales que se elaboraron para trabajar en el aula con el alumnado a partir de estos temas fueron los siguientes:

- Danza oriental: Se realizó un muñeco con etiquetas de las distintas partes del cuerpo , en el que los alumnas y alumnos a través del juego tenían que distinguirlas. También aprendieron coreografías los alumnos y alumnas de 5º de primaria que las reproducían a los niños y niñas de otros niveles.



- Instrumentos y ritmos musicales: Se elaboraron distintos instrumentos con diversos materiales; maderas, clavos, chapas nueces palos planos. Aprendieron con la flauta a tocar la melodía “ Un mercado Persa”.

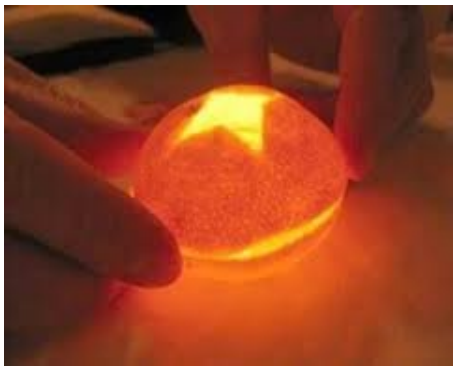
- Gastronomía y ritos: La gastronomía árabe tuvo un gran peso en el desarrollo de este proyecto, ya que muchos platos que cocinamos actualmente en casa tienen su origen en ella, siendo por tanto un punto de partida que responde a los principios psicopedagógicos de proximidad, contextualización y adecuación de los aprendizajes.

Para profundizar el conocimiento de la gastronomía árabe como base de nuestra dieta, propusimos la realización de una cata sensorial. En esta cata le ofrecíamos a los alumnos y alumnas diferentes especias que habitualmente usamos en casa y cuyo origen se remonta a los principios de esta cultura. Para ello se tapaban los ojos y se sumergían en los diferentes aromas de las especias. Posteriormente las manipulaban y reconocían diferentes características de cada una al tacto y finalmente, las observaban y descubrían las diferencias entre ellas, colores, aromas, texturas, etc. Finalizábamos esta actividad, reconociendo diferentes usos que le damos a cada una en la elaboración de nuestros alimentos. Sin duda alguna, además de enriquecedora, fue una experiencia muy divertida.

Pretendíamos darle un papel relevante al aceite de oliva en nuestra dieta estableciendo las conexiones que éste tiene con la gastronomía árabe, para lo cual decidimos darle además un uso alternativo al gastronómico, en este caso

como combustible, construyendo unas velas con naranjas y aceite de oliva que nos proporcionan luz para un día.

Es muy conocido por nuestro alumnado las propiedades gastronómicas y nutricionales del aceite de oliva, pero con esta actividad descubrieron otras aplicaciones posibles así como su importancia económica en nuestra región.

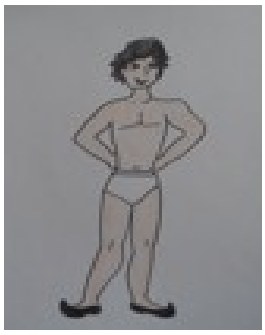


También conocimos algunos rituales propios de la cultura árabe, relacionados sobre todo con el momento de la comida como acontecimiento social, para lo que preparamos un libro interactivo multimedia con el que nuestros alumnos y alumnas podían reconocer alimentos y diferentes rituales mediante la interacción y diferentes actividades lúdicas: crucigramas, relaciones, puzzles, etc. En esta actividad se ha pretendido aunar las TIC, tan presentes en la vida de nuestro alumnado, con el tema objeto de trabajo en este grupo, atendiendo así a la transversalidad de los aprendizajes como principio psicopedagógico central, plasmando lo aprendido en los diferentes talleres en actividades multimedia.

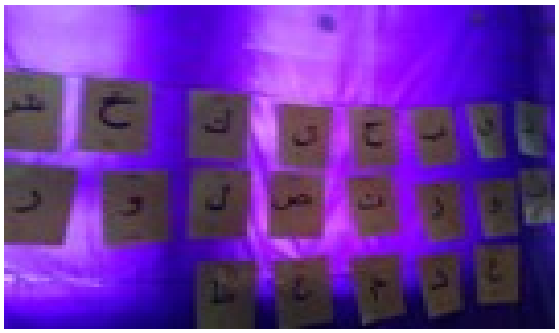
En las diferentes páginas del libro digital hemos aunado información de los contenidos desarrollados durante todo el curso sobre la cultura árabe, con actividades que le permitan aplicar lo aprendido en ellas. El libro digital es susceptible de ser colgado en cualquier espacio de internet: blog, página web, webquest, etc,… lo que permite integrarlo en cualquier tarea de mayor ámbito ya sea unidad didáctica integrada, proyecto de trabajos o proyectos de investigación de cualquier ámbito. El programa EDILIM forma parte de los recursos educativos recomendado por el ministerio de educación a través del CNICE.

Finalmente, para concluir este apartado, recordar la implicación de toda la comunidad educativa del colegio en este proyecto, así como compañeras que llegaban a clase con alguna receta que ellas habían elaborado en casa o madres de alumnos que nos sorprendían aportando también diferentes elaboraciones de recetas árabes. Haber contribuido a que nuestros alumnos y alumnas conozcan la gastronomía árabe y haber propiciado momentos de elaboración de recetas junto a sus padres, ha sido una fantástica experiencia.

- Vestuario y maquillaje: elaboración de un disfraz para fotografía y recortables.



- Literatura árabe: Elaboraron el alfabeto árabe con pintura negra y purpurina plateada y marcadores con nombres en árabe. Ensayaron y representaron los cuentos de “Las mil y una noches”.



- Celebraciones y costumbres: Realización de paisajes, pueblo, azulejos..

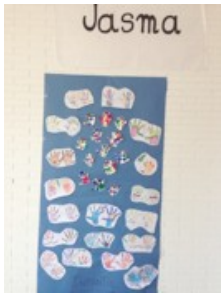
En la semana cultural se expusieron todos los materiales elaborados junto con materiales que nos dejaron los padres y madres de niños y niñas marroquíes. Colaboró todo el centro en la realización de los trabajos ,y en la decoración del aula, el AMPA, aportando diversos materiales, el CEP aportando instrumentos y nuestra asesora Mercedes Arias con diversas indumentarias árabes.

Durante la semana cultural pasaron todos los alumnos y alumnas del centro y padres y madres también. Desde un principio se les iba explicando cuáles eran los países de la cultura árabe en un mapa adhesivo en forma de puzzle.

Las palabras que conocemos y que proceden del árabe: Zoco

Al entrar todo era mágico; música oriental, el incienso mezclado con el olor de las especias, las velas…Se les fue haciendo un recorrido por todo el aula explicándoles el tipo de paisaje, clima, animales que habitan en el desierto, cómo se forma “las rosas de los vientos”, trajes típicos, la cata de las especias, el alfabeto árabe, las casas (aprovechamos para explicar palabras que proceden del árabe: zaguán, azotea, azulejo, aljibe…), la haima, que aprovechamos para contar los cuentos de “Las mil y una noche” el te, los instrumentos, y los perfumes.

Así quedó el centro decorado con mandalas y jasma (manos decoradas)



Algunas imágenes del aula y de la semana cultural

Momentos mágicos:

Quizá uno de los momentos más entrañables que hemos vivido, fue cuando alumnos y alumnas de ciclos superiores, intentaban enseñar diferentes danzas árabes a sus compañeros y compañeras más pequeños. Para nosotros fue un gran ejemplo de aprendizaje cooperativo. Destacar no sólo el interés de los mayores por enseñar a los pequeños, sino también las caras de éstos cuando veían que podían seguir sus pasos.

Si al principio de este grupo de trabajo, nos planteábamos como uno de los principales objetivos, el conocer la cultura árabe para fomentar lazos con la nuestra, para integrar al alumnado de esta cultura y fomentar un clima de paz y convivencia en las aulas, creemos que esta actividad es un claro ejemplo de la consecución del objetivo mencionado.

Concluyendo, ha sido un proyecto lleno de gratificaciones, ya que desde que se empezó realizando el proyecto con los objetivos, que pretendíamos alcanzar, los contenidos que se iban a impartir y la metodología que queríamos llevar a cabo con el alumnado, y ver como se emocionaban realizando las actividades que teníamos propuestas, hasta llevarlas a cabo en la semana cultural, el resultado ha sido una experiencia excepcional.

Os animamos a todos los docentes a que cualquier idea que tengáis en proyecto que la realicéis, ya que se trabaja, además de los contenidos que queremos que el alumnado adquieran, unos valores como el compartir, el colaborar el esfuerzo, la compresión, etc… ya no solo a nivel del alumnado, sino a nivel de todo el centro educativo, incluyendo los padres que tanta ayuda han prestado dejando a un lado los quehaceres diarios, para estar inmerso en nuestro proyecto.

Autora

Vera Martín-Peñasco, Mª del Carmen

Título

Las Nuevas Tecnologías en los conservatorios.

Resumen

La incorporación de las Nuevas Tecnologías en la educación musical impartida en los conservatorios es todavía lenta e insuficiente. Después de trazar una panorámica general de cómo son usadas hoy en día en un conservatorio profesional y de cómo podrían seguir avanzando, planteo algunas cuestiones de hacia dónde deberíamos encaminarnos para hacer de la educación musical una experiencia más fructífera, acorde a la gran cantidad de posibilidades que se nos brindan en pleno siglo XXI, y apostando tanto por la formación continua del profesorado como por la investigación, innovación y creación de nuevos materiales destinados a ser compartidos en red.

Palabras clave
Tecnologías, educación, música, conservatorios

Texto

No deja de ser paradójico que hallándonos en el siglo XXI la educación musical en los conservatorios vaya tan retrasada en la adopción de las Nuevas Tecnologías. No solamente por la cantidad de posibilidades que ofrecen los nuevos recursos debido a su naturaleza precisamente audiovisual, sino sobretodo por lo extendido del uso generalizado de smartphones, tabletas y demás dispositivos que nos conectan a la Red.

En los últimos años los conservatorios han instalado wifi en sus edificios mejorando y amplificando la señal con los routers necesarios para llegar a todos los recovecos y burlando aulas insonorizadas. El acceso a internet en los hogares es también masivo. Como también lo es la posesión de smartphones en adolescentes y adultos, yendo las tablets un poco por detrás. Ya son varios los centros educativos donde los estudiantes en vez de libros lo único que llevan en la mochila es una tableta con los contenidos cargados del trimestre. Prácticamente todos los estudiantes escolarizados en primero de Enseñanzas Básicas en un conservatorio disponen de correo electrónico, y un porcentaje importante disponen también de whatsapp propio.

¿Por qué entonces la mayoría de los recursos educativos que se utilizan datan del siglo pasado e incluso de siglos anteriores?

¿Por qué la mayoría de la información se sigue transmitiendo de forma oral en vez de aprovechar las sinergias que nos ofrece la Red?

¿Cómo podríamos optimizar el potencial de todos estos recursos sobre nuestra disciplina de estudio más allá de recibir las notificaciones del centro y las convocatorias a claustros y reuniones a través de correo electrónico?

¿No se podrían volcar en la red muchas de las enseñanzas a través de la elaboración de material online que podría usarse para distintos cursos académicos e incluso para distintos centros o profesores creando así “recursos en red”?

¿No nos podría interesar incentivar desde la propia administración la elaboración de este material online y rentabilizarlo luego económicamente fuera de nuestra comunidad autónoma?

Son muchas las cuestiones a plantearse. Comenzaré trazando una panorámica general de cómo son usadas las nuevas tecnologías en el día a día de un conservatorio profesional.

1. PÁGINA WEB Y FACEBOOK

El primer punto a mencionar es la existencia de una página web del centro que sintetiza, concreta, difunde y proyecta su identidad corporativa. Es una herramienta de comunicación fundamental entre toda la comunidad educativa, especialmente con el alumnado durante períodos críticos como son los de matriculación o realización de pruebas de admisión. Además de influir positivamente en el funcionamiento del centro descarga considerablemente de trabajo en la tarea de facilitar información a los conserjes, desbloqueando considerablemente la línea telefónica. Exige, eso sí, una actualización constante de la página. De forma paralela a ésta, los centros se están animando a abrir su cuenta en Facebook para colgar actividades, actuaciones, conciertos y compartirlos con padres y alumnos, convirtiéndose en un elemento dinamizador de las relaciones sociales del centro.

2. EMAIL

Otro recurso que ha agilizado notablemente el flujo de comunicación en toda la comunidad educativa es el correo electrónico, que ha posibilitado la reducción drástica de las comunicaciones impresas en papel, además de mejorar la eficacia comunicativa. No solamente ha acercado al centro con sus profesores, también ha acercado a un gran número de padres de alumnos que, atados por sus horarios de trabajo, no tienen disponibilidad para acudir de forma presencial a las tutorías en los horarios establecidos. Nace la tutoría online, que acerca a familias y tutores, redundando en un contacto más estrecho entre ambos y en una atención más próxima e inmediata.

3. BLOGS

Un blog es otra herramienta con múltiples prestaciones en el ámbito educativo y muy específicamente en el musical. Asignaturas como Historia de la Música, Literatura del Instrumento o cualquiera instrumental, se pueden beneficiar de alojar contenidos muy provechosos para el grupo, ampliando los textos o

apuntes vistos en clase, enlazando con otras webs relacionadas con la asignatura, con fotos, videos, incluso con otros blogs. Permitiría alojar audios o videos de interpretaciones musicales dignas de comentar en clase, pudiendo adelantar esta tarea en casa y proponiendo actividades didácticas relacionadas con las mismas.

4. DROPBOX (O GOOGLE DRIVE)

Mediante dropbox (o el equivalente en Google), un servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube, se pueden almacenar, sincronizar y compartir dichos archivos en línea. Es otra forma muy cómoda de proporcionar material al alumnado evitando el uso de material impreso o precisamente porque sea material acústico. Una aplicación práctica muy interesante en el aula sería en la asignatura de Piano Complementario para compartir archivos con las melodías a los que el alumno debería improvisar el acompañamiento armónico al piano desde casa. O en el caso de los instrumentos que necesitan tocar con pianista acompañante, grabar la interpretación de éste y compartirla por dropbox para que el alumno pueda ensayar en casa sobre la música grabada.

5. SPOTIFY

Spotify es otra aplicación que permite reproducir música via streaming y que ha venido a revolucionar a los amantes de la música, entre ellos a los que pueblan los pasillos de los conservatorios. Permite escuchar música en modo radio buscando por artista, álbum o por las listas de reproducción creadas por los propios usuarios (40 millones de usuarios registrados en los 55 países disponibles).

Un profesor de cualquier especialidad instrumental o de otras asignaturas teóricas puede configurar sus listas de reproducción a las que podrían acceder los alumnos para oir las piezas de música a través de sus móviles, ordenadores o tabletas. Aunque hay una versión premium de pago, también es posible acceder a la aplicación gratuitamente con la inclusión de publicidad.
Esta aplicación es particularmente útil a la hora de impartir Literatura del Instrumento, una asignatura que suele coincidir en el horario de todas las especialidades instrumentales. Antes no era extraño ver a los profesores corriendo por los pasillos buscando desesperados en las distintas aulas los reproductores de discos para poder impartir su asignatura ya que no había equipos en buen estado para todos. Y además de tener el reproductor de cd’s necesitabas hacer acopio de tus discos de casa para poder ejemplificar toda la historia de la literatura de tu instrumento, ya que no teníamos estos recursos disponibles en la biblioteca del centro. Ahora, en cambio, a medida que los profesores nos vamos armando de esta valiosa aplicación (pagando), lo único que necesitamos es nuestro móvil para dar la clase (la versión gratuita es sólo para ordenadores y te interrumpe las audiciones con los anuncios) y, si queremos rematarlo, unos pequeños altavoces que también nos traemos de casa guardados en el bolso. De esta forma tenemos acceso no ya a *una* versión de una obra, sino a *todas* las versiones editadas en disco por las principales casa discográficas. Esto te permite comentar y escuchar en clase,

por ejemplo, una obra de Johan Sebastian Bach interpretada por Richter, Gulda, Glenn Gould, Baremboim, etc, en todas las versiones que hayan grabado y también en todos los timbres disponibles en el mercado discográfico: clave, clavicordio, órgano, fortepiano, piano, e incluso adaptaciones posteriores a cuartetos de cuerda como los realizados por Mozart, o versiones jazzísticas del siglo XX. Bach da para todo.

Una precaución a la hora de configurar la lista con las audiciones del examen es hacer la lista secreta y la sesión privada para evitar que algún alumno avispado te cotillee el material que estás seleccionando.

6. SMARTPHONES

Llegados a este punto, ¿hace falta subrayar la cantidad de prestaciones que ofrecen los smartphones a la hora de dar clase? Posibilitan que el profesor pueda seleccionar y reproducir durante la clase versiones escogidas de Youtube o del mismo Spotify para comentarlas con el alumno. Te permiten además grabar las interpretaciones de clase para revisarlas y evaluarlas con el alumno. En el caso de Agrupaciones Musicales o de Música de Cámara se pueden hacer grabaciones de todos los componentes a la vez o de algunos de ellos seleccionados para luego mandar la grabación a todos los componentes y que puedan así trabajarlo en casa superponiendo cada uno su parte al trozo grabado.

Pero es que además es un arma utilísima para luchar contra el miedo escénico, y es mediante la celebración de conciertos de clase semanales donde las actuaciones se graban (a veces desde los teléfonos de los propios alumnos) y se mandan a los padres a través de whatsapp. De esta manera, el alumno se ve obligado a ponerse en “situación de concierto”, con los nervios añadidos de saber que la interpretación va a quedar registrada, pudiendo luego evaluarse él mismo desde fuera. También es muy motivador para ellos ir formando su propio archivo de grabaciones, observar cómo mejora su destreza ante el instrumento y poder compartir las mejores grabaciones con familiares y amigos, o ¿por qué no? subirlas a facebook o youtube.

Otras prestaciones utilísimas de los smartphones son las de poder descargarte las aplicaciones de metrónomo, diapasón o afinador. Con esto nos evitamos las constantes e involuntarias interrupciones durante las clases de instrumento de profesores a la búsqueda de metrónomo, por ejemplo.

Por no hablar de la multiplicación exponencial de la comunicación y de las relaciones sociales lograda a través de los grupos de whatsapp que, bien utilizados, pueden ser muy fructíferos.

7. TABLETAS

Prácticamente todo lo dicho para los smartphones se podría aplicar también para el uso de tablets o tabletas en clase. Pero debido a su mayor tamaño, las tabletas son idóneas para ejemplificar con material audiovisual las clases o

para realizar grabaciones o fotos durante los conciertos y luego poner este material a disposición del centro y de las familias.
También hay aplicaciones específicas para tabletas que te facilitan la recogida y organización de datos del aula: fichas de alumnos, programación, grabación de exámenes…

Otra posibilidad de uso interesante en el aula dentro de la asignatura de Improvisación sería la proyección de dibujos animados sin sonido para que el alumno pudiera improvisar música y efectos sonoros que describieran la imagen. Tan fácil y divertido como poner la tableta sobre el atril. De esta forma nació la música de cine. Con un pianista tocando mientras la película de cine mudo se proyectaba.

Después de efectuado este repaso por lo que se puede y se podría ver en las aulas de un conservatorio profesional, llega la hora de hacerse las siguientes preguntas:

¿Por qué no elaborar materiales didácticos más actuales y acordes con las posibilidades que se van desplegando día a día ante nuestros ojos? ¿Por qué los alumnos se siguen iniciando al instrumento con melodías de hace hasta tres siglos, que en muchos casos no conocen (campanitas del lugar, al pasar la barca, donde están las llaves…) en vez de hacerlo con otras más cercanas a ellos (Doramon, Violetta, High School Musical, Bob Esponja) con el refuerzo consiguiente para su motivación? ¿No sería posible que el alumno accediera a un contenido online y se pudiera descargar (o adquirir) su material curricular personalizado elegido por él mismo? ¿Para cuándo llegarán las partituras con la inclusión de códigos BIDI o QR para que el alumno pueda acceder a cómo suena la partitura escaneando el código con su móvil? ¿Cuántos profesores podrían elaborar aplicaciones que sirvieran de refuerzo para los contenidos que imparten en clase y ser puestas a disposición de los recursos en red para todos los centros educativos andaluces? ¿Por qué en países como Uruguay ya están en marcha proyectos educativos (modelo CEIBAL) que implementan la Realidad Aumentada, entendida ésta como la información virtual añadida a un entorno real a la cual se accede a través de dispositivos electrónicos, por ejemplo los citados códigos QR?

El reto es enorme y apasionante, pero se encuentra con el escollo de que en la mayoría de los casos el material que usa el profesor en el aula es propio y no del centro, por lo que habrá muchas ocasiones en que si el profesor no dispone de ese material no podrá hacer nada. No estaría nada mal conveniar con empresas de tecnología descuentos significativos (Apple ya descuenta un 10% a los profesores que compran un ordenador) o financiación especial para los profesores porque ya nos vamos dando cuenta de que un iphone no es un bien de lujo, sino un instrumento de trabajo, una prolongación de nuestro cerebro que nos ayuda a procesar, almacenar y comunicar información relevante en el proceso de enseñanza. Cada vez somos más cyborgs, organismos mejorados y amplificados por el uso de dispositivos cibernéticos. Mejor equipados, mejores profesores.

Superado el escollo del acceso a este tipo de material, el siguiente paso sería la apuestas continuada por la formación constante del profesorado, especialmente para los de más edad, susceptible de ser devorado por la brecha tecnológica. (¿Alguien se ha parado a investigar cuántas de las bajas por depresión del profesorado cercano a la edad de jubilación en vísperas de la evaluación no están relacionadas con la impotencia de no saber batallar con los vericuetos del sistema informático Séneca para introducir las calificaciones?)

Y, con un profesorado en proceso de formación continua, lo que faltaría sería incentivar la investigación hacia la excelencia educativa que se concretara en la innovación y creación de nuevos materiales educativos. Ahora que las Nuevas Tecnologías nos permiten multiplicar la interacción y hacer de la enseñanza un proceso enriquecido multidireccionalmente rompiendo el flujo dictatorial de tantos siglos, ahora que las Nuevas Tecnologías permiten que cada alumno acceda a la música de la manera más cercana a sus gustos y vivencias, ahora que es posible, teniendo además el capital humano ¿por qué no aprovecharlo? Y más teniendo en cuenta que si hay alguna evidencia respecto al porvenir de la educación en el siglo XXI es que pasa obligatoriamente por las Nuevas Tecnologías ya que éstas serán el elemento diferenciador, y por lo tanto de exclusión, de las futuras clases sociales.