Nº 8

Córdoba
Año 2011

e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Artículos

Reseñas

Entrevistas

Experiencias

Monográfico

CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCIA

JUNTA DE ANDALUCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

PLURILINGÜISMO

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

ISSN **1697-9745**

¿Qué es e-CO?

e-CO es una revista digital sobre educación y formación del profesorado que edita el Centro del Profesorado de Córdoba desde enero de 2005. Desde el 2008 tiene una periodicidad anual.

¿Quiénes hacemos en e-CO?

Director

José Moraga Campos

Consejo de redacción

Asesores y asesoras del CEP de Córdoba

Diseño y presentación

Alfonso Gómez Barbudo
José Moraga Campos

Soporte técnico

Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo

Coordinación del monográfico

Pilar Torres Caño

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

ISSN **1697-9745**

Advertencia

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

Para publicar en e-CO, consulte *Cómo publicar*.

Este número ha sido reeditado en 2018 para adaptarlo a las normas actuales de publicación de la revista.

ISSN **1697-9745**

SUMARIO

EDITORIAL 7

ARTÍCULOS 10

EL NUEVO CURRÍCULO DE LAS ENSEÑANZAS BÁSICAS DE MÚSICA EN ANDALUCÍA EN EL ÁREA DE VIENTO METAL. Albillo Blánquez, Enrique11

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA O EL CAMINO HACIA LA MEJORA DEL ESTATUS DEL PROFESORADO. Barbero Consuegra, Gabriel. Barbero Consuegra, Miguel 24

¡ DO, RE, MI, MÚSICA!. Buelga Vega, María Reyes. Millán Montilla, Purificación. Torregrosa Pérez, Carmen Pilar 36

ALL IN ONE. Caballero Cobos, María 45

GYMKANA: EL BARRIO ESPACIO DE JUEGO, ESPACIO DE PAZ. Carmona Ruiz, Rafael 56

SE ESCUCHA DE NUEVO, EL RUGIR DE LOS LEONES. Casana López. Mª José 66

CULTURA Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS CON EL ALUMNADO GITANO. Castilla Ordóñez, Elena 82

ABIERTOS A LA DIVERSIDAD. Ledesma Figueroba, Rafael 94

IMPACTO ESCOLAR DE NUEVOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DEL SENTIDO NUMÉRICO. Lucena Rubio, Manuel. García Pérez, María Teresa 110

LOS DOCENTES Y EL APRENDIZAJE PERMANENTE. EL EJEMPLO DEL PROGRAMA GRUNDTVIG. Mellado Romera, Mª Dolores 130

ISSN **1697-9745**

EL LENGUAJE DE SIGNOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. Mora Banderas, Piedad 137

PHONICS COMO INSPIRACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN LAS CLASES DE INGLÉS. Moreno Corpa, Noelia..... 152

EL COLOR ROSA EN LA PUBLICIDAD COMO REPRESENTANTE DE LAS CUALIDADES FEMENINAS. Moreno Díaz, Rafael..... 165

LA MALA SEMILLA. DEPURACIÓN DE LIBROS Y BIBLIOTECAS EN CÓRDOBA. Morente Díaz, Manuel**..... 177**

LA FUENSANTA: DE PRODIGIOS, HORTELANOS, INUNDACIONES, PLANEAMIENTOS (2ª PARTE). Pedraza Serrano, José Ramón 268

ANÁLISIS DE HABILIDADES SOCIALES DESDE LA INFANCIA. Rosal Giménez, Isabel Mª. Valero Calvo, Elisa Mª..... 299

MONOGRÁFICO: PLURILINGUISMO

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO: CINCO AÑOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE DENTRO DEL PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO DE ANDALUCÍA. Torres Caño, Pilar 316

EL PROGRAMA BILINGÜE EN ANDALUCÍA: UNA APROXIMACIÓN A SU ACTUALIDAD. Calatayud Tenas, Ana Mª. 319

EL INTERCAMBIO DEL CEIP "SAN JOSE DE CALASANZ". González Caballero, Mª Antonia **336**

UNA EXPERIENCIA DE AICLE Y CURRÍCULO INTEGRADO EN EL IES ALHAKEN II: "PERSONNAGES DE CORDOUE". Huertas Moreno, Sara. Jiménez Corredera, Araceli. León Solís, Amelia, Panadero Perales, Fuensanta. de los Ríos Sánchez, Alberto 341

PLURILINGUISMO EN ACCIÓN: ASOCIACIÓN ESCOLAR MULTILATERAL COMENIUS EN EL IES SANTA ROSA DE LIMA. Jerez Montoya, Trinidad 356

ISSN **1697-9745**

EXPERIENCIA BILINGÜE EN UN CONTEXTO DIVERSO: DEL MODELO UNIDIRECCIONAL DE ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE. Jiménez Conde, Claudio Felipe. Cantillo Gálvez, Josefa **366**

LA PRESENCIA DE AYUDANTES COMENIUS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD. Martínez Serrano, Beatriz **375**

SÉNECA O EL BILINGÜISMO AVANT LA LETTRE. Martínez Serrano, Leonor María. **388**

LAS TIC, ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?. Pacheco Gras, Marta. **407**

PRINCIPIOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN MODELO AICLE. Pavón Vázquez, Víctor. **412**

LOS GRUPOS DE CAL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS BILINGÜES. Pérez Costa, Sandra. **426**

MATERIALES BILINGÜES PARA CONOCIMIENTO DEL MEDIO DEL CEIP AVERROES. Ramos Córdoba, Carmen **440**

EL CURRÍCULO INTEGRADO DE LAS LENGUAS O DE LOS CENTROS BILINGÜES: UNA REVISIÓN CRÍTICA. Roldán Tapia, Antonio Rafael... **446**

CÓMO HICIMOS NUESTRA I JORNADA DE BILINGÜISMO. Soldevilla Cantueso, Luis et alii **458**

LA APORTACIÓN DEL CENTRO DEL PROFESORADO DE CÓRDOBA AL PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO. Tejederas Dorado, Margarita **471**

LA ASTRONOMÍA EN SECUNDARIA Y SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE. Torres Campo, Ana. **482**

ITINERARIO FORMATIVO DEL PROFESORADO EN CENTROS EDUCATIVOS BILINGÜES. Torres Caño, Pilar..... **489**

ISSN **1697-9745**

SECUENCIAS DE CURRÍCULO INTEGRADO PARA EL DÍA DE EUROPA: INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA. Torres Caño, Pilar. Roldán Tapia, Antonio R. et alii 504

ACTIVITIES UNDERTAKEN WITHIN THE TRAVEL AGENCY TRAINING COURSE BILINGUAL PROJECT (COURSE 09-10). Ventura Fernández, Lourdes. Romero Moreno, David. 509

RESEÑA 520

***CLIL PRACTICE: PERSPECTIVES FROM THE FIELD.* Antonio R. Roldán Tapia**..... **521**

ISSN **1697-9745**

EDITORIAL

LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO EN EL SIGLO XXI.

Al preguntarnos qué competencias debe tener un docente para desempeñar su trabajo en la actualidad, podríamos confeccionar un largo y completo listado de capacidades entre las que podrían estar las siguientes:

- Conocer el currículo del área, ámbito y etapa en la que imparte docencia.
- Conocer y atender las características de su alumnado.
- Manejar los recursos necesarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Gestionar el aula en tiempo, espacio y metodología de manera que se convierta en un entorno educativo adecuado.

Pero si, como señaló Diana Toledo Figueroa (Analista de tareas Educativas de la OCDE) en su conferencia del 3 de junio en Sevilla en el Congreso , pensamos en aquella maestra o aquel maestro que dejó una huella en nuestro camino, que influyó en al menos una de nuestras decisiones o nos ayudó de alguna manera a ser lo que hoy somos, entonces, seguro que estamos hablando de un docente con unas competencias profesionales que superan los requisitos mínimos exigidos y que le sitúan en un nivel de excelencia, sin apenas tener en cuenta el cuándo, el dónde, con qué contenidos o con qué recursos consiguió que un día aprendiéramos con los cinco sentidos.

ISSN **1697-9745**

Mirando desde este siglo XXI, apenas iniciado, las enseñanzas recibidas en el siglo pasado, pensamos en los cambios producidos y siempre aparecen las tecnologías de la información y la comunicación que han modificado tanto la forma y el fondo de la gestión de los saberes, como las relaciones entre personas y su manera de comunicarse. Información y comunicación, siguen siendo hoy, empaquetadas de manera diferente y con nuevas instrucciones, ejes de toda tarea educativa. En este sentido, el desarrollo de la competencia digital del profesorado, adaptada al vertiginoso avance tecnológico, se ha convertido en algo importante pero… ¿supone en sí misma un paso hacia la excelencia? ¿O al recordar al profesorado que fue esencial en nuestra vida y por qué lo fue, se desvanecen casi por completo detalles como la pizarra, el libro, el proyector de diapositivas o el ordenador y se magnifican otros como la capacidad para motivarnos, la metodología, el control de la clase, el trabajo participativo, la manera de hablar, la sorpresa o la satisfacción por lo aprendido?

Si en algo más ha cambiado el mundo en estas últimas décadas ha sido haciéndose pequeño, con grandes necesidades y facilidades de movimiento físico y virtual, donde la competencia más útil es la capacidad de comunicación y el aprendizaje de otras lenguas, que son hoy una herramienta imprescindible.

En este nuevo perfil docente, que en lo fundamental no es tan nuevo, la formación debe ayudar al desarrollo de las citadas competencias profesionales e impulsar proyectos que permitan al profesorado resolver con éxito los retos que plantea la escuela. La identificación de las mejores prácticas, de docentes y

ISSN **1697-9745**

centros con un alto nivel de competencia y que éstos sean referentes para otros, debe ser una de nuestras metas.

Poniendo un granito de arena en la competencia digital y lingüística del profesorado, la revista digital e-CO ofrece desde el CEP la posibilidad de comunicarse a través de la red y dedica el monográfico de su nº8 al Plurilingüismo, una de las líneas prioritarias de la educación en los últimos años y un objetivo al que la formación permanente ha dedicado grandes esfuerzos.

Os invitamos a pasear por este nuevo ejemplar de e-CO agradeciendo la participación de todas las personas que lo han hecho posible.

ISSN **1697-9745**

ARTÍCULOS

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

EL NUEVO CURRÍCULO DE LAS ENSEÑANZAS BÁSICAS DE MÚSICA EN ANDALUCÍA EN EL ÁREA DE VIENTO METAL.

Enrique Albillo Blánquez

RESUMEN

En el presente artículo nos disponemos a aportar una visión particular al hilo de la polémica surgida después de la implantación el pasado curso del nuevo currículo de las Enseñanzas Básicas de Música en Andalucía. Así mismo realizaremos un análisis de las principales novedades que aporta la nueva ordenación en el primer ciclo y su aplicación práctica con la experiencia adquirida un año después de su implantación.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN MUSICAL, ANDALUCÍA

Citar artículo: ALBILLO BLÁNQUEZ, E. (2011). *El nuevo currículo de las enseñanzas básicas de música en Andalucía en el área de viento metal. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Las claves del nuevo currículo

Previamente a realizar una aplicación práctica de lo que pueden ser las clases de viento metal en los Conservatorios donde se imparten las Enseñanzas Básicas de Música, señalaré algunos aspectos que una vez comparada la legislación LOGSE y LOE nos servirán de guía para desarrollar nuestro trabajo como docentes.

ISSN **1697-9745**

Aspectos pedagógicos

En lo referente al enfoque metodológico y pedagógico de ambas legislaciones podemos hacer una comparación mediante un cuadro resumen que contribuya a clarificar su orientación:

ENSEÑANZAS LOGSE **(Antiguo Grado Elemental)**	**ENSEÑANZAS LOE** **(Actuales Enseñanzas Básicas)**
1. Equilibrio y simultaneidad entre conocimiento teórico e interpretación en un marco adecuado para desarrollar posibilidades del alumnado.	1. Parece sobreentenderse lo anterior e incide además en un enfoque experimental desde el primer instante de carácter lúdico e intuitivo con el instrumento.
2. Concede cierta importancia al aprendizaje en conjunto.	2. Concede mucha importancia a la práctica de conjunto para fomentar el aprendizaje recíproco, la participación y la formación en sociedad.
3. En este currículo todos los alumnos/as debían ser tratados académicamente igual.	3. Referencia a la valoración del esfuerzo personal, la motivación y la pedagogía del éxito.
4. Presenta un enfoque atractivo para proporcionar a alumnos/as formación de calidad para formar futuros profesionales como finalidad.	4. Presenta un enfoque atractivo para proporcionar formación de calidad no solo a futuros profesionales. Contempla como finalidad la formación a aficionados y a futuros profesionales si así lo deciden.

ISSN **1697-9745**

5. Ninguna referencia a las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza-aprendizaje.	5. Referencia a las nuevas tecnologías tanto para incorporarlas al desarrollo del lenguaje musical como de la enseñanza instrumental.
6. Ninguna referencia a la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje del alumnado.	6. Referencia a la importancia de la familia como parte de esencial del proceso. Referencia al seguimiento del trabajo y estudio en casa.

Aspectos referentes a los objetivos

Como consecuencia de la nueva orientación pedagógica arriba comparada, los objetivos del nuevo currículo indicen en desarrollar por medio de las capacidades en el alumnado estas disposiciones. Por ejemplo, en referencia al punto 6 de nuestro anterior cuadro resumen en objetivo general de los instrumentos nº 4 de las Enseñanzas Básicas dice: "*Adquirir y desarrollar hábitos de estudio básicos, correctos y eficaces".*

Además se han añadido referencias a la formación de la persona en el objetivo general nº 7 que dice en su principio: "*Concebir la práctica instrumental como un medio para formar personas íntegras…".*

Por último, conviene señalar que en la antigua normativa cada familia instrumental tenía sus propios objetivos de área (viento metal, viento madera,

ISSN **1697-9745**

etc.) ahora en los objetivos de la nueva normativa solo aparecen los objetivos generales de todos los instrumentos.

Aspectos referentes a los contenidos

En lo que respecta al desarrollo de los contenidos de área de viento metal además de que desarrollan la aplicación de los objetivos generales obviamente, valga el contenido número 17 ("*Conocimiento de obras propias del repertorio del instrumento a través de medios audiovisuales"*) como muestra del punto 5 del cuadro resumen anterior.

Además, podemos decir como norma general que están mejor redactados y son más precisos. Podemos poner un ejemplo. Cuando en la legislación LOGSE señalaba como objetivo número 1 del área de viento-metal: "*Práctica de la relajación y respiración para el desarrollo de la capacidad pulmonar",* en la legislación LOE dice ahora como objetivo de área de viento metal: "*Práctica de ejercicios de relajación y control muscular, de manera que permitan adoptar una postura adecuada del cuerpo, una correcta colocación del instrumento y la coordinación entre ambas manos".* E incluso desarrolla este contenido en el número 2: "*Ejercicios de respiración* (sin y con instrumento) *para el desarrollo de la capacidad pulmonar".*

Aspectos referentes a los criterios de evaluación

ISSN **1697-9745**

Lo más importante que podemos decir con respecto a los criterios de evaluación es que cada criterio responde a un objetivo general. Estos criterios que orientan nuestra evaluación como docentes, evalúan directamente las capacidades que debe desarrollar el alumnado dando coherencia a la actual normativa curricular cosa que no ocurría anteriormente. Volvemos a plantear una muestra de ello: El objetivo general de instrumentos nº 4 "*Adquirir y desarrollar hábitos de estudio básicos, correctos y eficaces".* Se puede evaluar con el criterio de evaluación número 9 "*Mostrar en clase, mediante la interpretación de los ejercicios, estudios y obras programados, la capacidad de planificación y trabajo autónomo en casa".*

Aplicación práctica

A partir de este punto vamos a realizar una aplicación práctica, con la experiencia previa del pasado curso, de la clase en el primer y segundo curso del primer ciclo de Enseñanzas Básicas de Música en Andalucía que son los cursos que más problemas presentan por la colectividad de la clase instrumental.

La nueva clase grupal: planteamientos de partida

Una de los pilares sobre los que reposa el currículo actual es utilizar las edades tempranas para provocar el juego colectivo como herramienta fundamental dentro de clase instrumental. Esta premisa está pensada desde un

ISSN **1697-9745**

planteamiento de clases de alumnado con edades parecidas o desarrollos cognitivos parejos. Pero esto no siempre ocurre así, de hecho es una de las principales objeciones que hacen a la nueva norma sus detractores. En conservatorios pequeños con problemas de matriculación, zonas de tradición musical, diferentes ritmos de evolución con el instrumento, o con las nuevas pruebas de acceso a curso distinto a primero, podemos encontrarnos con alumnado de diferentes edades o niveles de aprendizaje. Por lo tanto previamente a plantear una clase tenemos que ver con qué tipo de clase vamos a trabajar.

- Primer tipo: Clase grupal de edades, desarrollos cognitivos o psicomotores parecidos.

Más habituales en Conservatorios de zonas densamente pobladas o de mucha tradición musical.

- Segundo tipo: Clase grupal de edades, desarrollos cognitivos o psicomotores diferentes o muy diferentes.

Más habituales en zonas rurales de menor densidad poblacional. Experiencia previa con el instrumento o derivado del transcurso del proceso de aprendizaje evoluciones muy dispares.

Una vez que conozcamos como es el alumnado debemos plantear el tipo de enseñanza que vamos a plantear.

ISSN **1697-9745**

Estructura habitual de clase

Para lograr que un colectivo esté atento e integrado en las clases instrumentales colectivas lo primero es tener bien preparadas las clases y disponer de abundante material didáctico y lo segundo es hacer las clases dinámicas y trabajar diferentes contenidos en ellas. Una clase tipo puede ser esta:

- Recepción de alumnado. Crear clima apropiado.
- Trabajo colectivo de aspectos relacionados con la técnica adaptada a cada nivel.
- Trabajo colectivo interpretativo: agrupación de cámara, utilización de playalone, preparación de audiciones.
- Trabajo grupal del repertorio individual de cada alumno/a.
- Final de la clase, planificación trabajo en casa y limpieza de instrumentos.

Hemos agrupado hacia el centro de la sesión en tres áreas generales los diferentes contenidos que podemos trabajar en clase. Teniendo en cuenta que las clases son de una hora de duración si dedicamos entre cinco a diez minutos a la recepción y limpieza. Tenemos entre 50 a 55 minutos reales para trabajar en dos sesiones semanales.

Dejando de un poco de lado la recepción del alumnado a clase y el final de clase para limpiar el instrumento y explicar el trabajo de casa, vamos a referirnos en este artículo a las tres áreas planteadas aquí de más contenido lectivo.

ISSN **1697-9745**

Trabajo colectivo de técnica

Podemos dentro del área de viento metal plantear actividades como:

- Ejercicios de respiración diafragmática: sin o con instrumento, boquilla, con recursos didácticos, etc.
- Práctica de notas largas para trabajar sonido.
- Trabajo de la boquilla.
- Contenidos relacionados con la posición corporal, del instrumento o la boquilla.
- Ejercicios de flexibilidad.
- Ejercicios de escalas cromáticas o diatónicas.
- Ejercicios de ampliación del registro.

Trabajaremos estos contenidos a modo de calentamiento durante unos 5 ó 10 minutos

Este primer bloque de contenidos es fácilmente trabajable con colectivos sean de primer o segundo tipo, lo único de debemos tener cuidado en seleccionar aquellas actividades que todos pueden hacer e ir añadiendo poco a poco otras que el colectivo pueda trabajar. A veces no importa que todos puedan hacer

ISSN **1697-9745**

todos los ejercicios lo importante según el nuevo currículo es que trabajen en conjunto, que aprendan practicando y que escuchen al compañero por lo tanto nos posibilita introducir si es el caso, nuevos contenidos a aquel alumnado más aventajado y que los demás escuchen vean como se hace y se motiven con la nueva propuesta de ejercicio. Se establece así bien encauzada una sana competencia por saber más y hacer mejor que el compañero.

Los ejercicios son innumerables cada docente puede utilizar los que mejor crea conveniente, no seré yo el que señale aquí qué ejercicios trabajar, incluso pueden incluir dentro de este bloque aquellos contenidos técnicos que se te ocurran, pero si diré que éstos deben ser como siempre graduales, variados, que faciliten el trabajo en grupo, que favorezcan la evolución individual también, presentarlos de forma atractiva y realizarlos dinámicamente.

Trabajo colectivo de interpretación

Secuenciaremos dentro de este bloque contenidos como.

- Trabajo de ejercicios de agrupación camerística.
- Trabajo de lecciones o canciones en canon o a dos voces.
- Utilización de medios audiovisuales: playalone. interpretación colectivamente de piezas individuales por secciones, temas, preguntas o respuestas, etc. (trabajando así la estructuras formal de la pieza en cuestión)

ISSN **1697-9745**

Daremos a este bloque una importancia algo mayor en tiempo, alrededor de 15-20 minutos.

Trabajaremos contenidos de forma muy sencilla puesto que la interpretación de conjunto ya de por sí requiere mucha más atención del alumnado de edades tempranas a cuestiones como ritmo, conjunción, lectura correcta y escuchar y defender su voz. Por lo tanto, los contenidos pueden ser: interpretación correcta en conjunto (ritmo y notación), respiraciones, notas finales con calderón, utilización de bombas si ya controlan este contenido, líder del grupo para las entradas, preparación para la audición pública de conjunto, etc.

Lo importante de este bloque es que el alumnado poco a poco se vaya habituando a tocar y escuchar lo que sucede alrededor suyo. Para favorecer esto podemos realizar preguntas fáciles que cuestionen el resultado o pongan interrogantes sobre lo que ha funcionado mal, bien o regular.

No quiero extenderme más en este punto porque este bloque se asemeja mucho a la antigua clase colectiva y se supone que el manejo de este tipo de situaciones el docente domina mucho más. Si señalar por último que es un buen momento para utilizar medios audiovisuales como el playalone para motivar al alumnado con piezas de películas, musicales o canciones infantiles adaptadas al nivel de Enseñanzas Básicas.

Trabajo colectivo de repertorio individual

ISSN **1697-9745**

Vamos a trabajar en ente apartado el repertorio que el alumnado trabaja en casa individualmente. Como el nuevo currículo obliga a que las clases de primero y segundo de primer ciclo de Enseñanzas Básicas sean trabajadas de forma colectiva realizaremos un nuevo enfoque de las mismas.

Vamos a secuenciar dentro de este bloque contenidos como:

- Ejercicios de trabajo técnico individual aplicado: Articulación, sonido, dinámica, rítmicos, etc.
- Trabajo interpretativo de canciones u obras de pequeño formato.
- Trabajo de elementos novedosos relacionados con el lenguaje musical.
- Observación de posición corporal, embocadura, respiración, etc.
- Trabajo de lectura a primera vista como avance de las tareas de casa.
- Refuerzo de contenidos previos y memorización.

Al bloque le vamos a dedicar unos 20 minutos. Si el alumnado tiene un nivel similar todo el trabajo se simplifica mucho puesto que pueden tocar juntos los contenidos previamente secuenciados u otros que puedan surgir, o que cada uno de ellos toque una parte, intercambiando dicha parte después, etc. El espíritu de la ley va en este sentido. Pero ¿Qué ocurre cuando tenemos alumnado del segundo tipo: niveles o edades tan diferentes que sea difícil programar? Ahí es cuando el docente tiene más problemas.

ISSN **1697-9745**

Como la normativa no prevé nada en estos casos, debemos procurar tener activo al alumnado sea cual sea su problemática.

Vamos a proponer un caso práctico: está tocando el alumnado de mayor desarrollo instrumental. Por lo tanto, el resto puede estar escuchando su interpretación a modo de audición comentada con preguntas del profesor. En este mismo sentido si aparece algún elemento novedoso en todo este trabajo de casa del alumnado aventajado podemos explicárselo al resto de miembros de la clase para cuando aparezca, o incluso trabajarlo de forma sencilla con ellos.

Si cambiamos de rol y es el alumnado menos desarrollado el que está tocando su trabajo individual de casa, es el avanzado el que puede acompañar tocando al otro y así se aprovecha para que éste último afiance conceptos o rutinas importantes como respiración, calidad de sonido, posición de la trompeta, etc.

Incluso trabajando con esta misma situación de clase podemos otorgar al alumnado con mayor capacidad de desarrollo un rol de ayudante y que este señale que puede mejorar su compañero, que le ayude en la comprensión de aquel elemento que plantea dificultades, que explique cómo toca el lo mismo que está tocando su compañero, etc. El límite es nuestra imaginación y las situaciones irán determinando cual es la mejor forma de integrar ambos niveles. Lo importante es que los jóvenes aprendices aprendan unos de otros pero eso sí, tocando o participando activamente toda la duración de la clase.

ISSN **1697-9745**

Conclusión

La nueva forma afrontar la enseñanza para los docentes que prestamos servicios en los Conservatorios Elementales de Música de Andalucía es todo un reto que hay que afrontar con voluntad de aplicar los cambios con actitud positiva independientemente de los fallos que toda normativa que plantea cambios o innovaciones plantea en sus inicios.

Tiempo habrá, si se hacen las cosas bien, de plantear cuales han sido los resultados de este sistema de enseñanza-aprendizaje y de modificarlo o volver a cambiarlo completamente de nuevo.

Normativa

Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas Elementales de música en Andalucía. Boja 4 de Febrero.

Orden 24 de Junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. Boja 14 de julio.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA O EL CAMINO HACIA LA MEJORA DEL ESTATUS DEL PROFESORADO.

Gabriel Barbero Consuegra

Miguel Barbero Consuegra

RESUMEN

Este artículo describe posibles vías para mejorar el estatus de la profesión docente en la sociedad actual. La línea de pensamiento seguida se fundamenta, por un lado, en la defensa y puesta en práctica de estrategias internas en los centros que redunden en la sociedad en la que los participantes en el proceso educativo están insertos y, por otro lado, en los postulados de la pedagogía crítica.

PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA CRÍTICA

Citar artículo: BARBERO CONSUEGRA, G. - BARBERO CONSUEGRA, M. (2011). *La pedagogía crítica o el camino hacia la mejora del estatus del profesorado. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

1. Introducción

Con este artículo pretendemos hacer una aportación en pro de la mejora del estatus de la profesión docente en nuestra sociedad. Como clave para este cambio, necesario vista la involución que la profesión viene sufriendo de un tiempo a esta parte, abogamos por (1) la generación de la gradación del trabajo desde estrategias internas que den frutos dirigidos a la sociedad y (2) nos

ISSN **1697-9745**

decantamos por la pedagogía crítica como mecanismo que facilite el proceso de cambio y habilite nuevas vías para evitar las siguientes situaciones, poco deseables para la profesión docente, en las cuales se origina nuestra inquietud:

1) La tendencia social que reduce el estatus del docente en la actualidad.
2) La degradación del trabajo del profesorado y la infravaloración del mismo.
3) El deterioro, devenido de aquellas, del trabajo.
4) La “fragmentación” del estatus.
5) El fomento del cambio evolutivo.

Todo esto se traduce, en definitiva, en el intento por motivar el cambio en las condiciones del trabajo docente.

2. Condiciones básicas que la enseñanza debe tener para permitir el "cambio": hacia una pedagogía crítica (i)

Siguiendo a Smyth [ii], encontramos que nuestra enseñanza debe tener tres cualidades básicas si queremos, lo que sería tan razonable como lógico, aplicar programas de cambio. Estas cualidades, que más adelante analizaremos en detalle, aconsejan que nuestra enseñanza sea *Apolítica, Antihistórica y Ateórica*. Esto se sustenta en las siguientes ideas:

ISSN **1697-9745**

1) Hemos de ser conscientes de las relaciones que hay entre lo que hacemos y lo que pensamos.

2) Conocer los posibles obstáculos con los que vamos a toparnos en nuestro quehacer diario, y que van a suponer limitaciones a nuestras prácticas.

3) La práctica de una pedagogía crítica supondrá una forma de solventar estos problemas y de conseguir una enseñanza más eficaz, expresión de la coherencia entre idea/acción.

Pasamos a comentar los tres supuestos de Smyth.

A) Por un lado, es interesante saber aunar la tendencia a transferir conocimientos -enfoque tecnicista- con aquella otra que se centra en ver el proceso político que puede suponer el acto de la enseñanza, analizando los intereses a los que sirve y los que rechaza, el poder y la ideología subyacente bajo el conocimiento. Así, pondremos en duda el hecho de que la escuela debe adaptarse a las necesidades económicas.

B) Por otro, afirma Smyth que la enseñanza ha de ser antihistórica. Esto nos llama la atención, debido al matiz del prefijo “anti” cuando para las otras dos cualidades emplea “a”. Podemos preguntar: ¿por qué no emplea la ahistoricidad como cualidad sin la que no se llegará a una verdadera pedagogía crítica? Lo que viene a afirmar enlaza con lo expresado en el párrafo anterior, en el sentido de que en el curso de nuestra tarea, ha de imponerse una actitud capaz de cuestionar, de poner en tela de juicio, de hacer de filtro ante las diferentes prácticas pedagógicas que se ponen en juego. El concepto de antihistoricidad

ISSN **1697-9745**

que plantea Smyth se entiende como una necesidad de superar el pasado histórico ya que éste nos controla socialmente. Hemos de tener clara conciencia de nuestra procedencia en nuestra biografía personal [3] y profesional a fin de atender de manera más centrada a cuestiones de amplia envergadura.

C) Finalmente, alude Smyth a la ateoricidad, explicada históricamente por el origen femenino de la tarea docente y el tratamiento discriminatorio que la mujer ha sufrido a lo largo del tiempo, corno una cualidad extrema y negativa que dibuja al práctico docente ensimismado en su tarea, y evidentemente alejado de las cuestiones teóricas, como si aquello no fuera con él, y tuviera que recibirlo de fuera, de un espacio exterior en el que "alguien" selecciona contenidos, métodos y sistemas de evaluación, que son copiados por el profesorado que luego, como buen amanuense, va a reprografiar a conciencia.

Esta idea conecta meridianamente con los planteamientos que plasma L. Stenhouse en su obra Investigación y desarrollo del Curriculum, en donde aboga por una participación plena en el proceso curricular, especificando todas y cada una de sus fases. En ese sentido asimilo la exposición del autor cuyo artículo nos sirve de base. Nuestra tarea no debe estar fundamentada en algo que nos viene de lejos, y que no hemos creado nosotros mismos, desde la participación y el consenso. En ese sentido debe ser ateórica, mostrando un enfático rechazo a lo que se nos da a base de "embudo" y que hemos de reproducir de manera más o menos mecánica. Es al contrario: el profesorado ha de producir su propia enjundia teórica, lo que facilitará su práctica que, a su vez, será recreada constantemente por las orientaciones y directrices que este germen práctico

ISSN **1697-9745**

proponga. Es, por representarlo de manera gráfica, como un círculo en el que se manifiestan unas influencias mutuas, complemento unas de otras. En definitiva, Smyth secunda la democracia y la información como sustento del quehacer escolar, donde la teoría y la práctica se amalgaman ineludiblemente y donde la atención se reparte ex aequo entre los medios y los fines éticos y filosóficos. Con ello, el profesorado podrá ver más allá de sí mismo, capacitándose para posicionarse en un lugar desafiante. El docente, junto a sus alumnos y alumnas, será protagonista de una revolución, enmarcada siempre dentro del contexto de lo que Smyth denomina la política cultural de la escolarización.

En este sentido, también podemos enlazar con la propuesta que hace Zeichner [iv], sobre la metaalternativa del desarrollo del profesorado reflexivo. Glosando a Sarason (1971, pág. 12), Zeichner apoya la idea de que la estructura existente puede suponer una barrera de cara al conocimiento y la experimentación con otras estructuras alternativas. La realidad ha de percibirse, puesto que por naturaleza lo es, como problemática. Hemos de luchar contra los patrones de conducta preestablecidos y abogar por la multidireccionalidad, que oferta la pluralidad como piedra angular de nuestra tarea. De ahí que contraponga la acción reflexiva frente a la acción rutinaria. Tradición, autoridad, definiciones oficiales... son términos ligados al segundo de los conceptos. El segundo [v], incluye la persistencia, el cuidado y la actividad frente a cualquier creencia o forma de conocimiento. La reflexión se constituye como una forma de hacer día a día por parte del docente, de afrontar los problemas, etc.

ISSN **1697-9745**

Para llegar a ello, qué postura podernos adoptar. El autor nos sugiere lo siguiente:

a) Integrar actitudes y destrezas en los métodos de investigación.

b) Desarrollar el pensamiento crítico y el razonamiento experimental.

c) Manejar todas las realidades como cuestionables.

d) Evitar tratamientos mecánicos para solucionar problemas.

e) Establecer una distinción entre lo utilitario y lo espontáneo y creativo.

Y, a partir de Dewey, enumera otras tres actitudes básicas que han de servirnos como punto de referencia y que vamos a tratar más detalladamente [vi]:

1) La imparcialidad como deseo de escuchar a todas las partes, de barajar todas las alternativas. Se entiende como antónimo de aceptación sin crítica; hemos de ser críticos frente a las clasificaciones oficiales y a las legitimaciones de la cultura do la escuela [vii].

1.1) Examinar los fundamentos, tanto de corte educativo como de otra índole.

1.2) Diferenciar las creencias y percepciones tentativas frente a las dogmáticas.

1.3) Nunca rechazar las opciones aparentemente incompatibles con las nuestras.

1.4) Esforzarnos por descubrir la evidencia conflictiva.

ISSN **1697-9745**

2) La responsabilidad [viii].

2.1) Cuestionarse por qué hacemos lo que llevamos a cabo en el aula.

2.2) Enfocar los problemas de forma que trasciendan la utilidad inmediata, de manera que lleguemos más allá del aula y de los principios educativos por sí solos.

2.3) Rechazar la idea de que la acción educativa pueda ser neutral.

2.4) Ser capaz de establecer nexos entre el nivel de la clase y las fuerzas socio-estructurales influyentes y conformadoras de la práctica del aula [ix].

2.5) Comprender cómo la realidad actual ha llegado a constituirse.

2.6) Amalgamar tanto el plano del aula como el que se refiere a los principios educativos, con el fin de ser capaces de valorar los tipos de cambios estructurales que se pueden necesitar.

2.7) Evitar fijarnos únicamente en la mejora de síntomas superficiales en los individuos.

2.8) Utilizar los niveles de reflexión de Van Manen [x]:

a) Aplicamos técnicamente conocimientos educativos para conseguir los fines.

b) En nuestra práctica el problema está en *explicar las suposiciones* que hay bajo las cuestiones prácticas y en *evaluar* las consecuencias educativas de nuestra acción [xi].

ISSN **1697-9745**

c) Nuestro pensamiento sobre la práctica incorpora una serie de *principios morales, éticos y políticos* y unos *criterios de igualdad, libertad y justicia*. Así, veremos con mayor lucidez las conexiones existentes entre el aula y las condiciones socioestructurales y nos capacitaremos para escoger las vías de acción alternativas que mayormente se adecuan a nuestra práctica [xii].

3) Actitud de Entrega. Engloba:

3.1) Actitud responsable.

3.2) Mente abierta [xiii].

3.3) Analizo mis objetivos.

3.4) Analizo las consecuencias de los objetivos, de la acción.

3.5) Destrezas de investigación.

3.6) Actitud de sinceridad vs. imagen favorable.

De todo esto se obtienen tres ventajas, a saber:

a) Nos emancipa de la actividad impulsiva y rutinaria.

b) El razonamiento nos permite dirigir las acciones previsoramente y planificar los fines según los objetivos.

c) Sabemos lo que perseguimos cuando actuamos.

Finalmente, hemos de tener en cuenta algunos aspectos que habremos de rechazar en todo momento, tales como los siguientes:

ISSN **1697-9745**

A) Evitar el pensamiento utilitario.

B) Evitar la búsqueda del "conocimiento-receta", las guías a la práctica.

C) Evitar la actividad libre externa e irreflexiva que fomenta las ataduras y nos deja a merced del impulso instintivo, los sentidos y las circunstancias.

3. Conclusiones

A lo largo de esta sucinta exposición hemos tratado de ofrecer una alternativa para la mejora del estatus de la profesión docente, actualmente a la baja en nuestro contexto.

El cambio, que no obstante se puede facilitar desde diferentes estrategias, lo hemos sustentado en la denominada “pedagogía crítica”, a través de la cual pretendemos la restauración del estatus laboral docente, que habrá de erigirse desde iniciativas internas. Este mecanismo, colonizador del proceso de cambio llevará, a su vez, a derrocar ciertas situaciones sociales que hoy pueden subyugar a quienes ejercen la docencia.

Con el trabajo constante, sustentado en la pedagogía crítica, se podrán superar las actuales tendencias sociales que degradan y reducen el estatus del docente.

Hemos tratado, pues, hacer una propuesta que deje sin efecto el acostumbrado deterioro del trabajo en la enseñanza, la “fragmentación” de ese estatus, fomentando el cambio progresivo.

ISSN **1697-9745**

Como conclusión destacada podemos afirmar que el cambio en las instituciones educativas, o al menos parte de él, ha de generarse siempre desde dentro de las mismas, materializando un movimiento centrífugo, cuya herramienta, entre otras muchas posibles (v.g.: la reflexividad), se concreta en la pedagogía crítica. VALE.

4. Bibliografía

- TAMIR, P. "Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores". Teaching and Teacher Education, 7 (3), págs. 263-268. Traducción de Pedro S. de Vicente Rodríguez. 1991.
- SMYTH, J. "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". Revista de Educación, 1991, núm. 294, págs. 275-300.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. DE. "Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el curriculum". Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 1990, n° 9, págs. 115-127.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. DE. "¿Qué conocimiento necesitan los profesores?". Innovación Educativa, págs.11-31. 1994.
- ZEICHNER. Revista de Educación, 1987, núm. 282, págs. 161-189.

ISSN **1697-9745**

NOTAS.

[i] Entendida siempre desde la *Colaboración*.

[ii] Smyth, J.: "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". Revista de Educación, 1991, núm. 294, págs. 275-300.

[iii] Esto tiene relación con la elaboración de la técnica del Biograma, en el sentido de que va a ayudarnos a reconocer nuestro devenir a lo largo del tiempo, nuestra evolución tanto personal como profesional y nos dará una visión más extensa de cuestiones fundamentales relacionadas con nuestra práctica.

[iv] Véase el artículo donde plantea la alternativa al enfoque utilitario instrumental, el tercer nivel de reflexión, la reducción de las experiencias prácticas, el apoyo a la estrategia de seminario y donde analiza algunas de las consecuencias de la formación inicial del profesorado. Revista de Educación, 1987, núm. 282, págs. 161-189.

[v] Término enraizado en Dewey.

[vi] Págs. 169-172.

[vii] En este apartado hemos de hacer hincapié en la distinción que Daniel (1975) establece entre destrezas técnicas y de orientación. Las primeras ayudan a lograr cosas que se pueden desarrollar directamente desde una formación deliberada. Las segundas son normas específicas para contemplar el mundo, procesos cognitivos, receptividad... en las que no podemos entrenarnos en el sentido instrumental. Se refiere más bien a las actitudes.

ISSN **1697-9745**

[viii] Dewey la define como el "detenido examen de las consecuencias a las que conduce una acción”.

[ix] La pedagogía viene a ser un proceso social de la clase.

[x] 1977.

[xi] Relación con Dewey, quien discute aquí y debate los principios y metas educativas.

[xii] Zeichner se posiciona a favor de este tercer nivel que propone Van Manen.

[xiii] Lo que implica un análisis crítico del aula y de la escuela.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

¡ DO, RE, MI, MÚSICA!.

María Reyes Buelga Vega

Purificación Millán Montilla

Carmen Pilar Torregrosa Pérez

RESUMEN

Con el desarrollo de esta práctica queremos que la música entre en nuestras aulas de forma natural, como un elemento más del currículo de Educación Infantil. Partimos siempre de los conocimientos previos de los niños y niñas, dado que éstos serán la base a través de la cual el alumnado interactuará con el medio y creará sus propios aprendizajes significativos teniendo en cuenta la intervención del profesorado, que guiará este proceso, y la colaboración de las familias.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INFANTIL EDUCACIÓN MUSICAL

Citar artículo: BUELGA VEGA, M.R. et alii, (2011). *¡Do, Re, Mi, Música!. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

JUSTIFICACIÓN

La música forma parte de la vida cotidiana, constituyéndose en un transmisor natural de valores como la empatía, la cooperación y la solidaridad. De ahí que sea necesario introducirla como un elemento curricular más de la Educación Infantil y, por tanto, debe estar integrada en su totalidad desde las edades más

ISSN **1697-9745**

tempranas. Es por ello, que no solo las canciones infantiles y los ritmos más sencillos deben formar parte del entorno del aula. La discriminación auditiva, la expresión vocal e instrumental, la danza, las dramatizaciones, la música procedente de canciones populares tanto locales como internacionales, la música clásica en la que se muestre el total de los instrumentos y como pueden sonar éstos individual y colectivamente, así como las producciones propias realizadas por el alumnado, deben contribuir a la formación integral del niño y de la niña, ofreciéndoles una ventana más amplia al mundo que les rodea.

Por tanto, la música en la etapa de Educación Infantil es fundamental ya que a través de los juegos y de las canciones compartidas en familia, el alumnado que comienza esta etapa participa activamente en clase.

OBJETIVOS

- Establecer relaciones interpersonales, a través de actividades en grupo como por ejemplo las danzas e instrumentaciones musicales.
- Desarrollo psicomotor.
- Desarrollar la locución y la expresión oral.
- Adquirir destrezas y medios de expresión.
- Desarrollar la discriminación auditiva.
- Conocer diversos instrumentos musicales.

ISSN **1697-9745**

- Identificar una orquesta.
- Acercar el lenguaje musical a la Educación Infantil

CONTENIDOS

- Canciones del folclore, danzas populares, bailes.
- Propiedades sonoras del cuerpo.
- Canto en grupo.
- Interpretación de canciones sencillas.
- Disfrute con las audiciones, canto, baile e interpretación musical.
- Discriminación de diferentes sonidos procedentes de instrumentos musicales.
- Reconocimiento de algún signo musical.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La música tiene una dimensión universal, pues cada persona que la escucha puede identificarla. Pero lo que tenemos que tener en cuenta es su dimensión más básica: *"la música no es más que una serie de sonidos colocados armónicamente unos detrás de otros"* según apunta Carles Muñoz.

ISSN **1697-9745**

El desarrollo de nuestra práctica ha consistido en trabajar las distintas cualidades del sonido, la danza como elemento psicomotriz, la colaboración de un músico profesional de la *Orquesta de Córdoba* y, para finalizar, la creación de nuestra propia orquesta.

Las cualidades del sonido

Como primera actividad, llevamos a cabo la representación de distintos ritmos a través del cuerpo:

- Palmadas (palma con palma, palmas sobre las rodillas, hombros, cabeza)
- Combinación de palmas y golpes de pie.
- Alternar una palmada con otra sobre una superficie.
- Canciones: “Mi cuerpo es una orquesta”, “Al ritmo de las manos”, “El corro chirimbolo”…

Seguidamente, pasamos a trabajar la altura o tono con el alumnado, entendiendo por ésta la cualidad por la cual los sonidos se clasifican en agudos, medios o graves. Una forma de trabajar estos conceptos a edades tempranas es a través de escalas simples, como puede ser subir una escala utilizando las vocales, así como la audición de diferentes sonidos del ambiente, y su distinción.

ISSN **1697-9745**

El timbre o color es otra de las cualidades del sonido que también hemos trabajado, entendiendo por éste la cualidad que distingue a unos sonidos de otros. Con el alumnado se ha trabajado este concepto a través de:

- Presentación de distintos instrumentos e identificación de su sonido.
- Audición de diferentes instrumentos.
- Identificación del sonido de un instrumento dentro de una composición.

Intensidad es la cualidad por la cual los sonidos son fuertes o débiles. En la práctica educativa pueden ser trabajados a través del cuerpo (palmas o golpes con pies fuertes o débiles, golpeo de pandero, caja china, pandereta, timbales…)

Duración hace referencia a las distintas duraciones de los sonidos, se pueden trabajar a través de golpes de voz, palmadas, símbolos (musicogramas, pentagramas).

La danza

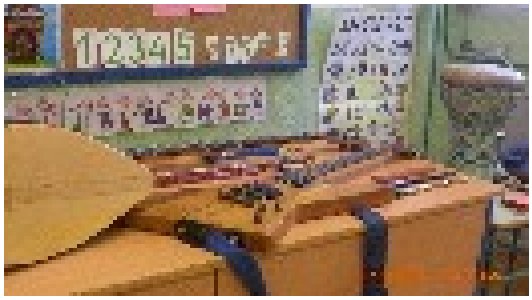
La danza como elemento psicomotriz también ha sido trabajada a lo largo de la práctica educativa por medio de coreografías de canciones infantiles, bailes de salón (pasodobles, sevillanas, tango, salsa, boleros), simulaciones de movimientos del ballet clásico (Lago de los cisnes, Cascanueces), así como dramatizaciones de cuentos motóricos.

ISSN **1697-9745**

El músico profesional y la creación de la orquesta

Sin embargo, una de las actividades que más llamó la atención de los alumnos fue la colaboración de un músico profesional de la *Orquesta de Córdoba* durante una sesión escolar. El trabajo de equipo desarrollado consistió en:

1. La exposición y manipulación de diversos instrumentos de cuerda (violín, viola, guitarra y bajo), percusión (bombos, platillos, timbales, maracas y diversos instrumentos de origen africano) y viento (clarinete, flauta dulce así como diversas flautas procedentes de distintos países).



ISSN **1697-9745**

2. El análisis de los diversos instrumentos en cuanto a los materiales con los que están construidos, las formas que tienen, los sonidos que producen y la manera de tañirlos.

3. La explicación de diversos ritmos con palmada, pandero, claves, maracas, etc. así como reproducción de los mismos.

4. La presentación de las notas musicales y del pentagrama. La música también se escribe: explicación de cada una de las diversas notas, reproducción de las mismas en una ficha.

5. La presentación de las diversas obras musicales escritas en pentagrama, reproducción de alguna obra conocida para el alumnado: música de “Bob Esponja”, “Doraimon”…

6. Creación por parte del alumnado de alguna composición y reproducción de las mismas por parte del músico invitado.

7. Creamos nuestra propia orquesta:

ISSN **1697-9745**

A través de los instrumentos con los que contábamos en clase (maracas, claves, cajas chinas, triángulos, xilófonos, etc) así como instrumentos construidos entre todos con materiales de deshecho (maracas, guitarra, violín) el alumnado, vestido para la ocasión (con pajaritas pintadas por ellos), interpretó una serie de ritmos siguiendo las directrices del músico invitado así como de las profesoras.

Conclusión

A través de esta práctica pretendemos que el alumnado se acerque y descubra el maravilloso y amplio mundo musical, que realicen actividades distintas a las habituales con la gran variedad de recursos que nos ofrece la música. Al mismo tiempo, que manipulen instrumentos, interpreten melodías, creen sus propios ritmos, compongan sus obras, diseñen sus instrumentos con materiales desechables, transmitan valores, y sobre todo que se diviertan y aprendan a través de la música.

BIBLIOGRAFÍA

- La música en Educación Infantil. Margarita Molina Podadera. Revista de música culta. Filomúsica. Revista mensual en Internet, número 88, marzo-mayo 2008.

ISSN **1697-9745**

- ¿Cómo trabajar la música en Educación Infantil? Natalia López Díaz. Revista Filomúsica. Revista número 88. Junio-septiembre 2008.
- Sanuy Simón, M y C (1982) “Música maestro” Bases para una educación musical 2-7 años. Madrid. Editorial Cincel.
- Swanwick K. (1991). Música, pensamiento y educación. Madrid. Editorial Morata.

ISSN **1697-9745**

ALL IN ONE.

María Caballero Cobos

Coordinadora bilingüe. IES Fernando III El Santo (Priego de Córdoba)

RESUMEN

El título recoge la doble perspectiva de nuestro proyecto. Por una parte pretende potenciar el trabajo cooperativo tanto entre el profesorado como entre el alumnado a través de la creación de materiales bilingües integrados ("todos a una"). Por otra, pretendemos promover el desarrollo global del alumnado, teniendo en cuenta aspectos sociales, emocionales, físicos, motivacionales y cognitivos partiendo del uso del portfolio de las lenguas, la fonética, el trabajo en grupo y las inteligencias múltiples entre otros aspectos ("todo en un mismo proyecto").

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, IES FERNANDO III EL SANTO

Citar artículo: CABALLERO COBOS, M, (2011). *All in one. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

LA ESCUELA: UN NUEVO ESPACIO.

Antiguamente, la sociedad en su conjunto funcionaba de manera cooperativa para conseguir el objetivo de la socialización de las personas con unas normas claramente definidas. La escuela era un agente de socialización más y el profesor tenía además una autoridad indiscutible.

ISSN **1697-9745**

Hoy es la sociedad la que se introduce en la escuela. Una sociedad multicultural, de espacios sociales enfrentados en numerosas ocasiones. Hay violencia en la escuela como la hay en la sociedad; hay acosados y acosadores, como los hay en cualquier otro ámbito; siempre ha sido así, es cierto, pero algo ha cambiado.

Vemos en el aula a unos jóvenes con un potencial extraordinario, pero que, desgraciadamente y en un número cada vez mayor, están creciendo sin valores, sin saber lo que está bien o lo que está mal. El aula es un reflejo más de la sociedad, del excesivo individualismo y hedonismo de una cultura que en vez de valorar el esfuerzo valora el éxito fácil, de la falta de estimulación que provocan los “programas basura”, de la falta de control de impulsos, de la dejadez de unos padres que en muchos casos son extremadamente permisivos por miedo a dañar la autoestima de sus hijos; por desgracia, éstos son sólo algunos de los ejemplos que podemos mencionar.

Para solucionar los problemas que se nos plantean en la escuela actual hay que partir de una base: todos tenemos responsabilidad y aunque la escuela no puede suplir a los padres ni a la sociedad, sí hemos de adaptarnos como docentes a la nueva realidad.

a escuela siempre ha trasmitido valores, pero ahora hemos de trasmitirlos no de manera implícita sino explícita, no de una manera individual sino colaborativa, no como conjuntos de conocimiento separados en materias aisladas sino como contenidos impartidos desde las diferentes asignaturas con unidad y coherencia,

ISSN **1697-9745**

con un objetivo final común consistente en formar personas válidas y capaces de adaptarse a los continuos cambios que se nos exigen en nuestra sociedad. Una nueva forma de trabajar que fomente la interacción tanto entre el profesorado como entre el alumnado se hace necesaria en el nuevo modelo de escuela si queremos suplir, aunque sólo sea en parte, a una sociedad cada vez más individualista.

Y es esto lo que pretende nuestro proyecto: una nueva forma de trabajar cooperativa y que a la vez tenga en cuenta las diferencias individuales, que valore tanto la transmisión como la asimilación del conocimiento, que se adapte a la nueva realidad en continuo cambio, dotando a nuestros alumnos de las estrategias necesarias para ser autónomos tanto en el aula como en la sociedad.

Al incluir todos estos aspectos en nuestro proyecto hemos partido de un eje vertebrador y de cinco pilares básicos que nos guían en todo nuestro trabajo.

EL EJE VERTEBRADOR: LA INTEGRACIÓN DEL CURRÍCULO.

Nuestro objetivo al integrar las ANLs, las ALs y el inglés es que el alumno perciba que los contenidos impartidos desde las diferentes asignaturas tienen unidad y coherencia y que no son sino partes de un proyecto final común consistente en aumentar sus competencias, especialmente la competencia comunicativa, sin olvidar las demás.

Integrar en nuestro proyecto tiene un doble significado. Por una parte pretendemos llevar a cabo un proceso de enseñanza - aprendizaje en el que

ISSN **1697-9745**

tanto alumnos como profesores trabajemos de forma cooperativa. Por lo tanto la primera definición incluye el trabajo cooperativo y colaborativo. La segunda definición de integración hace referencia al resultado de nuestro trabajo, es decir, a nuestro currículo. Incluye por una parte la integración de todas las materias durante todo el curso y no de pequeños proyectos aislados, es decir, se extiende de forma vertical en el tiempo (todo el curso) y horizontal en el espacio (materiales). Por otra parte, integración significa que el alumno ha de procesar, adaptar e integrar la información recibida desde las diferentes asignaturas a sus conocimientos previos para realizar un proyecto final trabajando en grupo de forma cooperativa en función de sus características personales.

La forma en que hemos llevado a cabo la integración del currículo en un determinado nivel de la ESO parte de la idea de que los diferentes contenidos de todas las materias tienen el mismo objetivo final, es decir, desarrollar las competencias de nuestros alumnos.

Partimos del hecho de que las divisiones en materias y contenidos del currículo oficial pueden superarse de manera que se complementen y se integren. Respetando y teniendo en cuenta el punto del desarrollo evolutivo en el que se encuentran nuestros alumnos y buscando como base las conexiones entre las distintas asignaturas, hemos agrupado los contenidos de todas ellas en grandes bloques temáticos que trascienden las divisiones entre las materias.

Por otra parte, no podemos olvidar que uno de los problemas más importantes que tiene la sociedad, sobre todo en los momentos actuales, es el problema de

ISSN **1697-9745**

la educación. Todos, y especialmente aquellos que de alguna manera estamos relacionados con el mundo de la enseñanza, somos conscientes de que en el aula el número de alumnos desmotivados, con malos hábitos de sueño, alimentarios, con poca asertividad, por poner sólo algunos ejemplos, ha aumentado. Por ello nuestra intención al trabajar conjuntamente desde las tres lenguas es no sólo tener en cuenta aspectos lingüísticos, sino además ayudar al desarrollo global de la persona. Nuestra intención no es sustituir a la tutoría sino colaborar en el desarrollo global del alumno partiendo de la idea de que al tratar un mismo tema en sus distintos aspectos desde las tres lenguas, tendrá una mayor repercusión que si se hace sólo desde una materia y por un único profesor.

Nuestro trabajo, en este caso, se basa en dos supuestos:

- Al tratar esos aspectos que están tan descuidados en nuestra sociedad desde una perspectiva conjunta desde las tres lenguas contribuiremos de forma más efectiva y contundente al desarrollo de nuestros estudiantes.
- Al tratar de forma explícita y como actividades de clase estos aspectos, aportamos a nuestros alumnos un conocimiento que no siempre tienen y que, en muchos casos, damos erróneamente por supuesto.

La selección de los temas y su distribución a lo largo de la ESO se ha hecho en función del desarrollo cognitivo, emocional, físico, social y conductual de nuestros alumnos. Por ejemplo, los grandes bloques temáticos que tratamos

ISSN **1697-9745**

para 2º de la ESO son: técnicas de estudio, aspectos físicos y aspectos cognitivos.

LOS CINCO PILARES BÁSICOS.

La metodología que vamos a seguir es muy comunicativa y participativa. Además de potenciar especialmente el desarrollo de la competencia comunicativa, en nuestro proyecto nos basamos en 5 grandes pilares: el enfoque comunicativo, la autonomía en el aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la atención a la diversidad y el desarrollo global de la persona, teniendo en cuenta aspectos sociales, motivacionales, cognitivos y físicos y conductuales.

Sólo vamos a hacer una pequeña reseña de algunos de ellos por cuestiones de espacio.

La autonomía en el aprendizaje: aprender a aprender.

Partiendo de los principales problemas a los que nos enfrentamos los profesores y profesoras de idiomas, los principios en que basamos nuestra enseñanza de lenguas para conseguir el objetivo de capacitar a nuestros alumnos y alumnas en una comunicación efectiva son los siguientes: por ejemplo, la libreta de vocabulario es conjunta para las tres lenguas. Nuestros alumnos aprenden a “crear” unos apuntes muy estructurados y organizados. La fonética se convierte en un eje importante ya que partimos de la idea de que no

ISSN **1697-9745**

se reconoce y por tanto, no se reproduce lo que no se sabe que existe. Para ello usamos “el diccionario fonético visual”.

El portfolio. ¿Cuáles son nuestros objetivos?

Nos hemos basado en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas para crear nuestro portfolio, adaptado a las necesidades de nuestro alumnado de forma que potencie una mayor autonomía en su aprendizaje. Incluimos una autoevaluación continua no sólo de su progreso en el aprendizaje de las lenguas, sino de su manera de aprender según su tipo de inteligencia, capacidad e intereses personales.

Pretendemos concienciarlo de la necesidad de usar diferentes estrategias de aprendizaje, dependiendo de aquella parte que se pretenda potenciar, para lo cual incluimos en el apartado “Mi manera de aprender” ítems que les ayudarán a tomar conciencia del papel activo que es necesario tener en el aprendizaje de lenguas. Después de cada tema se realiza una autoevaluación de los conocimientos adquiridos y se revisan las estrategias usadas para conseguirlos. Al finalizar el curso, los estudiantes completarán la Auto-evaluación Final para valorar por sí mismos qué nivel han alcanzado en términos globales.

El aprendizaje colaborativo: los “projects”.

ISSN **1697-9745**

La idea de la que partimos es que el alumno o alumna ha de sentir la necesidad de comunicarse, de tener que usar el idioma para conseguir un fin, por eso como elemento clave de nuestro trabajo conjunto en todas las asignaturas bilingües trabajaremos por "proyectos", ("projects").

Los "projects" son unos pequeños trabajos que los alumnos han de hacer al final de cada unidad integrada en los que demuestren su aprendizaje, plasmando en soporte gráfico lo aprendido en cada una de las materias involucradas en el bilingüismo y exponiendo oralmente el trabajo realizado.

Creemos de especial importancia estos "projects" por dos motivos: en primer lugar porque el alumno deja de ser mero receptor pasivo de la información y pasa a manipularla y adaptarla para conseguir una meta final, decidida en parte previamente por el alumno en función de sus necesidades y formas de aprendizaje. En segundo lugar hemos de señalar que todo el proceso se llevará a cabo en grupo con el propósito de desarrollar el aprendizaje colaborativo.

Las inteligencias múltiples. La atención a la diversidad y el portfolio europeo de las lenguas.

Este aspecto hace referencia a las diferentes formas de aprendizaje que tiene cada uno de nosotros.

ISSN **1697-9745**

Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores como, por ejemplo, la motivación, el bagaje cultural previo y la edad. Pero esos factores no explican por qué con frecuencia nos encontramos con alumnos con la misma dedicación e interés y que, sin embargo, aprenden de distinta forma. Esas diferencias sí podrían deberse, sin embargo, a su distinta manera de aprender, algunos recuerdan mejor las palabras, otros tienen muy buena orientación espacial, muchos recuerdan la parte de la página donde estaba aquella frase, etc. Además nuestro estilo de aprendizaje está directamente relacionado con las estrategias que utilizamos para aprender algo.

Partimos del Porfolio europeo de las lenguas y en concreto de la "Biografía Lingüística" para que cada alumno o alumna, en función de sus características individuales, pueda sacar el máximo partido de su esfuerzo al aprender.

La reflexión explícita sobre nuestra manera de aprender se incluye como parte esencial de nuestro porfolio.

Aunque la pizarra digital y las nuevas tecnologías son de gran utilidad, no son la solución a los problemas educativos. Sin embargo, si unimos nuestro esfuerzo en una enseñanza más cooperativa y colaborativa quizás podamos, no obviamente sustituir a los padres o a las familias, pero sí poner nuestro grano de arena enseñando a nuestro alumnado a través de nuestro ejemplo, empleando fórmulas colaborativas en la creación del currículo, integrando todas las asignaturas a lo largo de la ESO y teniendo en cuenta aspectos tan necesarios como el desarrollo global de la persona.

ISSN **1697-9745**

Nuestra experiencia está siendo altamente positiva y de la misma deducimos que una nueva metodología se hace imprescindible en las aulas del siglo XXI.

Imagen: CD del proyecto integrado bilingüe de 1º de la ESO, publicado por el CEP Priego – Montilla.

Imagen. “Project” de la primera unidad integrada de 1º de la ESO: la Tierra.

ISSN **1697-9745**

Imagen. “Project” de la primera unidad integrada de 2º de la ESO: la población y los recursos naturales.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

GYMKANA: EL BARRIO ESPACIO DE JUEGO, ESPACIO DE PAZ

Rafael Carmona Ruiz

RESUMEN

Presentamos una propuesta de gymkana, actividad encuadrada dentro de un proyecto de innovación educativa que utiliza el río como recurso educativo y realizada en el contexto de las jornadas por la paz organizadas por el Distrito Sur, con el objetivo de desarrollar actitudes y valores de respeto por el medio ambiente y potenciar la utilización saludable del tiempo libre en el entorno natural y urbano. Se trata de una actividad integrada realizada con el alumnado de 2º de ESO en la que han intervenido las áreas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Plástica y Visual y Lengua.

PALABRAS CLAVE: CÓRDOBA, EDUCACIÓN AMBIENTAL, INTERDISCIPLINARIEDAD, EXPERIENCIAS EDUCATIVAS,

Citar artículo: CARMONA RUIZ, R. (2011). *Gymkana: el barrio espacio de juego, espacio de paz. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

1. Introducción

Nuestro centro, el IES Santa Rosa de Lima, desde su creación siempre ha estado muy vinculado al barrio (El Campo de la Verdad, situado en la parte sur de Córdoba) y con todos sus colectivos ciudadanos y asociaciones. Hemos de considerar que para este barrio el río es el elemento característico y diferenciador

ISSN **1697-9745**

y centro de numerosas reivindicaciones durante muchos años. La principal reivindicación del movimiento ciudadano del Distrito Sur ha sido la integración del río en la ciudad, poner en valor su potencialidad.

La cercanía de algunos centros educativos a los entornos fluviales debe obligarnos, como afirma Escámez (2001), a no permanecer ajenos a su problemática y participar activamente en su recuperación y defensa. Según Jiménez (2001) en torno a los ríos se pueden articular infinidad de estrategias educativas; es éste un apartado importante en nuestro quehacer diario, con el compromiso de hacer una sociedad que se identifique con la necesidad de vivir en armonía con su medio natural.

Entre las recomendaciones y líneas de acción señaladas por la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental (2006) encontramos:

- Diseñar estrategias que permitan integrar la perspectiva ambiental en todas las áreas de enseñanza, flexibilizar los currículos y programaciones.
- Impulsar el diseño y la planificación de actividades de educación ambiental en torno a proyectos de centro que tengan en cuenta las necesidades ambientales (ambientalización del currículum).

Es necesario considerar que la realización de esta gymkana se encuadra dentro de un proyecto de innovación educativa que pretende poner en valor las potencialidades educativas del río Guadalquivir a su paso por Córdoba. En concreto, esta actividad integrada se realizó dentro de la programación de las

ISSN **1697-9745**

XXVII Jornadas por la paz, organizadas por el Distrito Sur de Córdoba con 2º de ESO.

2. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

2.1. **Objetivos**

- Que el alumnado sienta el barrio como algo propio que tienen que cuidar, respetar y reivindicar.

- Que los alumnos y alumnas reconozcan las claves de salud o deterioro medioambiental en su entorno próximo.

- Conocer un poco mejor su barrio reconociendo la interrelación existente entre los factores naturales, históricos, tecnológicos y sociales.

- Utilizar procedimientos tales como la entrevista, interpretación de mapas y fotografías aéreas, pintar el paisaje, redactar un manifiesto...

- Fomentar el trabajo en equipo destacando las potencialidades del grupo como colectivo y respetando las limitaciones de cada uno de sus miembros.

2.2. Relación con las competencias básicas.

Esta actividad integrada nos permite ofrecerle al alumnado una visión multidisdiciplinar de una problemática real y cercana y que además le exige una

ISSN **1697-9745**

participación activa como ciudadano en la búsqueda de soluciones, se presenta como un recurso ideal para el desarrollo de las competencias básicas.

Podríamos sintetizarlo en lo siguiente:

- Adecuada percepción del medio y habilidad para interactuar con el entorno circundante siendo consciente de la influencia que ejercen las personas en el espacio y las modificaciones que introducen. (C. en el conocimiento y la interacción con el mundo físico)

- Uso responsable y solidario del entorno y el cuidado del medio ambiente. (C. IMF)

- Utilización activa y constructiva del tiempo libre como uno de los elementos clave de la calidad de vida de las personas. (C. IMF)

- Ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente (C. social y ciudadana).

- Habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final (C. autonomía e iniciativa personal).

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

3.1. Secuencia de actividades

A continuación presentamos una síntesis de las diferentes pruebas:

ISSN **1697-9745**

1ª *Gymkana por nuestro barrio*: Formar equipos coeducativos, de diferente clase y diferente nivel académico. Investigar el origen del nombre de sus calles.

2ª *¿Qué sabemos de nuestro barrio?:* Auditoría medio ambiental, señalarán en el mapa: centros escolares, papeleras de sus calles, lugares del barrio donde poder pasar el día con amigos o familia, zonas más sucias y deterioradas del barrio que necesitan una actuación por parte del Ayuntamiento, lugares donde poder practicar deporte o juegos, parques o zonas verdes, fuentes, zonas más ruidosas del barrio, etc.

3º *La evolución del entorno del río Guadalquivir*: Previa reflexión de las costumbres, de los gustos, de los actos irrespetuosos hacia el medio ambiente o por el contrario la sensibilidad cada vez mayor de la gente por cuidar la naturaleza, dibujarán partiendo del perfil de una fotografía actual cómo fue este entorno en el año 1940 y cómo será en el 2.050.

4ª El río no es ningún vertedero: Juego de rol: “Como el nivel de vertidos de basuras en los últimos años sigue creciendo, se va a organizar un dispositivo de emergencia que garantice la supervivencia del río para solucionar este desastre”. Recogerán unas muestras de los diferentes tipos de basuras que la gente tira. Posteriormente como responsables de este dispositivo se les pide que establezcan una serie de medidas para evitar que el río sea un vertedero.

5ª Tu opinión también cuenta: Realizar una entrevista, con una selección de las preguntas elaboradas previamente por el alumnado, a la gente de la calle

ISSN **1697-9745**

sobre todo las actuaciones que se han realizado y se piensa hacer; así como su opinión sobre el uso que se le da a este entorno.

6ª El resultado de actos insolidarios con el medio: Con la cámara de fotos realizarán fotografías de situaciones de destrozo, resultado del mal uso que los ciudadanos hacemos de la ciudad, en este caso los alrededores del río Guadalquivir. Después analizan las causas de estos actos.

7ª El primero de la clase: Resolver un cuestionario que incide en la interrelación entre los factores naturales, históricos, tecnológicos y sociales para interpretar un entorno.

8ª A vista de pájaro: Reconocer sobre una fotografía aérea diferentes lugares emblemáticos de su barrio.

9ª Elaboración del manifiesto: Se le pide al alumnado que como representantes de su calle elegidos en la comisión de vecinos tienen que redactar un manifiesto de normas y actitudes solidarias y respetuosas con el medio ambiente (su barrio y todo el entorno del río).

Termina la gymkana con la colocación de un macromural en un lugar visible con todos los trabajos confeccionados por los diferentes grupos.

ISSN **1697-9745**

Figura 1: Exposición de trabajos realizados en el entorno de la Calahorra. Córdoba

3.2. Metodología

La organización y selección de los miembros de los equipos constituye un aspecto fundamental para la consecución de los objetivos generales planteados. Con la colaboración de los tutores/as se realizó la formación de los equipos atendiendo a las siguientes consideraciones:

- Grupos formados por chicos y chicas
- Grupos formados por alumnos/as de diferentes clases.
- Con diferente rendimiento académico.
- Distribuir homogéneamente al alumnado con necesidades educativas especiales.

ISSN **1697-9745**

La figura de los jueces aparece como esencial para la puesta en marcha y valoración de las pruebas que constituyen la Gymkhana. Consideramos conveniente, que estos jueces sean alumnos o alumnas para que participen desde una situación de responsabilidad en la gestión de una actividad del centro educativo. Estos jueces han sido los alumnos y alumnas del grupo de diversificación de 4º de ESO.

Aunque los coordinadores de la actividad son profesores de diferentes especialidades, este alumnado-juez tiene responsabilidades en la organización de las pruebas, en el diseño de las fichas, en la preparación de la infraestructura necesaria para la realización de las mismas, en controlar el funcionamiento general de la Gymkana y la valoración de pruebas. Constituyen el apoyo y soporte imprescindible para el desarrollo adecuado de esta actividad.

El método elegido para transmitir la información necesaria para el desarrollo de la actividad es un Sistema de Fichas. Se establecen dos tipos de fichas:

a) Plano general del entorno en el que se señala la ubicación de cada prueba y tabla resumen de puntuación**.**

*b) Ficha de cada prueba para los equipos participantes***,** en la que se incluye la e*xplicación de la prueba y la* v*aloración de la prueba*: donde se establecen los criterios que se seguirán a la hora de evaluar y puntuar la prueba, siguiéndose una escala de gradación o sistema de rúbricas.

ISSN **1697-9745**

Cuando se finaliza la prueba y ha sido valorada por el juez o jueces se pasa a la siguiente prueba, donde le recogerán la ficha y se entregará la ficha de la nueva prueba.

4. CONCLUSIONES

Tras la exposición de la experiencia desarrollada señalamos las siguientes conclusiones:

- Nuestra puesta en práctica pone de manifiesto que la realización con éxito de una actividad complementaria como la descrita es viable en un Centro Educativo a pesar de las dificultades halladas durante todo el proceso.
- Consideramos que la viabilidad debe estar ligada a una correcta planificación. En la misma, se debe incidir fundamentalmente en:
    - La claridad y accesibilidad de objetivos.
    - El análisis y la contextualización de los medios, tanto materiales como personales.
    - Toma de decisiones sobre aspectos metodológicos relevantes.
- Constatamos que esta gymkhana contribuye, de forma constructiva, a educar ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la defensa activa de su entorno.

ISSN **1697-9745**

- Consideramos que la actividad propuesta sirve para trabajar con alumnado de ESO tanto los objetivos generales como las competencias básicas, de una forma motivante y lúdica. Esto se constata tanto por las observaciones de los profesores, como por las valoraciones aportadas por ellos mismos. Actividades como la descrita, permiten al alumnado asumir roles diferentes a los habituales (diseñar, organizar, controlar y calificar) lo que contribuye a una formación personal integral.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ESCÁMEZ, A. (2001): "*Un paseo entre los árboles de la ribera del río"*. Aula verde, núm. 22. Consejería de Medio ambiente y Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- RAMÍREZ, A. (2002): "*La estrategia de todos"*. Revista medio ambiente, núm. 40. Consejería de Medio Ambiente. Sevilla.
- ESTRATEGIA ANDALUZA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (2006). Documento de la EAdEA. Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía
- JIMÉNEZ, E. (2001): "*El río, una herramienta de cambio"*. Aula verde. Consejería de Medio ambiente y Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.

ISSN **1697-9745**

SE ESCUCHA DE NUEVO, EL RUGIR DE LOS LEONES.

Mª José Casana López

RESUMEN

Estudio o redacción científica de una investigación de la autora, como parte de la planificación de una visita que se ha desarrollado este año, en el tercer ciclo de primaria del Colegio Monte Albo, en Montalbán. Se desarrolla en doce sesiones en el aula, una visita a la Fuente de los Leones de la Alhambra, trabajo con las familias y posterior puesta en común en el centro. Más tarde se complementará con un trabajo práctico en la localidad, referente a la recuperación de una fuente deteriorada del municipio.

PALABRAS CLAVE: ABP, EDUCACIÓN PATRIMONIAL, EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, INTERDISCIPLINARIEDAD

Citar artículo: CASANA LÓPEZ, M.J. (2011). *Se escucha de nuevo, el rugir de los leones. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

La difusión del patrimonio histórico-artístico y, por tanto, la enseñanza de su cuidado, se ha hecho tradicionalmente, a través de los libros de texto o los materiales didácticos que el profesorado elaboraba para la práctica diaria en el aula. Esto daba lugar a que la interpretación del citado patrimonio por el alumnado, se realizara de la manera establecida en los materiales, donde el papel de éstos era casi siempre pasivo.

ISSN **1697-9745**

Está demostrado que son mucho más adecuados los modelos constructivistas, donde el papel activo del sujeto de aprendizaje le convierte en protagonista y le desembaraza de lo que le supone habitualmente una gran carga academicista. Un grupo de niños y niñas atendiendo siempre las explicaciones del docente, terminan casi siempre con la sensación de ver mucha cultura pero sin entender nada. Esta situación se traslada muchas veces a las visitas que se realizan a los museos.

En definitiva, con este estudio lo que intento evitar es que el aprendizaje esté basado en procesos memorísticos que dan lugar a conocimientos no significativos para el alumnado, y que no puede aplicar a su entorno. El conocimiento del patrimonio histórico es complejo, por lo que una visión interdisciplinar creo que ayuda a la comprensión. El componente lúdico se convierte en el eje vertebrador de la actividad, favoreciendo actitudes de sensibilidad y respeto. La hipótesis de partida ha sido:

- Estudio de los conocimientos previos.
- Elección adecuada de contenidos y tareas.
- Potenciar la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Adecuación del ritmo del proceso.
- Elección de información variada, textual, icónica, sonora…
- Dinamización del acceso a la información facilitada.
- Aprendizaje participativo y colaborativo.

ISSN **1697-9745**

Control de la tarea.

Como Objetivos:

- Ampliar el concepto de “patrimonio” para que no se limite a monumentos, objetos, museos… sino que se integre en la vida cotidiana del alumnado.

- Implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, aplicándolas de forma creativa.

- Transmitir la idea de que la comprensión de nuestro patrimonio cultural es una vía de respeto entre los ciudadanos.

- Llevar por bandera la globalización, la interdisciplinariedad comprendiendo la complementación de las áreas.

- Reconocimiento de pluralismo cultural, la construcción de una ciudadanía democrática y cohesionada.

- Acercamiento a la comprensión de la sociedad multicultural, reconstruyendo sus raíces, reinterpretando sus orígenes socioculturales.

- Adquisición de conocimientos a través de la recogida e interpretación de datos, sin abandonar la observación directa.

Busco realizar un proceso de aprendizaje muy especial que busque y consiga su atención (Henriksen y Fröyland 1998; Anderson 2000 y Clarke, Dodd, Hooper-Greenhill, O´Riain, Selfridge y Swift 2002).

ISSN **1697-9745**

Proceso de aprendizaje:

Mi deseo es que los conocimientos que ya poseen, los que manejan en su entorno y que son significativos para ellos, fueran el inicio, su fuente de conocimiento. En este sentido dice John Dewey en "*Experiencia y educación*" (1963) que "*el problema del método en la formación de los hábitos del pensamiento reflexivo es el problema del establecimiento de las condiciones que despiertan y guían la curiosidad*".La división del aprendizaje pasa a ser de la siguiente manera:

1.- Descubrimiento-motivación.

2.- Conocimiento cómo comprensión.

3.- Acción.

4.- Aptitudes y valores.

5.- Reflexión y progresión de las actividades.

6.- Disfrute, inspiración y creatividad.

7.- Transformación de la conducta y Actitud.

Quiero que cuando la realidad y el alumnado se encuentren, ni la realidad sea la misma ni el alumno tampoco. Que en ese intercambio se produzca el aprendizaje. En el libro de **Gabriel García Márquez**, "*Vivir para contarlo*" (memorias del autor), citando a **Bernad Shaw** pone en boca de éste la siguiente frase:

ISSN **1697-9745**

"*Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela*" Hay en esta frase una contraposición entre la vida real y lo que en la escuela se enseña. Y la escuela no puede ser la que encorsete e impida el desarrollo de su curiosidad.

Actualmente estoy convencida de que ya no es así. Los docentes actuales, hemos aprendido en la **irrealidad** nuestro concepto de patrimonio (en nuestro periodo educativo un museo virtual no se imaginaba y los desplazamientos no eran tan usuales como ahora), y podemos caer en el error de enseñar también de forma irreal a nuestro alumnado. Yo intento evitarlo.

Planificación de la interacción en el aula:

Primero decir que para la planificación de la misma no he elaborado personalmente todo el material, he utilizado recursos que otros compañeros y compañeras docentes ponen a nuestra disposición en esta maravilla que es Internet, en los enlaces que os facilito podéis descargarlos.

Os voy a mostrar cómo he planificado la actividad, aunque tenéis que tener en cuenta que el uso de un material u otro están dirigidos a mi clase de éste año, un quinto de educación primaria con 21 "primaveras" fantásticas, muy trabajadores-as, que charlan como cotorras. Y que al ser la tutora y poder darles las áreas instrumentales, Conocimiento del medio, Educación para la Ciudadanía y Plástica tengo mucha libertad para que la actividad sea interdisciplinar. Os cuento, ¡a la palestra!

ISSN **1697-9745**

Sesión 1

En la primera parte de la clase, contemplamos imágenes en la pizarra digital, que forman parte del patrimonio cultural de nuestro país, de nuestro pueblo, de Córdoba y de Andalucía en general, conversamos sobre lo mismo haciendo hincapié a cómo personas de todas partes del mundo vienen a visitar nuestro patrimonio y hablamos de cómo debe cuidarse y respetarse y porqué.

Hacemos la selección de éstas imágenes en un buscador de Internet delante del alumnado, explicando cómo tengo que introducir los términos en el buscador, para obtener mejor resultado.

Hablamos de que iglesias, museos, fuentes, parques, etc., son bienes que forman parte del patrimonio cultural de todos y todas y que vamos a observar las del pueblo durante dos días y me contarán a mí que no soy de aquí, lo que tienen de patrimonio para que yo lo vea. Al finalizar la sesión se valora con la siguiente tabla:

CONCEPTOS PREVIOS			
Conducta observada	**SI**	**NO**	**Comentarios**
Reconocieron nuestro patrimonio cultural y porqué hay que respetarlo y cuidarlo.			
Necesitaron ayuda para conocer nuestro patrimonio cultural y porqué hay que respetarlo y cuidarlo.			

ISSN **1697-9745**

Se interesaron por la unidad participando activamente en clase.			
Reconocieron los conocimientos de la actividad como materia del área de conocimiento del medio.			
Manifestaron sentimientos de respeto y cuidado al expresarse sobre los bienes comunes de su ciudad, país o comunidad.			
Fueron capaces de asimilar la noción de bien común.			

Esta tabla y una experiencia educativa muy interesante la podéis encontrar en la dirección: http://www.waece.org/paz/bloques/respetobiencomun.htm

Sesión 2

Se realiza la búsqueda en Internet de:

http://www.alhambradegranada.org/es/info/noticiasdelaalhambra/786.asp

Es un artículo publicado en el diario Ideal de Granada de fecha 19-4-2002, la noticia que se muestra se titula:

Comienza la restauración del Patio de los Leones de La Alhambra

"Uno de los doce leones que conforman la fuente del Patio de los Leones de la Alhambra, el elemento histórico artístico más representativo del arte nazarí,

ISSN **1697-9745**

ha sido retirado del conjunto monumental para ser restaurado. La intervención …"

1. Realizamos la lectura en clase sólo de los tres primeros párrafos, buscando en el ordenador el vocabulario del texto:

- Nazarí; hidráulico; carbonato; cálcico; ultrasonido; fisura; cohesión y gammagrafía.

2. Releyendo el texto y explicando ahora los conceptos que no se queden claros hasta su completa comprensión.

3. Mostramos una imagen de la fuente

Para buscar la imagen les seguimos instruyendo en el uso del buscador, nosotros vamos a usar GOOGLE, y les mostramos distintas vías de lograr la foto que queremos; una vez lograda, les enseñamos también como podemos cambiarle el tamaño, la situación en pantalla, etc.

4. El debate se generará en base a:

- ¿Recordamos los números romanos?

- ¿Situamos la ciudad de Granada en el mapa de Andalucía?, ¿y en el de España?, ¿y en un mapa Mundi?

- ¿Hemos visitado La Alhambra y El Generalife? ¿cuándo? ¿me gustó? ¿qué recuerdo? ,¿vi los leones?....

ISSN **1697-9745**

- ¿Has visto alguna vez una escultura? ¿dónde? ¿estaba estropeada? ¿qué fuente antigua hay en el pueblo? ¿tiene esculpida algún escudo o figura?

- ¿Por qué crees que se tienen que reconstruir o recuperar algunos monumentos?

- Si en el año 2002 comenzaron las obras de restauración ¿Qué crees tú que estaban haciendo tres o cuatro años después? ¿estarían terminados?

Sesión 3

Ahora buscamos entre todos, en el aula de informática o en la clase con los portátiles, distintas noticias de la fuente de los leones de los años 2003 al 2009. Trabajamos con las situaciones que espontáneamente surjan.

Al finalizar la clase, los "dirigimos" para que den con la página:

http://blog.educastur.es/restauras/2007/02/23/los-enigmas-de-la-alhambra/

Es un blog sobre recursos de conservación y restauración de bienes culturales, muy bueno para crear intriga e interés a cerca del patio, para introducir el porqué de su restauración y conocer datos de la fuente. Tras la lectura del texto de la recuperación de la fuente en el mencionado blog, cerramos la clase recordando oralmente las ideas principales:

- Ubicación de la misma en el palacio de La Alhambra

- Origen de la fuente, ¿artesanos judíos, nazaríes?

ISSN **1697-9745**

- Utilidad de la fuente

- Las alteraciones en la misma han sido producidas por…

- Traslado de los leones y métodos de recuperación

- Debate: una vez recuperados ¿vuelven los originales a la fuente, o es mejor poner una copia?

Sesión 4

- Ubicación de la fuente en el palacio de La Alhambra

Vamos a comenzar a trabajar el palacio, recuperamos las ideas previas que tenemos del mismo, visitas anteriores, etc.

Pasaremos de nuevo al uso de Internet, utilizando el fantástico trabajo de un compañero del Colegio García Morente de Arjonilla, Jaén, desde aquí mi agradecimiento y enhorabuena. Comenzaremos viendo la película "Ahmed, príncipe de la Alhambra", y realizando en casa la ficha de la misma que tiene el compañero colgada en un enlace de ésta página.

http://sites.google.com/site/franciscoangelruiz/alhambra

Sesión 5

- Ubicación de la fuente en el palacio de La Alhambra

ISSN **1697-9745**

Recordamos lo que sabemos a principio de la sesión y volvemos a la pagina web usada en la sesión 4, mostramos el mapa conceptual y vemos los videos explicativos y la visita virtual enlazados.

Sesiones 6 y 7

- Origen y características destacadas de la fuente

Para ésta sesión hemos preparado dos textos, adjuntos como **Anexo 1** y **Anexo 2**, para realizarlos he adaptado información de las páginas:

http://www.vivagranada.com/es/alhambra/lions.htm

http://www.fuesp.com/revistas/pag/cai1105.htm

Sesión 8

- El por qué de la restauración

Visitamos la dirección: http://www.alhambradegranada.org/es/info/noticiasdelaalhambra/832.asp

Y trabajamos en clase en grupo los conceptos y contenidos:

- Taza. Versos de Ibn Zamrak

- Uso original de la fuente para ablución, introduciremos en éste momento el concepto, las costumbres distintas a las nuestras, otras religiones, en éste caso la islámica, tan íntimamente relacionada con nosotros.

- Restauraciones precedentes.

ISSN **1697-9745**

- Entrada de R. Católicos en Granada, reconquista…un poquito de historia.

Sesión 9

- Proceso de restauración

El Gabinete de prensa del Patronato de La Alhambra y Generalife ha colaborado conmigo en la preparación de ésta unidad didáctica, gracias al material que me han facilitado y con la información de su pg web, ha sido posible la preparación del **Anexo 3**, dossier que he dispuesto para entregar al alumnado y su familia, basado en el proyecto de Restauración-Conservación de la Fuente de los Leones realizado por los profesionales, bajo el amparo de la Delegación de Cultura de la Junta de Andalucía; pero adaptado a mi alumnado. También tengo la idea de grabárselo en un pendrive, para que cambien de color los términos que no conocen, subrayen lo importante, aumenten el tamaño de las fotos que deseen…

Sesión 10

Llega el momento de buscar lo que la sociedad conoce de esta restauración

Así que visitamos todas las páginas webs que logremos encontrar con referencia al asunto que nos ocupa. Yo les facilitaré, después de que ellos trabajen en pequeño grupo, las que he usado yo y que detallaré posteriormente en la Webgrafía.

ISSN **1697-9745**

Sesión 11

Preparamos nuestra visita

Si fuera posible realizar la visita, quiero que sean los propios alumnos los que se encarguen de organizarla dispongan la reserva, los horarios, se informen del transporte necesario, etc. Siempre, por supuesto con mi ayuda y bajo mi tutela.

Sesión 12

Y porque no podía ser de otra forma nuestra sesión última será la 12, en cada una de las sesiones anteriores yo iré colocando en la clase, a modo de póster, la foto de cada uno de los leones, cuando lleguemos a ésta, los tendremos todos, y casi habremos alcanzado nuestro objetivo.

Prepararemos grupos, cada uno ocupado de recoger fotos, información e incidencias de cada una de las partes estudiadas (origen fuente, leones, conservación, patio…). A la vuelta de la visita, tras conocer la exposición “in situ” elaboraremos una exposición para el centro, contándoles al resto de alumnado nuestra experiencia. Y les mandaremos una carta al personal del Patronato y a los profesionales encargados de la recuperación, para agradecerles su trabajo y contarles nuestra experiencia en el aula, las sensaciones al hacer la visita y encontrarnos cara a cara con los leones después de tanto trabajo, incluso les

ISSN **1697-9745**

remitiremos copia de los ejercicios de matemáticas y lengua que se han realizado en la clase a lo largo de todo el proceso.

Estos ejercicios no los detallo aquí pues iremos planificando las tareas adecuándolas a cada uno de los temas de estudio de nuestras áreas, siempre que sea posible.

CONCLUSIÓN

"La memoria cultural o memoria colectiva, es el conjunto de costumbres, imágenes, relatos, saberes, objetos y espacios, compartidos por una comunidad humana. Esa memoria deriva del proceso formativo de una nación, región, localidad o comunidad y en cierta manera lo representa.

Aprender a valorar es aproximarnos a la construcción de nuestra identidad, acercarnos al espejo donde mirarnos par reconocernos y enriquecer nuestro legado artístico- cultural desde la convivencia y respeto por nuestros artistas y sus obras.

Porque quien conoce, valora, quien valora respeta, quien respeta protege, quien protege enriquece y permita la proyección y conservación de una memoria activa." (Educar, portal educativo del Estado Argentino).

WEBGRAFÍA:

http://www.waece.org/paz/bloques/respetobiencomun.htm

http://proyectotelemaco.wikispaces.com/sociales.historia.islam.alhambra

ISSN **1697-9745**

http://blog.educastur.es/restauras/2007/02/23/los-enigmas-de-la-alhambra/

http://www.educared.net/primerasnoticias/uni/omeya/uome1.htm

http://www.educacion.es/exterior/ma/es/publicaciones/actividadescentros/TradicionModernidadLaAlhambra.pdf

http://www.vivagranada.com/es/alhambra/lions.htm

http://sites.google.com/site/franciscoangelruiz/alhambra

http://www.fundacion.telefonica.com/arsvirtual/media/visitas/Alhambra/index.html

http://www.alhambra.org/esp/index.asp?secc=/alhambra/alhambra_sus_leyendas

http://www.alhambra.org/esp/index.asp?secc=/alhambra/alhambra_sus_leyendas

http://aprendersociales.blogspot.com/2009/03/la-fuente-de-los-leones.html

http://www.alhambradegranada.org/es/info/lugaresyrincones/patiodelosleones.asp

http://www.alhambradegranada.org/es/info/noticiasdelaalhambra/832.asp

http://www.fuesp.com/revistas/pag/cai1105.htm

http://www.alhambra-patronato.es/

ISSN **1697-9745**

BIBLIOGRAFIA:

- Proyecto de Restauración-Conservación de la Fuente de los Leones/Patronato de la Alhambra y Generalife/Deleg de Cultura de la Junta de Andalucia/2006.
- Bellido Gant, M.L./ Arte museos y nuevas tecnologías/Gijón/Editorial Trea/2001
- Hernandez, F.X.; Castels, E. y Costa, L. / Del aula al museo. Guía didáctica del Patrimonio. CD Adjunto a la revista Cuadernos de Pedagogía/ Madrid / Edt. Praxis/ 2000
- Romero Morante, J. / ¿Ordenadores o cacharros? Los ordenadores y la enseñanza de la Historia de la Educación Secundaria Obligatoria/ Santander/ Universidad de Cantabria /1997.

ANEXOS:

Anexo 1

Anexo 2

Anexo 3

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

CULTURA Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS CON EL ALUMNADO GITANO.

Elena Castilla Ordóñez

RESUMEN

Con esta Unidad Didáctica centrada en el pueblo cordobés de La Victoria pretendo acercar al aula información y conceptos sobre lo que es la educación intercultural, concretamente en su propio entorno, en su pueblo y con sus gentes. En este pueblo conviven diferentes culturas: gitana, rumana y senegalesa, de ahí que haya querido realizar este trabajo centrándome en este pueblo tan especial y tolerante con todas sus gentes, y además porque he tenido la oportunidad de trabajar en él y apreciar la riqueza cultural existente en esta localidad tan cercana a la capital.

Las actividades están dirigidas al Tercer Ciclo de Primaria, aunque según el contenido de las mismas también se podrían adaptar a otros niveles o incluso sustituir aquellas que no se adecuen a las necesidades de algún alumno o alumna en concreto.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN PRIMARIA, INCLUSIÓN EDUCATIVA, INTERCULTURALIDAD

Citar artículo: CASTILLA ORDÓÑEZ, E. (2011). *Cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Propuesta didáctica

Fiestas y costumbres

En sus fiestas es costumbre encender las hogueras la noche del 1 al 2. Días antes, los jóvenes suelen salir a recoger leña para encender las hogueras.

ISSN **1697-9745**

Carnaval (fecha variable), es una fiesta muy significativa en La Victoria, particularmente por el protagonismo que tienen las mujeres, tanto a nivel de organización y preparación, como a nivel participativo.

Judas (fecha variable) se celebra en la pascua de Resurrección. En este día se cuelgan de los balcones muñecos vestidos con ropa vieja que simboliza a Judas y que terminan siendo destrozados por los niños. Se arrastran ya por la tarde en los coches por las calles.

Semana Santa (fecha variable) es una fiesta religiosa de gran importancia. Siete procesiones desfilan por La Victoria a lo largo de la Semana Santa y posterior.

Romería de San Isidro (15 de mayo), aquí los vecinos van de Romería a la finca de Tocina, situada cerca de la Torre de Don Lucas, donde se consumen las tradicionales “Tortas de Hogazas”. También se realiza un concurso en el que se da premios a las mejores carrozas.

En Junio la Noche Rociera, actúan varios grupos rocieros y el propio de la localidad (un sábado antes de feria).

Feria de San Juan (22 y 24 de Junio) incluye múltiples actividades deportivas y de ocio. Por las noches empieza la fiesta en múltiples casetas, tanto para mayores como para jóvenes.

ISSN **1697-9745**

El Corpus (fecha variable): se celebra la procesión del Señor que discurre en la localidad por unas calles adornadas y en ellas están representadas todos los estamentos de la población que acompañan la procesión.

Semana Cultural (Agosto): durante la primera semana de Agosto se realizan varias actividades de ocio,en honor a los emigrantes.

Fiesta de la Inmaculada Concepción (8 de Diciembre): se da solemnes culto a la patrona y se realizan actividades musicales.

Costumbres:

La noche de San Diego la gente suele salir a poner gachas en algunas cerraduras. Esta es una antigua tradición en la que los novios hacían esto para que nadie viera a través de la cerradura a su prometida.

Objetivos generales.

- Acercar al alumnado a la realidad de las diversas culturas que conviven en el pueblo.
- Sensibilizar e informar sobre el papel de los flujos migratorios a lo largo de la historia en la conformación de nuestro entorno más cercano.
- Fomentar a través del juego, reflexiones sobre la variedad cultural y sus cambios.

ISSN **1697-9745**

- Establecer relaciones con las personas del pueblo, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social, rechazando cualquier clase de discriminación basadas en diferencias de clase social, raza y otras características individuales y sociales.
- Potenciar actitudes de respeto, de convivencia y solidaridad.
- Modificar los estereotipos que se consideran negativos.
- Educar en la igualdad de derechos y oportunidades a los niños y niñas sin que las diferencias por raza supongan una exclusión.
- Establecer fórmulas, ideas, para que los alumnos y alumnas puedan hacer las mismas actividades dentro del aula.

Objetivos específicos.

- Identificar las zonas y calles que conforman el pueblo.
- Conocer las personas de otra etnia que viven en determinadas zonas.
- Conocer las actividades que realizan.
- Reconocer y apreciar su pertenencia al pueblo incluida sus propias costumbres.
- Respetar sus normas.

ISSN **1697-9745**

- Observación sobre la participación de estas personas en las actividades de ocio, fiestas, costumbres, etc que se celebran en el pueblo.

Contenidos.

- Características de nuestro pueblo, zona residencial, casas de las familias de distinta procedencia cultural.
- Medidas positivas que podemos realizar para lograr la igualdad entre las razas.
- Valoración de dichas medidas que vamos a emplear para cambiar las ideas negativas que tenemos sobre ellos.
- Juegos de tradición popular en el pueblo.
- Normas de convivencia con todas las personas del pueblo.
- Gusto e interés por conocer las personas que viven en el pueblo, en particular los que pertenecen a otros países como los gitanos.

Actividades.

- Realización de una salida por el pueblo para que los niños tomen contacto con las zonas que vamos a observar y estudiar, y las personas que allí viven, qué hacen, cómo se relacionan con sus vecinos, etc.

ISSN **1697-9745**

- Realización de un trabajo individual (una vez que estamos ya en la clase) sobre lo visto en dicha salida, especificando lo que más les ha gustado, lo que les ha llamado más la atención, etc.
- Puesta en común de todos los trabajos realizados por los alumnos.
- Elaboración en grupo de un plano del pueblo situando las zonas que han visitado y el tipo de raza de las personas que allí viven (gitanos, rumanos y senegaleses).

Fichas o Cuestionarios

Al finalizar las fichas se hará una puesta en común y sacaremos conclusiones, tanto las positivas como las negativas.

El objetivo de este cuestionario es detectar las ideas previas por parte del alumnado sobre la diversidad cultural, ya lo hayan adquirido a través de sus familias, pueblo, etc, o a través de los medios de comunicación (la televisión).

Este cuestionario se deberá de responder individualmente.

Ficha nº 1

a) ¿En qué ciudad has nacido?

b) ¿De dónde son tu padre y tu madre?

c) ¿Tienes a alguien de tu familia que haya vivido fuera de tu país?

¿Por qué motivo?

ISSN **1697-9745**

d) ¿Tienes a algún amigo de otro país? ¿De dónde es?

e) ¿De qué países son tus compañeros y compañeras del colegio?

f) ¿De qué país son tus vecinos?

g) Di el nombre de algún cantante o grupo musical de otro país que te guste. ¿De qué país es?

Ficha nº 2

El objetivo de pasar este cuestionario a las personas del pueblo es el poder tener una visión general de cómo ven sus gentes a estos inmigrantes, si los aceptan o rechazan, si existe xenofobia hacia ellos, etc.

Ficha nº 2

Haz esta encuesta a personas de tu entorno como pueden ser padres, tíos, vecinos, etc. Pon una cruz según corresponda.

1ª- ¿Te parece bien que lleguen al pueblo personas de otras razas como la del pueblo gitano?

SI NO A VECES

2ª- ¿Conoces de qué países provienen?

SI NO A VECES

3ª- De todas las personas de distinta etnia que llegan al pueblo ¿Cuál prefieres?

ISSN **1697-9745**

GITANA RUMANA SENEGALESA

4ª- ¿Te relacionas con ellos igual que con el resto de los vecinos?

SI NO A VECES

5ª- ¿Te parecen adecuadas o buenas las costumbres que traen de su país de origen?

SI NO A VECES

6ª- ¿Te produce inseguridad, temor, etc el tenerlos viviendo en tu pueblo o cerca de tu casa?

SI NO A VECES

7ª- ¿Permitirías que tus hijos/as se relacionasen con los hijos/as de estas personas de otra raza?

SI NO A VECES

Juegos

El juego es una gran herramienta para desarrollar las capacidades de los niños y niñas, ya que es un gran elemento motivador para todos.

En esta Unidad Didáctica emplearé **el juego** en el campo de la Interculturalidad para poder desarrollar en los alumnos y alumnas una serie de valores.

ISSN **1697-9745**

Con los juegos los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de apreciar las diferencias entre unos niños y otros, y al mismo tiempo, ven las semejanzas que existen entre todos ellos, ya que el juego es un elemento universal.

"Antonio y Daniel"

Objetivo

Realizar un análisis comparativo de los roles que asignamos a personas de diferentes culturas, en este caso de la cultura gitana.

Temporalización y material

La dinámica puede realizarse en 30 minutos y requiere para su ejecución de una pelota.

Desarrollo

a) Los participantes forman un círculo y se van pasando la pelota en direcciones arbitrarias.

b) Cada vez que alguien toma la pelota, debe decir algo relacionado con la vida de un personaje imaginario, de modo que se va construyendo una especie de biografía colectivamente.

c) La dinámica completa consiste en crear dos historias, la de Daniel, un niño de La Victoria, y la de Antonio, un gitano que proviene de Córdoba.

ISSN **1697-9745**

El maestro comenzará la historia: “Érase una vez un chico llamado Antonio. Antonio…” y pasa la pelota a una persona del grupo. Poco a poco se elabora una historia completa de su vida, sus condicionamientos, deseos y aspiraciones, lo que alcanzó a realizar y finalmente la forma en que muera. A continuación se hace lo mismo con Daniel.

Después de crear las historias en grupo se comparan. Es conveniente que según se va produciendo la narración colectiva se vayan registrando los elementos importantes que permitan el análisis posterior de la historia.

Metodología.

Los principios metodológicos que se utilizarán serán además de todos los pedagógicos tradicionales empleados, los siguientes:

a. Observación directa, exploración y descubrimiento.

b. Eliminación de tópicos y prejuicios.

c. Partir de los conocimientos previos que posee los alumnos y alumnas.

d. Proceso de elaboración de conocimiento a través de todas las explicaciones, puestas en común y trabajo realizado dentro y fuera del aula.

Temporalización.

Esta Unidad Didáctica se desarrollará a lo largo de toda una semana escolar, en sesiones normales de clase ya que la podemos trabajar en muy diversas

ISSN **1697-9745**

áreas, también incluiremos una salida por el pueblo para recoger datos e información para estar documentados a la hora de realizar el trabajo.

Relación con otras áreas

Por el carácter y la forma de la Unidad Didáctica, sus relaciones con otras áreas pueden ser muy variadas:

I. Área de Matemáticas: ya que el alumno y alumna empleará una serie de datos, construyendo fichas, y elaborando estadísticas acerca del número de personas que conocen la situación de los gitanos en el pueblo, de otras etnias, y el número de personas que están o no de acuerdo en que todas estas culturas convivan con la suya en el pueblo.

II. Área de Lengua:: es evidente que en esa búsqueda surjan nuevos nombres, nuevas formas de nombrar algo, etc.

III. Área de Conocimiento del Medio: ya que en esta unidad se puede apreciar claramente el vínculo existente con este

trabajo, puesto que los alumnos conocen otras formas de vida, otros lugares, etc que es la esencia de la U.D.

IV. Área de Educación Artística: viene de la mano de las composiciones que hagan los alumnos sobre el mural o

plano, la creatividad a la hora de poner en práctica estas ideas de los alumnos, etc.

ISSN **1697-9745**

Evaluación.

Los criterios que emplearé para conocer el grado de asimilación y comprensión de los objetivos serán:

- Valorar en qué medida el alumnado conoce culturas diferentes, sus rasgos, características y costumbres.
- Estimar el grado de participación de los alumnos y alumnas en las actividades y juegos propuestos.
- Valorar si los niños y niñas han participado en la búsqueda de información acerca de las diversas etnias que conviven en el pueblo.
- Valorar el trabajo en grupo del alumno para conseguir los objetivos comunes propuestos.

Referencias bibliográficas

- Pérez Jiménez, Fco.Córdoba, pueblo a pueblo. Córdoba. Editorial: El Día, 2003.
- Calvo Buezas, Tomás. Barcelona: *Anthropos, 1990 Autores, textos y temas. Antropologia; 22)*
- Santos Asensi, María del Carmen.La cultura gitana en el currículo de Infantil y Primaria. Ediciones Amaru

ISSN **1697-9745**

ABIERTOS A LA DIVERSIDAD.

Rafael Ledesma Figueroba

RESUMEN

Es un proyecto enmarcado dentro de las medidas de atención a la diversidad de los centros educativos que potencia el acercamiento entre la comunidad educativa y diferentes entidades institucionales hacia el alumnado con necesidades educativas especiales y conocer las discapacidades dentro del ámbito escolar para darlo a conocer a la sociedad. Persigue la diversidad en la escuela y resalta los valores de solidaridad e igualdad.

PALABRAS CLAVE: ESCUELA INCLUSIVA, INCLUSIÓN EDUCATIVA, SOLIDARIDAD

Citar artículo: LEDESMA FIGUEROBA, R. (2011). *Abiertos a la diversidad. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

DIA INTERNACIONAL DE LA DISCAPACIDAD

El Colegio Público de Educación Infantil y Primaria **Valle de la Osa** de Constantina Sevilla, organizó con éxito la 1ª Semana de la DISCAPACIDAD con motivo del Día Internacional de la Discapacidad, que se celebra en Europa el día tres de diciembre de cada año.

La comunidad educativa del colegio pretende fortalecer con este evento los principios de la Atención a la Diversidad del centro y de nuestro alumnado, que

ISSN **1697-9745**

junto al profesado extendemos esta iniciativa a las familias que forman el tejido de nuestra comunidad en general y en particular en Constantina.

Nuestra escuela es fuente de la diversidad, está abierta a la sociedad, por ello disponemos de un alumnado heterogéneo y establecemos la equidad en la educación como uno de los principios más importantes de la actuación docente, basada en la normalización, inclusión, e igualdad de oportunidades de nuestro alumnado. Aunamos así una escuela inclusiva para una sociedad justa y pluralista.

En esta Semana de la Discapacidad, destacamos una serie de actividades, entre ellas, conocimiento del lenguaje de signos, la sensibilización de las personas ciegas y deporte adaptado a personas con limitación física. El educando expresa con ayuda del profesorado y a través de murales, dibujos, redacciones y otras tareas relacionadas con nuestro currículo en las diferentes discapacidades que las personas tienen o tenemos por diversos motivos. Todo esto conlleva necesariamente una concienciación del alumnado y aceptación hacia sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales. Sin duda, nuestro profesorado está implicado en esta realidad social y educativa, que la comunidad docente asume como prioritaria en los proyectos de centro. En estas jornadas, también participan las entidades como la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de Constantina, Instituto San Fernando de Constantina (varios ciclos formativos, actividades deportivas, cocina, sanitaria, compensatoria, etcétera), el Centro Ocupacional Sierra Norte ASNADIS, CRE LUIS BRAILLE de la ONCE, FAMS

ISSN **1697-9745**

COCEMFE (Federación de minusválidos físicos de Sevilla), Asociación de Sordos de Sevilla FAAS, y los medios de comunicación de Andalucía (prensa, radio y televisión), entre ellos, Canal Sur televisión -Club de las Ideas- y la televisión local KTV de Constantina .

La familia es el eje central de la educación de los hijos e hijas, forma parte de la comunidad educativa del centro, y necesariamente tiene la responsabilidad de participar a través de la AMPA. Los padres y madres del alumnado deben conocer la diversidad del alumnado y además sirve como punto de encuentro para hablar con sus hijos e hijas sobre las personas que presentan diferentes discapacidades; de esta forma se potencian valores de respeto, convivencia y solidaridad, principios que persigue nuestro centro educativo Valle de la Osa.

QUÉ PRETENDEMOS CON ESTAS JORNADAS.

Los objetivos que se pretenden en este proyecto están sujetos a los principios en los que se fundamenta la Ley Orgánica de Educación, que persigue la normalización e inclusión en el centro educativo, y a la vez son aquellos que se derivan de la **Atención a la Diversidad (Orden 25 de julio de 2008)**, de la LOE y LEA, y su respuesta educativa en:

- Normalización.	**-** *Aprendizaje cooperativo***.**
- Individualización	**-** *Espíritu constructivista***.**
- Trabajo cooperativo y participativo.	**-** *Escuela inclusiva***.**

ISSN **1697-9745**

- Enseñanza cooperativa	

Desde la **concepción constructivista y de la escuela inclusiva,** iniciamos este proyecto que facilita la comunicación entre la comunidad educativa, alumnado, profesorado y las familias. Nuestra **tarea cotidiana de motivar** y motivarnos para que concite con especial interés desde la realidad personal del alumnado hacia los principios de la diversidad que marca nuestra legislación educativa.

Los objetivos generales se pueden resumir en:

1. Dar a conocer las discapacidades de las personas.

2. Potenciar la convivencia de las personas con discapacidad en el centro educativo.

3. Desarrollar en la comunidad educativa estrategias de colaboración para la comprensión y aceptación de una sociedad diversa, plural y amparada en los principios de inclusión.

Además, se pretende que se conozcan las diferentes discapacidades que presentan las personas en la sociedad, y que son:

a. Discapacidad intelectual.

b. Deficiencias visuales. Ciegos o hipovisuales.

c. Personas con movilidad reducida. Deficiencia física.

ISSN **1697-9745**

d. Personas sordas o hipoacúsicos.

Las entidades participantes como la ONCE (CIEGOS CRE LUIS BRAILLE), FAAS (SORDOS), Y FAMS (DISCAPACITADOS FISICOS), aportan sus actividades y monitores que sin duda con su experiencia enriquecen el conocimiento de aceptación y solidaridad hacia las personas con discapacidad en nuestra sociedad.

PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

Una vez aprobado por el Equipo Directivo, ETCP, claustro, y oído el EOE de zona: se presenta a la comunidad educativa, alumnado y familias la 1ª SEMANA DE LA *DIS*CAPACIDAD, que se realizará en el periodo comprendido del 29 de noviembre al 5 de diciembre aproximadamente.

Las actividades propuestas desde el Equipo de Orientación del centro, son las siguientes:

1º. MURAL DE LA DISCAPACIDAD, se pondrá en la entrada del recibidor del colegio.

2º. Participación del alumnado con coloquios, dibujos y redacción libre sobre la discapacidad. Se expondría en el recibidor entrada del colegio, o biblioteca. Después se escogerán los mejores trabajos para enviarlos a la prensa de Sevilla.

3º. Ver películas relacionadas con la discapacidad. Actividad hacia el alumnado. Se incluye coloquio y colaboración del equipo de orientación.

ISSN **1697-9745**

4º. INVITACIÓN equipo de la ONCE, (CRE LUIS BRAILLE) para realizar actividades relacionadas con el mundo de la accesibilidad de las personas invidentes.

5º. Invitación de un equipo de la Asociación de Sordos, (FAAS) para explicarnos cómo se relacionan con el lenguaje de signos en la sociedad.

6º. Invitación de un equipo de la Asociación de disminuidos físicos, (FAMS) para explicarnos cómo se relacionan con el entono y su accesibilidad por la ciudad en diferentes facetas.

7º. Visita a un centro de educación especial, o centro ocupacional, de personas con discapacidad. Etcétera.

8º. Comunicado a las familias, comunidad escolar y educativa sobre la Atención a la Diversidad y de la 1ª Semana de la Discapacidad del CEIP VALLE DE LA OSA.

9º. Aprobación de las actividades varias según el programa propuesto.

10. Comunicación de las actividades de la 1ª Semana de la Discapacidad a los medios de comunicación de Sevilla, instituciones educativas y ayuntamiento de Constantina.

Todas las actividades cuentan con el asesoramiento del equipo de orientación.

ISSN **1697-9745**

CUADRANTE Y HORARIOS DE LAS DE ACTIVIDADES.

Durante la semana de la discapacidad, en la cual se realizan las jornadas de sensibilización, el alumnado participará en las siguientes actividades, guiadas por los tutores y asesoradas por el Equipo de Orientación.

ACTIVIDADES	
Lunes	• Panel indicador (3 pancartas) de la 1ª semana de la discapacidad. (Realizado por el AMPA). Se pondrá en la entrada del colegio y otros lugares destacados del centro. • Murales de la Discapacidad. SALA BIBLIOTECA/ INFORMATICA. Y por los pasillos del centro. Realizado por el alumnado, asesorado por el profesorado especialista o tutores. • Inicio participación de dibujos y redacción. Exposición Por ciclos, en la biblioteca, sala de informática o pasillos del centro. Colocar los dibujos y redacción. • Entregar comunicado de atención a la diversidad. (Alumnado, profesorado y familias). Texto comunicado de prensa e instituciones públicas. Atención a la diversidad, motivado por del día internacional de la discapacidad. • Exposición en el colegio de productos confeccionados por los usuarios de ASNADIS, (centro ocupacional de personas con discapacidad)

ISSN **1697-9745**

	• Exposición de los materiales de la ONCE (CRE LUIS BRAILLE) de Sevilla. Accesibilidad de las personas ciegas por el entorno del colegio. Ciclos de educación infantil y primaria. Interacción con el alumnado.
Martes	• Exposición materiales ONCE (CRE LUIS BRAILLE) de Sevilla. Accesibilidad de las personas ciegas por el entorno del colegio. Ciclos de educación infantil y primaria. Interacción con el alumnado. • Deporte adaptado. Asociación de personas con limitación física. (FAMS – CECOFEM de Sevilla). Demostración de deporte adaptado por un equipo de esgrima. Por ciclos de Educación primaria. • Taller de Lenguaje de Signos, por la Asociación de Sordos de Sevilla FAAS. • Colaboración de actividades deportivas por el modulo de ciclo formativo del instituto de actividades deportivas. INSTITUTO SAN FERNANDO, y otros ciclos formativos: sanitaria, cocina. • Visita de ASNADIS. Para las actividades programadas del colegio, y ver sus productos realizados por ellos. • Colaboración del instituto, por el ciclo formativo de atención sociosanitaria que realizará en el ciclo de infantil teatro adaptado y otras actividades lúdicas deportivas. INSTITUTO SAN FERNANDO.
Miércoles	• Sesión lenguaje de signos (realizada por la Asociación de Sordos SEVILLA FAAS), participación interactiva entre el Instituto, ASNADIS, y CEIP VALLE DE LA OSA). Taller de lenguaje de signos, cómo se relacionan las personas sordas.

ISSN **1697-9745**

	• Canal Sur Televisión. Club de las ideas. Difusión de las actividades. • Televisión local KTV de Constantina.
Jueves	• Seleccionar mejor dibujo y redacción del alumnado. (Publicación en la prensa de Sevilla y Córdoba). • Conocer y visitar un centro de integración de personas con discapacidad de Constantina Sevilla. ASNADIS. Visita guiada por los tutores. Qué materiales realizan las personas con discapacidad.
Viernes	• Acto de clausura de las jornadas • Convivencia en general, visita de familias, profesorado y alumnado. • Chocolatada realizada por el Instituto Ciclo formativo de cocina del Instituto San Fernando de Constantina. • Comunicación de prensa y Recepción de prensa y autoridades educativas e institucionales.

IMPLICACIÓN EN LAS ÁREAS CURRICULARES. CREACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DE LAS DISCAPACIDADES.

Los objetivos y metas propuestas en las jornadas son fácilmente reconducibles a los contenidos y objetivos que se dan en las áreas curriculares de nuestro proyecto educativo de centro. Fácilmente se puede confeccionar una unidad didáctica dedicada a las discapacidades, teniendo en cuenta las siguientes temáticas en las áreas indicadas.

ISSN **1697-9745**

1º. Área de plástica

Dentro del proyecto de centro de ECOESCUELA, se propondrá al alumnado y tutores la realización de objetos que servirán para las actividades de ciegos en la semana de la discapacidad.

Serán realizados por los alumnos y alumnas de Ed. primaria en el área de plástica.

Sonajeros.

Bolas de diferentes tactos.

Pelotas de papel de diferentes tamaños y colores.

Confección de trapos para taparse los ojos.

Palos guía.

Material fungible aportado por el colegio.

Murales de la discapacidad.

2º Área de lengua.

Trabajaremos las redacciones individuales y grupales sobre la discapacidad. Contaremos con un coloquio para tratar el tema discapacidad con total objetividad.

ISSN **1697-9745**

Conocer todas las discapacidades que poseen las personas: mentales, físicas, y sensoriales.

3º. Área de conocimiento del medio.

Trabajaremos y buscaremos lugares propios de accesibilidad en la ciudad o comunidad donde existan barreras arquitectónicas para las personas con discapacidad.

4º Área de Educación física.

Se realizarán todas las actividades físicas que pueden hacerse desde el aspecto del deporte adaptado a sordos, ciegos y limitación de las personas con deficiencia física.

Se solicitarán sillas de ruedas, y otros materiales para las actividades.

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD DE CONSTANTINA Y OTRAS ENTIDADES DE SEVILLA

Cuando se presenta un proyecto de atención a la diversidad en cualquier centro educativo, como este en particular por el CEIP VALLE DE LA OSA, es necesaria la implicación de otros centros educativos y entes sociales de la comunidad de Constantina y de Sevilla.

ISSN **1697-9745**

Ha sido un acierto contar con la colaboración del ayuntamiento de Constantina tanto del alcalde como del área de educación e igualdad. De la delegación de Educación de Sevilla, de las federaciones de minusválidos de Sevilla, de la Asociación de Sordos de Sevilla FAAS, del centro de recursos Luis Braille de la ONCE, del centro de personas con discapacidad ASNADIS, de las familias, y del INSTITUTO SAN FERNANDO DE CONSTATINA, en sus diferentes ciclos formativos como de cocina, que prepararon unos excelentes desayunos y aperitivos en el acto de clausura, de sanitaria que realizaron unos cuentacuentos, de los ciclos de actividades deportivas que contribuyeron a realizar el deporte adaptado y con su esfuerzo y aportación condujeron con éxito todas las actividades adaptadas hacia el alumnado de primaria e infantil del colegio.

Así mismo los medios de comunicación juegan un papel muy importante para comunicar y sensibilizar de nuestras actividades a la sociedad, canal sur y la televisión local KTV de Constantia así lo han reflejado.

CONCLUSIÓN

Otro año más, las instituciones europeas presentan a la sociedad la conmemoración del día 3 de diciembre como el evento más destacado para resaltar la labor de los colectivos de la discapacidad de las personas.

Las personas con discapacidad se ven de esta manera y simbólicamente representadas hacia la normalización e inclusión en nuestra comunidad. Desde diferentes ámbitos y aspectos de la persona y de los colectivos que trabajan en

ISSN **1697-9745**

la discapacidad, se centran en que una de las acciones más importantes que se visualiza en la persona con discapacidad, es sustancialmente en la etapa educativa. Desde los cimientos de la construcción de la persona en la familia y respaldada por la comunidad científica, es indudablemente, la etapa del colegio donde se adquiere los valores de convivencia, respeto, conocimientos curriculares y el fortalecimiento de los principios de la Atención a la Diversidad para desarrollarlos posteriormente en nuestra sociedad.

Nuestra escuela es fuente de la diversidad, está abierta a la sociedad; por ello disponemos de un alumnado heterogéneo y establecemos la equidad en la educación como uno de los principios más importantes de la actuación docente, basada en la normalización, inclusión, e igualdad de oportunidades de nuestro alumnado. Aunamos así una escuela inclusiva, que paulatinamente vamos implantado esta nueva forma de entender la escuela desde el ámbito socialeducativo.

Desde la comunidad educativa, se está planteando la idoneidad de establecer un currículum para el conocimiento más cercano de la discapacidad entendida ésta como la realización de actividades inclusivas, entre ellas, del conocimiento del lenguaje de signos, la sensibilización de las personas ciegas y conocer el sistema de comunicación por tacto Braille o practicar el deporte adaptado a personas con limitación física. El educando expresará con ayuda del profesorado y a través de variadas experiencias, la empatía, de ponerse en lugar de otro, de las dificultades que viven unas personas determinadas que limitan su acción autónoma o social. Todo esto conlleva necesariamente una

ISSN **1697-9745**

concienciación del alumnado y aceptación hacia sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales. Sin duda, nuestro profesorado estará implicado en esta realidad social y educativa, que la comunidad docente debe de asumir como prioritario en los proyectos educativos de centro. En estas fechas, se realizan múltiples jornadas de sensibilización, entidades como la ONCE, Federación de minusválidos físicos, asociación Síndrome Down, Asociación de Personas Sordas y otras tantas contribuyen a erradicar esas barreras tanto psicológicas como arquitectónicas que impiden la accesibilidad a los caminos de la comunicación y del entendimiento para una sociedad totalmente humanizada. Los medios de comunicación también juegan un papel importante de socialización y concienciación, que a través de las noticias se consiguen limar muchas trabas que encontramos en el camino de la inclusión.

Por último, y a pesar de la crisis actual, la inversión de las instituciones públicas en educación necesita de más medios económicos, con aportación de profesionales y de iniciar grandes proyectos con visión de futuro, que rentabilice una sociedad rica de valores y convivencia entre sus ciudadanos**.**

ENLACES PARA VER LA SEMANA DE LA DISCAPACIDAD EN EL CEIP VALLE DE LA OSA

* CANAL SUR TELEVISIÓN.

Programa a la carta 18-12-2010: “Discapacidad en los colegios”

ISSN **1697-9745**

* KTV LOCAL CONSTANTINA: video colgado en youtube, enlaces:

1º parte- Semana de la discapacidad:

http://www.youtube.com/watch?v=htB8sZZG-rc

2º parte- Semana de la discapacidad: http://www.youtube.com/watch?v= jzw0eTWUBtc

* COCEMFE SEVILLA (FEDERACIÓN DE MINUSVALIDOS DE SEVILLA)

http://www.cocemfesevilla.es/portal//index.php?option=com_content&task=view&id=93&Itemid=66

* AYUNTAMIENTO DE CONSTANTINA (DIA A DIA- NOTICIAS)

http://constantinadia.blogspot.com/2010/12/el-alcalde-de-constanitna-participa-en.html

* ASISTENCIAS VALLE DE LEDESMA

http://www.valledeledesma.com/category/noticias/

ISSN **1697-9745**

EQUIPO DE ORIENTACIÓN -PROFESORADO PT- DIRECCIÓN-

INSPECCIÓN

CEIP VALLE DE LA OSA - CONSTANTINA

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

IMPACTO ESCOLAR DE NUEVOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DEL SENTIDO NUMÉRICO.

Manuel Lucena Rubio

María Teresa García Pérez

RESUMEN

En este artículo presentamos una experiencia de trabajo colaborativo sobre la importancia que tiene la utilización de materiales manipulativos en las actividades con los números de las niñas y niños de primero y segundo de Educación Primaria y la necesaria cooperación entre distintas instituciones educativas para la innovación, investigación y formación inicial y continua del profesorado.

PALABRAS CLAVE: COMPETENCIA MATEMÁTICA, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN PRIMARIA, PROYECTO INTERCENTROS.

Citar artículo: LUCENA RUBIO, M. y GARCÍA PÉREZ, M.T. (2011). *Impacto escolar de nuevos materiales didácticos para el desarrollo del sentido numérico. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

1.- Punto de partida, motivación inicial y experiencias previas.

Cualquier experiencia educativa de innovación y de investigación que se realiza en un aula está precedida de una serie de motivaciones que el profesorado tiene con respecto a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

ISSN **1697-9745**

Este proyecto de investigación, sin lugar a dudas, responde a esta premisa. Estamos implicados 24 maestras y maestros de Primer Ciclo de Educación Primaria y Educación Especial, 4 asesorías de formación del Centro del profesorado Luisa Revuelta de Córdoba, 5 profesoras y profesores del Departamento de Didáctica de la Matemática de la Facultad de Educación de Córdoba, 2 becarias de investigación, alumnado universitario de la Facultad de Educación, además de más de 200 niñas y niños pertenecientes a 17 Centros de la provincia de Córdoba.

Los centros participantes son:

- CEIP Andalucía (Córdoba)
- CEIP Averroes
- CEIP Colón
- CEPR San Vicente Ferrer
- CEIP Duque de Rivas
- CEIP Eduardo Lucena
- CEIP La Aduana
- CEIP Hernán Ruiz
- CEIP Albolafia
- CEIP Jerónimo Luis de Cabrera
- CEIP Los Califas
- CEE María Montessori
- CEIP Profesor Tierno Galván (El Arrecife)
- CEIP San Isidro Labrador (El Villar)
- CEIP Los Mochos (Almodóvar del Río)

ISSN **1697-9745**

- CPR Bembézar (Mesas de Guadalora)
- CEIP Victoria Díez (Hornachuelos)

A lo largo de las distintas trayectorias profesionales, que el profesorado implicado en este proyecto ha tenido, hemos coincidido, desde un punto de vista informal, en varias premisas e hipótesis de partida que creemos necesario investigar: en el alumnado de los primeros niveles es clave el desarrollo de determinados aprendizajes que condicionan su nivel de eficacia y éxito escolar. Uno de estos aprendizajes imprescindibles e irrenunciables es el sentido numérico.

Las primeras aproximaciones que tiene el alumnado al área de Matemáticas y a las competencias matemáticas están relacionadas con los números. Este primer acercamiento escolar va asociado con aspectos emocionales hacia las matemáticas, que determinan una actitud positiva o negativa no sólo en el contexto escolar, sino a nivel personal y social, actitud que se mantiene a lo largo de la vida.

La utilización de materiales manipulativos y la formación del profesorado en este primer acercamiento es clave para mantener una actitud positiva hacia los aprendizajes numéricos y los aprendizajes matemáticos. La formación del profesorado es fundamental: distintos informes han concluido que la pieza clave para mejorar la calidad es el profesorado.

Trabajar con materiales didácticos manipulativos ayuda al alumnado en la adquisición de capacidades como: habilidad para descomponer números de forma natural, comprender la estructura del sistema de numeración decimal,

ISSN **1697-9745**

utilizar las propiedades de las operaciones y las relaciones entre ellas para realizar cálculos mentales y razonados. Creemos que en estas edades los materiales y recursos manipulativos resultan imprescindibles para el desarrollo global y especialmente para el desarrollo lógico-matemático.

Todas las impresiones que tenemos sobre los aspectos detallados anteriormente pensamos que era necesaria contrastarlas científicamente. Por ello elaboramos un Proyecto de Investigación que se presentó en febrero de 2010 a la convocatoria anual de la Consejería de Educación, con el título: "Impacto escolar de nuevos materiales didácticos para el desarrollo del sentido numérico en niños y niñas del primer ciclo de la Educación Primaria".

2.- Finalidad y justificación del proyecto:

Es, desde este interés compartido y desde el conocimiento mutuo de las experiencias, desde donde parte el planteamiento de este proyecto de investigación que se centra en el análisis del efecto que unos recursos originales e innovadores pueden producir en la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas en los niveles mencionados. Estos materiales didácticos ya han sido presentados en numerosas actividades de formación permanente del profesorado de Educación Primaria y vienen siendo utilizados habitualmente con resultados muy satisfactorios en las clases de primer ciclo, en los refuerzos y aulas de pedagogía terapéutica. Este proyecto es una experiencia de trabajo

ISSN **1697-9745**

colaborativo entre distintas instituciones educativas. Lo que se comenta en el presente artículo es lo realizado en el primer año de la experiencia.

Nuestra idea es ofrecer a los centros educativos en general y al profesorado de Primaria en particular, un completo abanico de recursos accesibles, contrastados y avalados por nuestra investigación, con una propuesta de actividades para el aula y las correspondientes indicaciones metodológicas para el aprovechamiento de su potencial didáctico

Este trabajo cooperativo pone en acción iniciativas para la formación inicial y permanente del profesorado, la experimentación en el aula y la evaluación en el aprendizaje de los materiales objeto de estudio, pero sobre todo plantea una metodología de trabajo que incide en la mejora de los rendimientos y del aprendizaje de alumnado participante.

3.- Fase de desarrollo

Este proyecto tiene una duración de dos cursos académicos. En el primero de ellos, 2010–2011, la investigación se está aplicando al alumnado que cursa el primer nivel del primer ciclo de la Educación Primaria, y en el 2011–2012 a ese mismo alumnado en el nivel de segundo. También están participando varios grupos de Educación Especial. Durante este primer año hemos realizado las siguientes actuaciones:

ISSN **1697-9745**

Una vez constituido el grupo definitivo, se han realizado reuniones periódicas con objeto de poner en común las actividades diseñadas en sus distintas fases de elaboración hasta llegar a su estado final. No obstante, se está llevando un seguimiento continuado de la experiencia y un proceso de trabajo colaborativo continuo para el que se ha habilitado una plataforma virtual en la web del Centro de Profesorado de Córdoba, concretamente dentro del espacio “Redes de profesorado”.

Paralelamente a las actuaciones mencionadas ha tenido lugar la fabricación definitiva de los recursos. Para ello se ha contado con especialistas en el diseño y realización de materiales didácticos manipulables, en particular, con la colaboración del profesor Luis Berenguer Cruz, responsable del Área de materiales educativos de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática THALES y experto de reconocido prestigio en la elaboración de materiales didácticos.

ISSN **1697-9745**

Al mismo tiempo se ha trabajado y realizado una formación intensiva en el primer trimestre del curso 2010-2011 en el diseño de actividades para el aula y en la metodología para el uso sistemático de los materiales.

En una segunda fase se ha realizado una actividad formativa para el uso didáctico de los materiales manipulativos diseñados, de los maestros y maestras de 1º de Primaria que están participando en la experiencia.

Seguidamente, se ha iniciado el proceso secuenciado de incorporación al aula y aplicación del método de investigación.

Incluímos también entre nuestras metas la formación teórico-práctica en el manejo de estos materiales de los alumnos y alumnas de distintas especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación que cursen la

ISSN **1697-9745**

asignatura de Matemáticas y su Didáctica y del Practicum. Para todo el desarrollo de la experiencia y, particularmente para esta fase de formación del profesorado, contamos con la colaboración del CEP Luisa Revuelta de Córdoba, a través de los responsables de distintas asesorías que participan en el proyecto.

4.- **Planificación**. (Fases de trabajo, distribución de tareas, temporalización)

La puesta en marcha del proyecto corresponde solamente al primer año. Las fases I, II y III se desarrollarán cada año en correspondencia con cada uno de los niveles mencionados.

	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	TEMPORALIZ.
PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO	Constitución definitiva del equipo de trabajo con la incorporación de los tutores y tutoras de los centros.	• Teresa García • Manuel Lucena • Francisco España • Elisa Hidalgo • Carmen Jalón • Alexander Maz • Manuel Torralbo • Rafael Bracho	Septiembre de 2010

ISSN **1697-9745**

		• Pilar Gutiérrez • Lola Hidalgo • Cristina Adrián • Tutores y tutoras	
	Inmersión en las líneas directrices del proyecto. Consenso y posicionamiento en cuanto a los referentes teóricos y las opciones metodológicas válidas.	Todo el grupo	
	Elaboración de los prototipos definitivos de los recursos. Gestiones con las empresas para la fabricación en serie.	Teresa García Cristina Adrián Lola Hidalgo Colaboración de Luis Berenguer Cruz	
	Planificación del trabajo de investigación: Diseño de cuestionarios con Lime Survey, preparación de documentación (pretest y postest) y planificación de	Alexander Maz Manuel Torralbo Rafael Bracho Pilar Gutiérrez	

ISSN **1697-9745**

	entrevistas y observaciones de aula.	Lola Hidalgo	
	Puesta en común – Recapitulación de esta fase	Todo el grupo	
FASE	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN
I	Creación de un espacio colaborativo común en la web del CEP de Córdoba	Francisco España Rafael Bracho	Octubre de 2010 y Octubre de 2011
	Sesiones formativas en el uso didáctico de los recursos que van a ser objeto de la investigación. Diseño de actividades. Diseño de las estrategias para su incorporación al aula	Teresa García Manuel Lucena Tutores y tutoras	
	Trabajo de investigación: Realización de	Alexander Maz	

ISSN **1697-9745**

	pretest y entrevistas iniciales a tutores y tutoras.	Manuel Torralbo Rafael Bracho Pilar Gutiérrez Lola Hidalgo Cristina Adrián	
	Puesta en común – Recapitulación -	Todo el grupo	
II	Determinación de situaciones y propuestas didácticas en las que pueden intervenir los recursos. Adecuación al método general de trabajo en el aula	Todo el grupo	De noviembre de 2010 a mayo de 2011 Y De noviembre de 2011 a mayo de 2012
	Selección e integración de actividades en programaciones de aula y ciclo.	Tutores/as	

ISSN **1697-9745**

	Aplicación de la metodología basada en la utilización de los recursos.		
	Trabajo de investigación: Observaciones de aula y recogida de datos. Realización del postest. Realización de entrevistas semiesteructuradas a grupos de alumnos/as y a los tutores/as. Análisis de datos.	Alexander Maz Manuel Torralbo Rafael Bracho Pilar Gutiérrez Lola Hidalgo Cristina Adrián Manuel Lucena	
	Puesta en común de resultados, valoraciones,	Todo el grupo	
III	Trabajo de investigación: Elaboración de la	Todo el grupo	Junio de 2011 Y Junio 2012

ISSN **1697-9745**

	memoria de la investigación.		

5.- Descripción de los materiales:

Cada una de las aulas se ha dotado con un lote de material consistente en:

- Una cinta numérica.
- Un panel numérico grande.
- Un panel numérico pequeño para cada dos alumnos.
- Una caja de numeración para cada dos alumnos.
- Tres ruedas para la suma.
- Un juego de puntos para contar, sumar y multiplicar.

A continuación describiremos brevemente los prototipos actuales de estos materiales con los que se viene experimentando en el aula:

1. Cinta numérica

Este recurso permite apreciar la sucesión natural de números como un conjunto ordenado, continuo y ampliable. Facilita enormemente la profundización en las nociones de cantidad y orden iniciadas en la etapa de la Educación Infantil.

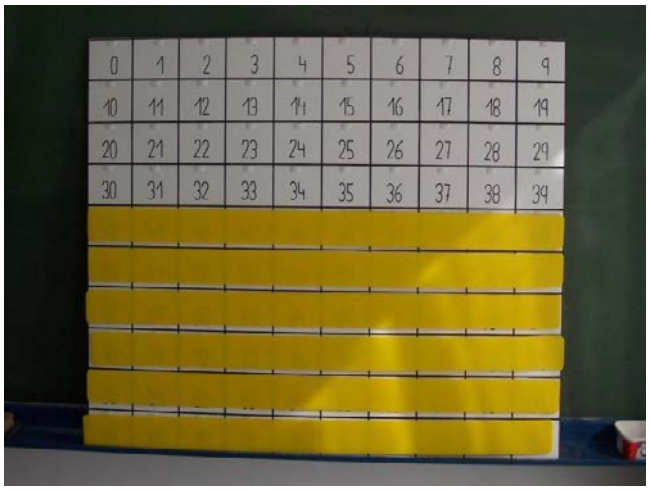
ISSN **1697-9745**

Al colocarlo extendido en el aula se dispone de una referencia espacial constante que resulta de gran ayuda para los escolares que manifiestan dificultades en el reconocimiento y la identificación de símbolos, así como en la posición relativa de cada número con respecto a los demás.

También es un excelente soporte para recoger información numérica de sucesos, situaciones o acontecimientos que afecten al aula, o para representar datos referidos a problemas que debamos resolver.

Su uso es intensivo a lo largo de todo el primer curso y también durante el primer trimestre de segundo. En cada ocasión, las actividades siempre se plantean primero a todo el grupo, promoviendo la participación, la reflexión y el razonamiento. Después puede servir para iniciar el trabajo que deben continuar los alumnos y alumnas, y en una tercera fase se convierte en soporte visual para los ejercicios de afianzamiento o para proporcionar la ayuda necesaria en casos con dificultades, aumentando así las posibilidades de éxito en la realización de la tarea.

ISSN **1697-9745**



2. Panel numérico

Con este panel tenemos una presentación del 0 al 99 por familias, lo que nos permite nuevas posibilidades de análisis y de reflexión. Al igual que el recurso anterior, tiene mucho uso en primero y al comenzar segundo, en el tiempo que se dedica a repasar esta serie.

Las actividades con el panel se alternan con las que realizamos con la cinta y con otros recursos del aula. Esto proporciona al alumnado una mayor flexibilidad en el razonamiento sobre los números, aspecto directamente relacionado con la calidad de su sentido numérico.

Disponer de este recurso facilita enormemente las actividades que consisten en descubrir regularidades o patrones, describir la relación entre los números que pertenecen a la misma fila o a la misma columna, analizar cómo se relaciona un número con el que tiene a su izquierda, a su derecha, encima y debajo, calcular la diferencia en cada caso, etc.

ISSN **1697-9745**

3. Caja de numeración

Este recurso es especialmente adecuado para trabajar la construcción del Sistema de Numeración Decimal con niños y niñas del primer ciclo. Facilita al máximo la exploración de los números y les proporciona un modelo concreto y fiel a la realidad visible, que da sentido al uso de los símbolos escritos y a los conceptos relativos al valor posicional.

La conexión con otros recursos del aula (cinta numérica, panel, reglas, cintas métricas, bloques multibase, ábaco...) permite manejar representaciones intercambiables, que trabajan tanto el aspecto cardinal como ordinal del conjunto de los números naturales, y ayuda a desarrollar gradualmente una mayor flexibilidad en el razonamiento.

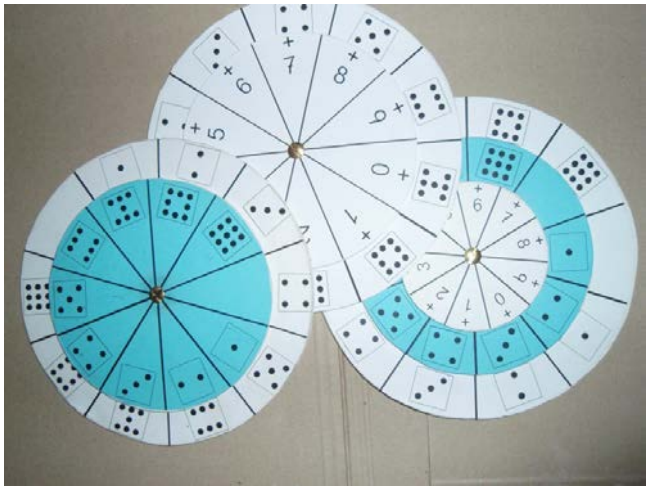
La experimentación que ya se ha llevado a cabo en años anteriores permite extraer numerosas ventajas que aconsejan la aplicación de este recurso:

- Desarrolla una comprensión sólida de los conceptos de sistema de numeración y de valor posicional.
- Economiza procesos de razonamiento y de ejecución de la tarea.

ISSN **1697-9745**

- Ayuda a evitar errores frecuentes: ceros intermedios, alineación de sumandos, etc.
- Facilita la comprensión del algoritmo de la suma con llevada.
- Ayuda a la adquisición de estrategias para el cálculo mental.

Se ha elaborado un modelo de caja numérica que resulta muy práctico para el trabajo en el aula. Aunque la propuesta de actividades con la caja numérica abarque distintos agrupamientos, es importante que cada niño y niña pueda disponer de la suya propia



4. Ruedas de suma

Este recurso proporciona un soporte material que ayuda a la comprensión y a la realización de sumas.

Puede ser útil para todo el alumnado en general, pero está diseñado especialmente para aquellos niños y niñas que desarrollan procesos de pensamiento no adecuados o que tienen problemas para lograr una representación estable de los símbolos numéricos. En estos casos se hace necesaria una intervención educativa eficaz que asegure tanto la comprensión de la operación como la precisión en la ejecución del algoritmo.

ISSN **1697-9745**

Con las ruedas, los niños disponen de un recurso específico que les dará seguridad y les ayudará a mejorar considerablemente su competencia para el cálculo. También resultan muy interesantes como soporte para actividades grupales en las que podremos experimentar con combinaciones numéricas.

5. Puntos para contar sumar y multiplicar

Las actividades concretas y manipulativas con este recurso pueden poner cimientos sólidos en la construcción de operaciones como la suma en primer curso y la multiplicación en segundo. Su uso se extiende a todo el primer ciclo, aunque podría ser muy interesante trabajar con él desde la E. Infantil.

Se aplica en el planteamiento de sumas en horizontal y vertical, en la construcción de las tablas de suma y multiplicación, comprobación de las propiedades conmutativa y asociativa, etc.

Necesita de un franelógrafo al que se adhieren las tarjetas.

ISSN **1697-9745**

6. Para concluir

Finalizamos este artículo citando algunos párrafos del proyecto que expresan los principales objetivos del mismo y nos pueden ayudar a entender la motivación para colaborar en una tarea tan ilusionante como enriquecedora:

"Nos proponemos contribuir, en parte, a la mejora de una de las realidades que se dan hoy día en nuestras aulas: la escasez de recursos manipulativos para dar respuesta a las necesidades de experimentación de los escolares en edades tempranas, cuya dotación suele reducirse, en el mejor de los casos, a un limitado conjunto de recursos tradicionalmente vinculados a la práctica educativa, como los ábacos, las regletas Cuisenaire, etc., cuya eficacia educativa es indiscutible, pero que entendemos que debería cumplimentarse con nuevas alternativas metodológicas.

Nuestra idea es ofrecer a los centros educativos en general y al profesorado de E. Primaria en particular, un completo abanico de recursos asequibles, contrastados y avalados por nuestra investigación, con una propuesta de actividades para el aula y las correspondientes indicaciones metodológicas para el aprovechamiento de su potencial didáctico.

Sin duda este trabajo cooperativo dará unos frutos importantes tanto en el enriquecimiento profesional de los profesores y profesoras participantes, como en el de los maestros y maestras en ejercicio y los/as estudiantes de magisterio a los que se formará en el uso de los recursos que son objeto de estudio y que pronto podrán utilizar en su práctica docente y, sobre todo, en la mejora de los

ISSN **1697-9745**

rendimientos y del aprendizaje de los/as niños y niñas andaluces que a buen seguro disfrutarán y aprenderán con los nuevos materiales didácticos."

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

LOS DOCENTES Y EL APRENDIZAJE PERMANENTE. EL EJEMPLO DEL PROGRAMA GRUNDTVIG.

Mª Dolores Mellado Romera

RESUMEN

Se está produciendo un gran cambio en España y en Europa. Es necesario que la innovación y el conocimiento cada vez sean más valorados en nuestra sociedad y en la economía actual. De hecho, esto constituye uno de los factores principales para la transformación de la Unión Europea en una economía dinámica y basada en el conocimiento. El Programa de aprendizaje permanente (PAP) pretende contribuir a este objetivo facilitando la cooperación entre los sistemas de educación de los países europeos. En este artículo, presento mi experiencia como profesora de secundaria en el campo del PAP centrándome en la educación de adultos (programa Grundtvig).

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN PERMANENTE, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, PROGRAMAS EUROPEOS

Citar artículo: MELLADO ROMERA, M.D. (2011). *Los docentes y el aprendizaje permanente. El ejemplo del Programa Grundtvig. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Seguir aprendiendo

El aprendizaje permanente juega un papel decisivo en el objetivo de alcanzar una sociedad cada vez más dinámica y basada en el conocimiento. Para los docentes este asunto debería ser de un gran interés puesto que, además de la experiencia, el “seguir aprendiendo” daría lugar a un procedimiento de enseñanza cada vez mejor.

ISSN **1697-9745**

Los docentes contamos con multitud de recursos para seguir formándonos, por ejemplo, los diferentes cursos de formación, entre los que cabe señalar los ofertados por los centros del profesorado, por las universidades y demás instituciones públicas y privadas. Otra posibilidad nos la ofrece el Programa de aprendizaje permanente (PAP). Este programa, según su presentación, pretende contribuir, entre otros, a la creación de una sociedad del conocimiento avanzada facilitando el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los diferentes países europeos que participan en él. También según su presentación es el principal mecanismo de financiación europeo en el campo de la educación y la formación. Igualmente habría que señalar que abarca todas las edades porque se ocupa del aprendizaje desde la infancia hasta la edad madura.

El PAP comprende varios programas, basados en la concesión de ayudas y subvenciones a proyectos que incrementen la movilidad transnacional y las asociaciones bilaterales y multilaterales. No obstante, yo solamente destacaré los dos programas con los que tengo más experiencia: Comenius y Grundtvig. Básicamente tienen los mismos objetivos, pero el programa Comenius abarca a todos los participantes en la educación infantil, primaria y secundaria, y el programa Grundtvig refiere a los participantes en la educación de personas adultas; ambos incluyen a los centros y organizaciones que imparten o facilitan esa educación.

También creo conveniente señalar cuáles son las actividades clave del PAP:

ISSN **1697-9745**

- La promoción del aprendizaje de idiomas.
- El desarrollo de pedagogías, prácticas y contenidos innovadores y basados en las TIC.
- La cooperación política y la innovación en materia de aprendizaje permanente.
- La difusión de los resultados de las actividades y el intercambio de buenas prácticas.

Participando en el programa Grundtvig

A continuación me gustaría presentar mi experiencia con el PAP, concretamente en el ámbito del Programa Grundtvig. Durante los años que he desarrollado mi labor docente en un centro de educación de personas adultas he tenido la oportunidad de participar en cursos y seminarios organizados dentro de este programa, pero ¿en qué consiste el programa Grundtvig?

Siempre me ha interesado conocer otros países, otras culturas y otras tradiciones; de este modo, cuando empecé a desarrollar mi labor docente pronto intenté averiguar cuál era la oferta en ese campo para los profesores de secundaria. Gracias al CEP de mi localidad me enteré de la existencia de diversos programas que facilitaban lo que yo andaba buscando, como era la posibilidad de recibir formación a un nivel internacional así como la elaboración

ISSN **1697-9745**

de materiales y los intercambios de experiencias y buenas prácticas con otros centros europeos.

Puesto que yo tenía mi plaza en un centro de educación de personas adultas, el programa que me correspondía era Grundtvig. Creo interesante señalar cuáles son algunos de los objetivos más importantes de este programa:

- Aumentar y mejorar el acceso a la movilidad en Europa de las personas que participan en la educación de personas adultas.
- Mejorar la cooperación entre organizaciones que participen en la educación de personas adultas a nivel europeo.
- Facilitar el desarrollo de prácticas innovadoras en la educación de personas adultas y su transferencia entre los diferentes países participantes.

Asimismo, para cumplir estos objetivos, el programa Grundtvig cuenta con diferentes actividades, como las siguientes:

- Asociaciones de aprendizaje.
- Ayudantías de formación para educadores de personas adultas.
- Formación continua para el personal de educación de personas adultas.
- Movilidad individual de alumnado adulto.
- Visitas preparatorias para asociaciones de aprendizaje.

ISSN **1697-9745**

A primera vista, puede parecer un poco difícil el diferenciar una actividad de otra, la elección de la más adecuada para nuestros propósitos, etc. Y puedo decir que realmente es así, por lo menos así lo fue para mí en un principio. Con un poco de paciencia y algo de ayuda se puede llegar a elegir la mejor opción para cada cual. Yo finalmente me decidí por los cursos de formación continua y también tengo experiencia en la formación de una asociación de aprendizaje. Para todas estas actividades se conceden ayudas. Para que te concedan esta ayuda, por ejemplo para un curso de formación continua, éste debe cumplir los criterios de calidad necesarios, como que sea adecuado a los objetivos generales del programa Grundtvig, a la dimensión europea y al valor añadido comparado con la formación en el país de origen del solicitante. Lo más fácil para conseguir esto es directamente elegir un curso de la base de datos existente de cursos susceptibles de financiación Grundtvig. También se puede elegir un curso de formación que no figure en la base de datos, pero supongo que es más fácil, sobre todo al principio, optar por los cursos que te ofrece el PAP. Estos cursos normalmente duran entre 5-7 días.

En cuanto a las asociaciones de aprendizaje, éstas se definen como un marco para realizar actividades de cooperación a pequeña escala entre organizaciones que trabajan en el ámbito de la educación de personas adultas. En una asociación de aprendizaje Grundtvig, el profesorado y el alumnado de al menos tres países europeos trabajan conjuntamente en temas de interés para las organizaciones cooperantes. Una de las mejoras maneras de conocer “socios” para crear una asociación de aprendizaje es a través de los denominados

ISSN **1697-9745**

seminarios de contacto, reuniones donde profesionales de la educación de diferentes países pueden conocer y poner en común los temas que a cada uno le interesaría desarrollar en una asociación de aprendizaje.

Los resultados de participar en estas actividades han sido siempre positivos tanto para mí como para mi alumnado, y me gustaría comentarlos a continuación:

- Intercambio de experiencias, prácticas y métodos con profesionales de diferentes países.
- Mayor conocimiento de la variada cultura europea, tanto para el docente como para el alumnado, ya que durante las asociaciones de aprendizaje las movilidades o viajes son realizados por ambos.
- Mejora de las competencias lingüísticas, puesto que el idioma de trabajo suele ser el inglés.
- Puesta en práctica de nuevos enfoques organizativos y pedagógicos.
- Mejor conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación, puesto que son el medio más adecuado para mantener el contacto e intercambiar información con los socios de otros países.
- Cooperación con organismos de la comunidad local, con autoridades locales, asociaciones y empresas.

Desde luego, para mí ha supuesto una motivación para seguir mejorando en mi actividad docente, con la puesta en práctica de nuevas ideas y con el uso de nuevos materiales, que creo que tienen una repercusión positiva en el alumnado.

ISSN **1697-9745**

De esta forma, en esta Europa del conocimiento y la tecnología, con una gran diversidad económica y cultural, pienso que para los docentes existe una creciente necesidad de disponer de una nueva variedad de posibilidades de aprendizaje permanente que posibiliten y mejoren la cooperación entre los diferentes sistemas de educación de los países europeos y el intercambio de buenas prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos. Consulta: 22/06/2010
- Grundtvig. Success Stories. Europe creates opportunities. Consulta: 23/06/2010
- Grundtvig Learning Partnerships Navigator. Your guide to European cooperation in adult learning. Consulta: 02/09/2010

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

EL LENGUAJE DE SIGNOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Piedad Mora Banderas

RESUMEN

Tras el reconocimiento oficial del lenguaje de signos y la regulación de los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas (Ley 27/2007 del 23 de Octubre), algunos centros de primaria han iniciado Proyectos Bilingües (LSE y LO), donde la figura e identidad de las personas sordas, ocupan un lugar muy importante en el desarrollo y la educación del alumnado sordo. Así mismo, los centros de secundaria, cuentan con la figura del intérprete.

Por ello, en este artículo, se realiza un estudio de la lengua de signos y de su papel en la escuela.

PALABRAS CLAVE: INCLUSIÓN EDUCATIVA, PLURILINGÜISMO, LENGUAJE DE SIGNOS

Citar artículo: MORA BANDERAS, P. (2011). *El lenguaje de signos en el ámbito educativo. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Introducción

A lo largo del presente artículo, se ofrece una visión general de qué es la lengua de signos y del modelo bilingüe en la educación del alumnado sordo. Este modelo pretende una enseñanza sistemática y paralela de dos lenguas; la lengua de signos, como lengua natural y la lengua oral.

ISSN **1697-9745**

El objetivo último, es la integración plena de la persona sorda, ofreciéndole un sistema de enseñanza – aprendizaje que se ajuste a sus características personales, evitando con ello, el fracaso escolar.

Concepto

La lengua de signos, es una lengua desarrollada de forma natural por el colectivo de personas sordas, gracias a la cual estas personas, pueden establecer una vía de comunicación con su entorno social, ya sean personas sordas o conocedoras de esta lengua.

La lengua de signos es:

- Una lengua visual – gestual y espacial, que requiere el desarrollo de determinadas habilidades, como son: la atención, la discriminación visual,…
- Una lengua, que requiere el uso de las manos y de elementos no manuales: cabeza, hombros, labios, lengua,… todos estos elementos son fundamentales para comprender el significado de los mensajes.
- No es mimo.
- Una lengua completa, tiene sus propias reglas gramaticales, diferentes a la lengua hablada y escrita.
- No es una lengua fija, está sometida a evolución, cambiando y creando nuevos signos.

ISSN **1697-9745**

Entre la lengua de signos y la lengua oral existen diferencias:

- Ambas lenguas poseen estructuras gramaticales distintas.
- La lengua de signos utiliza la vía auditiva y gestual, mientras que la oral utiliza la vía acústica y vocal.
- La lengua oral solo puede expresarse en una secuencia lineal, la lengua de signos puede expresar de forma simultánea diversos elementos.
- La lengua oral, es escrita, la lengua de signos no se puede escribir.

Por todo lo dicho anteriormente, podemos decir que la lengua de signos, es un sistema alternativo al lenguaje oral. A diferencia de los sistemas aumentativos de comunicación: Sistema Bimodal, Método Oral Complementado,…

A continuación, describiré los distintos componentes de la lengua de signos:

a) El componente fonológico: La fonología en lengua de signos, es llamada queirología, en esta lengua se distinguen unos parámetros, que son los elementos básicos y necesarios para la creación de un signo con significado. Estos son:

- La **configuración** de la mano: es la forma que adquiere la mano para realizar un signo.
- La **orientación** de la palma de la mano.
- El **movimiento** de las manos al realizar un signo.

ISSN **1697-9745**

- El **lugar del cuerpo** en donde se articula el signo: boca, frente, pecho, hombro.
- **Punto de contacto,** parte dominante de la mano (derecha si eres diestro, izquierda si eres zurdo) que toca otra parte del cuerpo: yemas de los dedos, palma de la mano, dorso de los dedos.
- **Plano**. Es donde se realiza el signo, según la distancia que lo separa del cuerpo.
- **Componente no manual**. Es toda la información que se transmite a través del cuerpo y los gestos: expresión facial, componentes hablados y componentes orales, movimientos del tronco y hombro.

Además de estos parámetros, podemos añadir la dominancia en aquellos signos que se realizan con ambas manos pero que adoptan formas distintas y la simetría, en aquellos signos que se realizan con ambas manos, en donde la configuración y el movimiento de las manos es igual y simétrico.

La combinación de estos parámetros básicos, da lugar a signos que expresan una gran variedad de mensajes lingüísticos en la lengua de signos, al igual que los distintos rangos fonológicos dan lugar a diferentes fonemas en la lengua oral.

b) El componente léxico: se refiere al significado del signo y a la creación de nuevos signos, es decir, su evolución, sujeta a cómo su entorno cultural va interpretando la realidad.

ISSN **1697-9745**

C) El componente morfosintáctico: Los componentes visuales, gestuales, espaciales, no manuales y el carácter simultáneo de los elementos de la lengua de signos, frente a los elementos acústicos, vocálicos y el carácter lineal o secuencial de los mismos, en la lengua oral, hace que los mecanismos morfosintácticos, sean muy diferentes en ambas lenguas.

La lengua de signos, hace uso del espacio y el movimiento, en los procesos morfosintácticos. Estas variaciones, son marcas gramaticales o flexiones que indican; número, aspectos temporales, pronominalizaciones, diferencias entre sujeto y objeto, y el orden de los elementos en la frase.

El alfabeto dactilológico

La dactilología es la representación manual de las letras que componen el alfabeto, a través de ella se pueden trasmitir cualquier palabra a la persona sorda.

Este sistema de comunicación es muy importante, es la escritura en el aire de las letras del alfabeto. Existen veintinueve posiciones con sus variaciones de movimiento de mano, algunas de ellas son representación fiel de la letra.

Este deletreo se usa en combinación con la lengua de signos para sustantivos, nombres propios, direcciones y para aquellas palabras que no tienen un signo creado o son de reciente creación.

ISSN **1697-9745**

Para realizar la dactilología, se hace uso de la mano dominante, se ejecuta a la altura de la barbilla, y se complementa con la lengua oral, para ello la boca y la cara deben estar visibles.

El bilingüismo en la escuela

El Bilingüismo, es la competencia que la persona adquiere en dos lenguas, en este caso, la lengua de signos y el lenguaje oral. Para ello la persona desde el nacimiento o en edades muy tempranas, debe ir adquiriendo ambas lenguas desde su entorno más cercano. Los hijos sordos u oyentes de padres sordos signantes, serán bilingües en la medida en que hagan uso de la lengua de signos en su ambiente familiar. Todo niño necesita un sistema y código de comunicación, que le permita desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos y experiencias de la realidad que le rodea, comunicarse con el mundo y que todo ello, contribuya a su desarrollo personal.

En los niños que presentan pérdidas auditivas profundas, la lengua de signos juega un papel fundamental, convirtiéndose en vehículo de comunicación que le permitirá una interacción adecuada con su entorno, y donde quedan cubiertos todos los objetivos relacionados con la comprensión y la expresión del lenguaje.

Aún así, estos niños deben adquirir desde edades tempranas y de forma progresiva la lengua oral, que le permitirá el acceso a la lecto – escritura y su integración en un mundo mayoritariamente oyente.

ISSN **1697-9745**

La lengua de signos y la lengua oral, son dos modelos lingüísticos fundamentales para el desarrollo y la integración de la persona sorda. Por ello, que hablemos de los Proyectos Bilingües en las escuelas, que implican desarrollar al máximo las dos lenguas como modalidades distintas, lenguas que también deberán ser aprendidas por sus compañeros oyentes, que les facilitarán la comunicación y el entendimiento, crearán situaciones de interacción, comprendiendo y expresando sentimientos, inquietudes, necesidades y deseos en ambos códigos, eliminando toda barrera comunicativa entre el alumnado sordo y oyente.

Desde un modelo bilingüe, se pretende que el profesional de la enseñanza sordo y oyente, se comunique con el alumnado sordo, utilizando cada uno su propia lengua, en contextos diferentes.

A continuación, se proponen los siguientes objetivos a conseguir con este modelo:

- El alumnado sordo, debe tener un modelo indentificativo de persona sorda dentro del centro.
- La lengua de signos, debe tener un papel muy importante y formar parte del curriculum escolar.
- Adquirir una buena competencia en lengua escrita, es fundamental como vehículo de información.

ISSN **1697-9745**

- Desarrollar una buena lectura y escritura, especialmente en comprensión lectora.
- Potenciar al máximo sus capacidades cognitivas y desarrollar estrategias de aprendizajes adecuadas.
- El profesorado y las familias deben familiarizarse con la lengua de signos, con el objetivo de facilitar la comunicación.
- Fomentar al máximo la autonomía del alumnado sordo.

Recursos y estrategias prácticas en el aula

A continuación, propongo diversos recursos y estrategias de intervención en el aula por parte del profesorado responsable de la atención al alumnado con discapacidad auditiva.

Estrategias comunicativas:

- Antes de hablar debemos llamar su atención (toque en el hombro).
- Hablar directamente con el alumnado sordo, manteniendo la mirada.
- Debemos hablarle de frente y con la cara bien iluminada.
- Hablar claro. No es necesario exagerar o gritar.

ISSN **1697-9745**

- Observar las expresiones faciales y corporales del alumnado sordo, ello nos facilitará la comunicación.
- Al trabajar en pequeños grupos, la posición más adecuada es en forma de "U", para que todos ellos se puedan ver.
- Respetar turnos e indicarle quién va a hablar.
- Repetir el mensaje, si no lo entiende. Utilizar frases sencillas pero correctas y con frases que tengan el mismo significado.
- Utilizar recursos visuales que le ayuden a comprender, por ejemplo antes de ver una película se le facilitará una guía.
- Utilizar gestos o expresiones corporales que indiquen aprobación o negación (sonrisa, palmadas,...)

Recursos en el aula:

Por vía auditiva.

- Prótesis: audífonos, implantes cocleares

- Equipos de reeducación oral de mesa individual o colectivo.

Acercan la señal.

- Equipos colectivos: mesa- voz maestro- distribución en el aula.

Por cable o aro magnético.

ISSN **1697-9745**

- Equipos individuales F.M.

- Estimulación vibrotáctil.

- Materiales informáticos.

Recursos que favorecen el **DESARROLLO Y LA POTENCIACIÓN DEL HABLA Y DE LA VOZ,** y proporcionan un feed-back de estímulos sonoros: Speech Viewer III, Sistema Visha, Visi-Pitch, Dr. Speech, entre otros.

Speech Viewer III

Es un programa diseñado para la corrección fonética y el control de la fonación. El alumnado sordo recibe un biofeedback inmediato de sus producciones verbales, mostrándole las características del habla; tono, intensidad, duración, así como de fonemas aislados. Incluyen trece módulos de trabajo.

Sistema Visha.

Se compone de una tarjeta de procesado digital de la señal conectada a un PC compatible y una serie de programas. Actualmente dispone de las siguientes aplicaciones software;

Wisotón: El programa permite trabajar con patrones de tres tipos: intensidad, tono y sonoridad. El profesor puede grabar series de patrones que se pueden complementar con frases.

Pcvox, wpcvox: Permiten el estudio de la señal de la voz.

ISSN **1697-9745**

Pcaud: Permiten realizar audiometrías

Predice: Es un sistema de escritura predictiva.

Sas; Representa la posición de los órganos articulatorios.

Software educativo para la **ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS ORALES Y ESCRITAS.**

Proyecto Musa.

Consiste en la evaluación, adaptación y aplicación del programa PHONOS para la rehabilitación de la voz y el desarrollo del lenguaje.

Di

Es un programa para el aprendizaje y el entrenamiento de la lectura labial.

Programas para el desarrollo del lenguaje escrito

Gram: A partir de textos se trabaja el uso de formas verbales.

Proyecto LAO (logopedia asistida por ordenador)

Clic: Permite trabajar las diferentes áreas curriculares. Dispone de cuatro tipo de actividades; rompecabezas, asociaciones, sopas de letras y crucigramas.

Exler: Permite trabajar en el segmento de la palabra las habilidades lingüísticas de comprensión y expresión oral y escrita.

Pequeabecedario y la magia de las letras: ambos facilitan el aprendizaje lectoescritor.

ISSN **1697-9745**

Juega con las palabras: facilita la conceptualización fonológica y la construcción de palabras escritas.

Programas creados y producidos por auari soft: Permiten trabajar habilidades lectoescritoras.

Adi: Dispone de aplicaciones didácticas para la educación primaria y para la ESO.

Programas distribuidos por mec-pntic:

Win-abc: Facilita la adquisición de destrezas instrumentales básicas: lectoescritura y cálculo.

Paal: Programa de apoyo al aprendizaje de la lectura.

Acci-lec-con: Fomenta la lectura comprensiva, las concordancias y las acciones.

Silbo me enseña a leer: Trabaja aspectos del lenguaje.

Programas que combinan el lenguaje oral y/o escrito y el lenguaje de signos:

Primer diccionario informático de la lengua de signos española.

Gestos: Programa para el aprendizaje de la Lengua de Signos.

Dits: Permite escribir mensajes utilizando el lenguaje de signos y permite preparar ejercicios de traducción entre el lenguaje oral y el lenguaje de signos.

ISSN **1697-9745**

Intelex diccionario: Pertenece al proyecto LAO. Este programa ofrece información gráfica y textual.

Signe: Permite crear textos en lenguaje oral y de signos.

Otros recursos para fomentar la lectura y el desarrollo del lenguaje de signos publicados por la **CNSE** (Confederación Nacional de Sordos de España):

Cuentos adaptados: Las aventuras de Don Quijote, Pepe cuentacuentos y otros cuentos, Pipi calzaslargas en L.S.E.,

Diccionario mis primeros signos.

Cuaderno aprende las letras (dactilológico).

Material DVDS " en el cole signamos" y "en casa signamos".

Signar. Enseña y aprende L.S.E.

Escuela saludable e inclusiva para niños y niñas sordos.

DVDS "guía pedagógica" y "signando en el primer Ciclo de primaria".

Lengua de Signos Española para familias.

Conclusión

Para concluir, debo insistir en la necesidad de ofrecer una enseñanza adecuada y ajustada, por ello el caso que nos ocupa, el alumnado sordo, debe disponer de todas las herramientas para su desarrollo íntegro como persona, y

ISSN **1697-9745**

en una sociedad, que aunque mayoritariamente oyente, debe estar preparada para ofrecer nuevos modelos de enseñanza, en donde las lenguas unidas enriquezcan a la persona sorda. En este caso serán los Modelos Bilingües (lenguaje de signos y lenguaje oral) una buena opción.

Bibliografía

Libros

- ASPANCE.(1988).“Experiencias bilingües en la educación del niño sordo”. Barcelona: Ediciones Mayo.
- Bustos.I.(2001)."La percepción auditiva". Un enfoque transversal. Madrid. Icce.
- Codepeh. "Libro blanco sobre hipoacusia. Detección precoz de la hipoacusia en recién nacidos. Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Gracia.M.(2003)."Comunicación y lenguaje en las primeras edades: intervención con familias". Lleida. Editorial Milenio.
- Jiménez López, M y López, M.(2003)." Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención recursos psicopedagógico. Madrid. Cepe.
- Monfort.M, Rojo.A y Júarez.A.(1981). "Programa elemental de comunicación bimodal". Madrid. Cepe.
- Monfort.M y Júarez.A.(2001). "Estimulación del lenguaje oral".Madrid. Entha Ediciones.
- Monfort.M y Juárez.A.(2001). "Algo que decir".Madrid. Entha.
- Rodríguez González Mª A.(1992). “Lenguaje de signos”. Madrid: C.N.S.E.

ISSN **1697-9745**

- Silvestre,N.(2000). "Sordera. Comunicación y aprendizaje". Barcelona. Masson.
- Torres, S.(1999). "Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres". Aljibe. Málaga.
- Varios autores.(2004) “Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva”. Madrid: Fiapas.

Revistas

- Fiapas. "Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva. Revista Fiapas
- Herrera,V, Puente,A, Alvarado,J.M, y Ardilla,A.(2007)." Códigos de lecturas en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. Revista latinoamericana de psicología vol.39(2), pags 269-286.
- Torres, S. “Memoria, fonología y sordera”, revista Fiapas, 1998, nº 62, Págs. 25–28

Webs

www.fiapas.es

www.cnse.es

www.webespecial.com/auditiva.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

PHONICS COMO INSPIRACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN LAS CLASES DE INGLÉS.

Noelia Moreno Corpa

RESUMEN

Este artículo pretende presentar una alternativa metodológica como punto de partida en nuestras clases de inglés. Se trata de desarrollar una base fonológica sobre la que ir construyendo una competencia comunicativa en inglés, salvando así uno de los grandes abismos que nos encontramos entre ambas lenguas: la falta de correspondencia entre ambos sistemas fonológicos. Nos empeñamos en olvidarnos de la importancia de la oralidad y en huir de la misma por una supuesta complejidad. Provoquemos al menos una reflexión: si aprendemos a hablar antes que a escribir en nuestra lengua materna, ¿por qué no hacemos lo mismo con la L2?

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, INGLÉS, ORALIDAD, PLURILUNGÜISMO

Citar artículo: MORENO CORPA, N. (2011). *Phonics como inspiración para la realización de actividades en las clases de inglés. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Nuestra realidad

Nuestro sistema educativo fomenta una *"primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de educación infantil, especialmente en el último año*" (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) así como la enseñanza de una lengua extranjera como parte del curriculum básico de primaria. La perspectiva en la que se encuentran

ISSN **1697-9745**

enmarcadas nuestras leyes así como las directivas europeas recogidas en el Marco Común Europeo (*Common European Framework*) - *communicative approach* - promueven una potenciación de las habilidades comunicativas de nuestro alumnado con el fin de desarrollar la competencia lingüística.

Como maestros y maestras de inglés estamos comprometidos a enseñar una lengua viva y transmitirle a nuestro alumnado que el inglés no es solo una asignatura encerrada en nuestras aulas y programaciones sino que se trata de un fin en sí misma, de un medio de comunicación vivo muy extendido en otras culturas y en nuestra sociedad.

A pesar de que, en la actualidad se dedican muchos recursos humanos, materiales, espaciales y temporales a la enseñanza del inglés, son pocos los resultados tangibles, que en proporción, obtenemos después de todos los esfuerzos dedicados. Nuestros alumnos y alumnas no logran comunicarse. Bajo mi punto de vista, ya llevamos muchos años con esta situación que nos demuestra, a través de los informes, tanto nacionales como internacionales (PISA), que algo no funciona. Es pues, hora de reflexionar e introducir nuevas herramientas y estrategias metodológicas que estén a nuestro alcance con la finalidad de conseguir nuestros objetivos.

De hecho, como bien define Byrne (1976) nuestro principal objetivo como maestros de lengua es desarrollar en nuestros estudiantes la habilidad de utilizar la lengua que están aprendiendo con el propósito de comunicarse. Considerando

ISSN **1697-9745**

dicha lengua, no como un objetivo en sí, sino también como un instrumento con el cual se alcanza el objetivo propuesto.

Oralidad como base de aprendizaje de una lengua

Llegados a este punto, me gustaría hacer énfasis en la importancia de la oralidad puesto que las lenguas son herramientas que han evolucionado a lo largo de la historia de la humanidad con el fin de que los individuos nos comuniquemos principalmente hablando. Por tanto, si nuestros alumnos y alumnas en L_1 tienen ya afianzadas las destrezas orales ¿por qué nos empeñamos en trabajar programaciones basadas en la lecto-escritura en la enseñanza de una segunda lengua? ¿Por qué no sacamos provecho de sus habilidades orales y fomentamos la utilización de las mismas en nuestras clases?

Son muchos los profesionales que optamos en nuestros centros por el uso y abuso de la lengua escrita con enfoques estructurales sin pararnos a pensar en las implicaciones. Así, nos encontramos con que nuestros alumnos muchas veces nos preguntarán cómo se pronuncia tal palabra o la otra. Propongo trabajar a la inversa, de forma que primen las destrezas orales, para poder conseguir que se inviertan las preguntas, de modo que las más recurrentes sean similares a cómo se escribe tal u otra palabra. Es decir, que adquieran primero su forma acústica antes que su forma escrita, porque, en definitiva, se trata de que aprendan una lengua viva utilizándola.

Según Widdowson, H.G. (1978) existe una diferencia entre los conocimientos de cómo funciona una lengua y la habilidad para ponerla en uso *"a distinction*

ISSN **1697-9745**

might be made between language usage and language use. The first of these is the citation of words and sentences as manifestations of the language system, and the second is the way the system is realize for normal communicative purposes" Hemos trabajado en nuestras aulas atendiendo a lo que serían los conocimientos estructurales, lingüísticos (*usage),* en detrimento de lo que en realidad es la comunicación, que sería tener en cuenta su utilización en un marco comunicativo real (*use),* como propongo en la utilización de contenidos fonológicos.

Pero tenemos que tener en cuenta, como señala Sweet (1984) que la interacción verbal, o la conversación es nuestro objetivo final como docentes, no nuestro punto de partida. Por lo que tenemos que comenzar con aspectos más sencillos.

Hacia dónde mirar

Una vez propuesta la reflexión, me parece interesante que fijemos nuestra atención en cómo enseñan su propia lengua en centros de Reino Unido. Partimos de la existencia de grandes contrastes entre ambos sistemas educativos. No obstante, voy a centrarme en la diferenciación que hacen allí muchos centros en los que, dentro de su autonomía, optan en el ámbito lingüístico por trabajar de forma diferenciada entre *Phonics* (oral) y *Literacy (gramática, literatura...)* He de reconocer, que en realidad estoy haciendo una

ISSN **1697-9745**

clasificación muy simplista de lo que supone en sí, pero suficiente para el asunto que nos concierne.

Me gustaría resaltar la forma de trabajo en el centro donde yo tuve la oportunidad de realizar mis prácticas, y fuente de mi inspiración. Allí, en lo que serían los primeros niveles educativos – ambos ciclos de Educación Infantil (*Nursery or/and Foundation)* y primer ciclo de Primaria - nos podíamos encontrar con que trabajaban fonológicamente de manera sistemática. De hecho, cuando comienzan a desarrollar las destrezas correspondientes a la lecto-escritura, lo hacen mediante estrategias de este tipo.

En nuestro caso no es necesario puesto que nuestro alumnado trabaja con una lengua donde en casi la totalidad de los casos, un fonema se corresponde a un grafema. Sin embargo, en la lengua inglesa esto no ocurre de igual manera, un mismo fonema se puede corresponder con varios grafemas y viceversa. De hecho, se trata de un sistema en el que tienen un alfabeto compuesto por 26 letras y un sistema fonológico que incluye más de cuarenta fonemas, por lo que han tenido que recurrir a la agrupación o unión de varias letras para poder representar distintos sonidos, por ejemplo *th* para el fonema /θ/ o /ð/. Por tanto, si los nativos cuya lengua materna parten de esa base, resulta lógico pensar que aquellos que pretenden adquirir el inglés como segunda lengua, al menos tengan el mismo punto de partida.

¿En qué consiste *Phonics*?

ISSN **1697-9745**

Se trata de un método pedagógico que consiste en enseñar las conexiones existentes entre los fonemas o sonidos y las letras o grupos de letras, así como sus posibles combinaciones. Por ejemplo, el fonema /k/ puede corresponderse con los grafemas *c, k, ck, ch o q.* De tal manera, que si pedimos a un alumno que deletree cierta palabra en lugar de hacerlo por letras (grafías) lo hará con sonidos (fonemas).

Por supuesto podemos profundizar en dicha disciplina y comprobar que existen dos subdisciplinas: *Synthetic* y *Analytic phonics*. Pero no es objeto de este artículo y nos extenderíamos demasiado desviándonos de mi objetivo principal, que es basarnos en el concepto de *phonics* para desarrollar herramientas útiles en nuestras aulas.

Veamos ahora cómo podemos partir del concepto de *phonics* en el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Por supuesto, doy por sentado la utilización de técnicas de inmersión lingüística desde la primera clase.

Aplicaciones metodológicas

Autores como David Vale y Anne Feunteun (1998) proponen la utilización de un enfoque basado en actividades puesto que las tareas prácticas como punto de partida resultan motivadoras para los alumnos. Entre esas tareas prácticas nos encontramos con que proponen canciones, letrillas o cuentos, las cuales son básicamente orales. Pues si nos basamos en este enfoque y añadimos nuestra

ISSN **1697-9745**

perspectiva fonológica nos encontramos con que podemos trabajar con actividades en torno a estos aspectos fonológicos.

Así por ejemplo, podemos proponer un **cuento** en el que los elementos, objetos y protagonistas contengan el **fonema** que vas a trabajar ese día en clase. De tal manera que nuestra historia podría comenzar con una serpiente (*snake*) que vaya al colegio (*school*) porque es una estudiante (*student*) y le gusta su mochila (*schoolbag*). Cuando llega habla con sus compañeros (*classmates*) y les ofrece fresas (*strawberrys*) que le ha traido su primo (*cousin*) del bosque (*forrest*). Recordemos que todo ha de ser en inglés destacando las palabras que deseemos. El cuento podríamos alargarlo dependiendo del nivel de dificultad que queramos añadir y de los conocimientos previos de nuestros alumnos. Para fomentar la participación podemos pedir a nuestros alumnos y alumnas que repitan las palabras clave después de nosotros o que realicen determinado movimiento cuando escuchen el sonido seleccionado. Por supuesto, este mismo procedimiento podemos hacerlo con una canción o con cualquier letrilla. De modo que vayamos iniciando la clase con diversidad de actividades para hacerlas más atractivas y variadas.

Flavel (1981) y *Lee* (1979) afirman que desarrollar juegos lingüísticos y comunicativos en la enseñanza del inglés dentro de la clase son actividades muy motivadoras y apreciadas por nuestros alumnos. Las rimas y canciones también las describen como motivadoras, además aportan ritmo, variedad y alegría a nuestras clases, las cuales pueden convertirse, en ciertas ocasiones, en tediosas o aburridas.

ISSN **1697-9745**

Al tiempo que contamos la historia tenemos que ofrecer un **soporte visual** que puede ser un poster, *flashcards* o incluso dibujar las palabras que queramos destacar en la pizarra. Es importante que las palabras que seleccionemos contengan el fonema en cualquier parte, es decir, que comiencen por dicho fonema, éste aparezca en la mitad de la palabra o bien al final. Debemos hacer especial hincapié en dicho fonema.

Para afianzar la adquisición del fonema y proporcionar un entorno más interactivo, podemos añadir otro elemento motivacional: el **movimiento**. Así cada vez que hagamos el sonido /s/ podemos animar a nuestros alumnos a mover la mano como una serpiente (así también estamos estableciendo una base para una posterior adquisición del grafema). En este punto servirán de gran ayuda las onomatopeyas así como las grafías de las letras más representativas. Con este elemento, también estamos favoreciendo la participación activa del alumnado, de todos los alumnos del grupo ya que no les estamos forzando a producir una respuesta verbal inmediata, sino un movimiento (basado también en las técnicas de PTR (Physical Total Response)). Con el tiempo, el alumnado más tímido irá adquiriendo confianza y acompañara el movimiento del fonema correspondiente para pasar a un nivel posterior y emitir sus primeras palabras en la segunda lengua y alcanzar poco a poco la producción de frases sencillas, sobre todo aquellas estructuras que incluyamos sistemáticamente en nuestras clases.

ISSN **1697-9745**

Obstáculos probables

No obstante, se nos pueden presentar varios problemas a la hora de trabajar con este tipo de actividades orales, Vale y Feunteun destacan entre otros:

- recursos inadecuados
- dificultades para organizar el espacio
- falta de tiempo y de espacio
- falta de experiencia en la utilización de tareas prácticas como puntos de partida para la práctica de la lengua
- imposición de materiales didácticos basados en enfoques estructurales.

Soluciones posibles

En cuanto a los recursos, como ya he mencionado, podemos partir de algunos muy básicos (nuestra voz, una pizarra y el movimiento) hasta aquellos más sofisticados (editoriales, internet...). La adecuación de los recursos siempre recae, en última instancia, en el profesorado. No obstante incluyo en la bibliografía algunas páginas de internet donde encontrar fichas o incluso vídeos explicativos de cómo trabajarlas de manera efectiva.

Las dificultades de organizar el espacio se ven reducidas en aquellos centros que dispongan de un lugar específico para asambleas, como puede ser un *tatami*. Este punto se trabaja en los primeros ciclos de primaria y en infantil,

ISSN **1697-9745**

primordialmente. Hablamos pues de segundo y tercer ciclo de primaria donde podemos ofrecer a nuestros alumnos libertad de movimiento por el aula con la finalidad de que puedan acercarse y así escucharnos mejor y sentarse o bien en el suelo o por donde más cómodos se sientan (se acerquen las sillas, por ejemplo). Debemos perder el miedo a aportar dinamismo en nuestras clases y que puedan moverse, siempre con unos límites y unas normas: sin hacer ruido, no molestar a los demás. Como todo, requiere práctica, tiempo y sistematicidad.

La falta de tiempo es algo con lo que los maestros y maestras estamos acostumbrados a trabajar . Se trata de maximizar los resultados. La sistematicidad jugará a nuestro favor en este punto y poco a poco iremos adquiriendo experiencia en la aplicación de estas actividades.

El último punto, la imposición y tendencia a trabajar con materiales basados en enfoques estructurales y actividades escritas es el más arduo obstáculo a batir. Pero si trabajamos las habilidades orales de manera sistemática, podremos comprobar que tenemos más tiempo para trabajar más contenidos, puesto que hablamos más rápido que escribimos, y lógicamente, se pueden decir más cosas en menos tiempo. Esto nos lleva a una mayor práctica de los mismos contenidos o, por otra parte, a la introducción de más contenidos en menos tiempo, dando otra solución al punto anterior, la contextualización temporal de las actividades.

Atendiendo a la clasificación propuesta por algunos autores de los estilos de aprendizaje VAK (Visual, Auditivo y kinestésico), con esta metodología les estamos proporcionando tres herramientas básicas: pronunciación (auditiva),

ISSN **1697-9745**

dibujo (visual) y movimiento (kinestésico) dando cobertura a todos los alumnos y alumnas.

Conclusión

Está claro que cualquier tipo de innovación requiere un esfuerzo extra por nuestra parte y, por qué negarlo, cierta incertidumbre en cuanto a los resultados. Debemos tener en cuenta, que para valorar y evaluar este método necesitamos tiempo para su instauración y correcta aplicación. Se trata de buscar herramientas que se adapten a nuestros alumnos y a sus formas de aprendizaje.

No pretendo ofrecer la panacea de la enseñanza del inglés, sino otra perspectiva, un nuevo camino en el que ahondar y profundizar de manera autónoma con el fin de adaptarnos a las necesidades de nuestros centros y de alumnos particulares con el fin de conseguir nuestros objetivos: desarrollar una competencia comunicativa en una segunda lengua, que nuestro alumnado aprenda a comunicarse y pierda el miedo a equivocarse o al ridículo mediante el trabajo sistemático en clase de las habilidades orales.

Bibliografía

- Brown, G; Yule, G. Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English. Cambridge. 1987 (3rd published). Cambridge.

ISSN **1697-9745**

- Byrne, D. Teaching Oral English. London. Longman. 1979 (5th publishing, 1st edited 1976)
- Carter, R; Nunan, D. The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge University Press. 2007 (9th printing; 1st published 2001).
- Halliwell, S. La enseñanza del inglés en la Educación Primaria. Metodología práctica para la clase de primaria en el nuevo sistema educativo. Madrid Longman 1993
- Madrid, D; McLaren, N. Teaching English as a FL. Valladolid Ed. La Calesa. 1995
- McCarthy, M. Spoken Language & Applied Linguistics. Edimburgo. Cambridge. 1998
- Montijano Cabrera, M.P. Boading Horizons in TEFL: 21st Century Perspectives. Málaga Ed. Aljibe. 2005
- Riley, P; Duda, R. Learning Styles. Collection procesuss Disrusifs. Paris Presses Universitaires de Nanci. 1990.
- Vale, D; Feuinteun, A. Enseñanza de inglés para niños. Guía de formación para el profesorado. Madrid Ed. Cambridge. 1998
- Vez, J.M.; Guillen, C; Alario, C. didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria. Madrid. Ed. Síntesis. 2002
- Widdowson, H.G. Teaching Language as communication. Oxford University Press. 1978

ISSN **1697-9745**

Bibliografía en internet (fecha de consulta: 29 de septiembre de 2010)

- http://genkienglish.net/phonics.htm aquí podemos encontrar fichas y un video ilustrativo de cómo podemos trabajarlas en clase en los niveles más sencillos.
- http://www.mes-english.com/phonics.php principalmente para fichas
- http://www.funfonix.com/ fichas y juegos on-line que podemos ofrecer a nuestros alumnos para que trabajen en casa.
- http://www.clilphonics.cominformación en general sobre como aplicar esta herramienta.
- www.youtube.com si introducimos la palabra Phonics encontraremos multitud de videos con distintos contenidos.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

EL COLOR ROSA EN LA PUBLICIDAD COMO REPRESENTANTE DE LAS CUALIDADES FEMENINAS.

Rafael Moreno Díaz

RESUMEN

A pesar de la variedad de propuestas de distintos sectores educativos, en los días actuales aún existen, no sólo diferencias entre hombres y mujeres, sino mecanismos de control social que perpetúan y generan estereotipos sexistas. De entre ellos destaca la publicidad, quien se sirve de diferentes mecanismos de persuasión para lograr sus objetivos, utilizando en muchas ocasiones estrategias basadas en el sexo. Una de ellas, la utilización del color rosa como vehículo de expresión de valores tradicionalmente asociados a la mujer, será abordada en las siguientes páginas.

PALABRAS CLAVE: COEDUCACIÓN, SEXISMO

Citar artículo: MORENO DÍAZ, R. (2011). *El color rosa en la publicidad como representante de las cualidades femeninas. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN.

Dentro de los diferentes mecanismos de control de masas presentes en la sociedad actual, la publicidad se ha convertido en una poderosa herramienta de transmisión de información. Pero en muchas ocasiones, obviando determinados valores o comportamientos no deseables, se sirve de diferentes estrategias persuasivas para conseguir los objetivos de venta, los cuales transmiten valores

ISSN **1697-9745**

como ambición, ira o ausencia de normas y que, incluso, establecen diferencias entre hombres y mujeres.

Una de estas estrategias persuasivas es la utililización del color rosa en los anuncios publicitarios, color no sólo asociado tradicionalmente al público femenino, sino cargado de valores como encanto, cortesía, dulzura o erotismo, los cuales, tradicionalmente, han sido asociados a la mujer.

Tal y como propone Van Dijk (1997) la publicidad es un discurso, el cual, mediado por la cognición humana, se inserta y está presente en la sociedad, modificando comportamientos y actitudes. Por tanto, se antoja necesario el análisis del discurso publicitario, no sólo por saber qué estamos comprando, sino con la finalidad de conocer la influencia que el discurso publicitario tiene en el pensamiento del alumnado.

2. SIGNIFICADOS COMUNES DEL COLOR ROSA.

Hablar del color rosa supone hacer referencia a un color que se origina a partir del rojo, al cual se le añade blanco para suavizarlo. El color rosa toma su nombre de una flor, cuya forma apenas ha evolucionado desde su originario *rosa- rosae* y ha dado origen a varias palabras, como rosáceo, rosaleda, roseta o rosario. Asimismo, podemos encontrar su origen en el griego *rhodon*, del que son originarios rododentro o rodio. Por tanto, si algo destaca del color rosa es que su grafía casi no ha cambiado a lo largo del tiempo, escribiéndose del mismo modo

ISSN **1697-9745**

en latín, español, italiano, portugués y ruso, o *rose* en francés y alemán. Sólo los países angloparlantes escriben rosa de manera diferente: *pink*.

Dentro de los significados del rosa encontramos gran variedad. Así, además de su tradicional asociación a lo femenino, sobre el rosa se han originado varias expresiones, tal y como nos dicen Ferrer (1999), Wong (2006) o Sáinz (2002). De este modo:

- Rosa como color de la vergüenza: sonrosarse.

- Símbolo de lo femenino y del pudor.

- Vida de color de rosa o llena de fantasía.

- Nota rosa o noticia de poca trascendencia.

- Buzón rosa, relacionado con el erotismo.

3. EL COLOR ROSA COMO TRANSMISOR DE VALORES FEMENINOS.

Además de los significados generales atribuidos al color rosa, existen otros que, de forma más concreta, se asocian al género femenino. De este modo, si recurrimos a autores como Pawlik (1996), Zelanski y Fisher (2001) o Héller (2004) se obtienen significados que, de manera más directa, asocian el color rosa a valores tradicionalmente asociados a la mujer.

3.1. El origen del rosa como color femenino.

ISSN **1697-9745**

A partir de la Primera Guerra Mundial, el color rojo desapareció de los uniformes militares. El ejército, símbolo de la masculinidad, dejó de usar este color, con lo cual los hombres cada vez fueron usándolo menos, al igual que ocurría con sus derivados. A ello se unió una reforma en el vestuario juvenil, que liberaba a los niños y niñas de vestir réplicas de los trajes de sus progenitores, siendo estos más cómodos y parecidos a los de los marineros. Por ello, dado que el color azul estaba presente en los uniformes marítimos, éste se adoptó para los niños, mientras que para las niñas quedó reservado su contrario, el rosa.

Desde entonces, el color rosa se ha utilizado como color de diferenciación entre hombres y mujeres. De hecho, en los años 70 y 80 era fácil identificar un bebé masculino de otro femenino con sólo mirar el carrito o la vestimenta del bebé. Afortunadamente, en nuestros días, la asociación de colores al sexo va remitiendo paulatinamente y a poca gente extraña ver a un hombre vestido de rosa y mucho menos a una mujer que no lo lleve. De hecho, uno de los pocos símbolos del color rosa asociado a la mujer se encuentra en el color de la banda por el Día Mundial del Cáncer de Mama, por su evidente relación con la feminidad.

3.2. El rosa como color de las ilusiones, del optimismo y de los milagros.

ISSN **1697-9745**

La ilusión, la alegría o la felicidad traen a nuestra mente nubes de algodón, vida de color de rosa o mundos teñidos de este color, lugares donde todo es mucho más fácil y sencillo, donde aspectos como agresividad, competitividad o fuerza quedan diluidos en este color rosa. De hecho, sólo habría que recurrir a Charles Aznavour para saber que *C`est la vie en rose.*

Reseñable es también la expresión "*think pink*" o piensa en rosa, la cual es utilizada para enunciar la voluntad de vivir de manera más optimista la gris realidad cotidiana. Y a todo esto, cuando nuestra mente no puede hacerlo por si sola, se suman las mal llamadas píldoras de la felicidad, también llamadas psicofármacos, y que, curiosamente, son de color rosa, al igual que algunos de sus logotipos.

Por último destacar que, en la pintura medieval, el rosa se utilizaba para representar milagros. Así, en aquellos cuadros que representaban la vida de un santo, aparecían junto a él ciudades enteras, dentro de las cuales aparecían algunas casas coloreadas en color rosa. Lo que podría interpretarse únicamente como un capricho del autor, es en realidad una forma de decir que en el interior de esas casas pintadas de color rosa se habían producido milagros.

3.3. Rosa como color de la dulzura y el deleite.

ISSN **1697-9745**

Si algún color simboliza la dulzura, ese es sin duda el color rosa. Al igual que el rojo simboliza el picante o el verde lo vegetal, de un alimento color rosa se espera un sabor dulce, placentero o incluso empalagoso. Un rosa curioso es el de los bombones *Mon Cherí*, un producto envuelto en color rosa que nos da idea de su dulzura y placer, pero que combinado con violeta le otorga un carácter más adulto y provocativo, quizá por su contenido alcohólico.

Otra forma de asociar el rosa a la dulzura se encuentra en las novelas románticas o en las telenovelas, en las cuales las historias de amor y pasión se entremezclan con la dulzura e inocencia de sus protagonistas, las cuales viven con un optimismo de color rosa en un mundo repleto de problemas.

Pero lo que no conviene olvidar, en relación al rosa asociado a la dulzura es su propio origen. La rosa, como flor, no sólo es capaz de embriagarnos con su aroma dulce y delicioso, sino que también, como puede verse a modo de ejemplo en la Bella y la Bestia, se utiliza para simbolizar la dulzura, la parte delicada que le hace falta a la Bestia para romper el maleficio y agradar a Bella.

3.4. Pink: un rosa diferente.

ISSN **1697-9745**

El rosa pink difiere del rosa en su intensidad, acercándose considerablemente al magenta. De hecho, existen diferencias en función del país que pronuncie el rosa. Así, mientras que en Inglaterra *pink* es válido para cualquier rosa, en Alemania sólo simboliza el rosa intenso.

La variedad rosa *pink* es probablemente el color más chillón y, por ende, llamativo que existe. De hecho, es el color de lo estridente, de la falta de rigidez, motivo por el cual aparece con mucha frecuencia en las creaciones de la diseñadora Ágatha Ruiz de la Prada.

También se debe a esta variedad del rosa la expresión *hot pink* o rosa caliente, utilizada como señal de identidad por mujeres que, sin renunciar a su feminidad y a sus características intrínsecas intentan mostrar al resto su espíritu rebelde e inconformista ante lo establecido.

3.5. El rosa como color creativo.

La principal potencialidad del rosa como color creativo reside en su capacidad para combinarse con otros colores y originar efectos diferentes. Así, combinar rosa con gris o plata o con negro dará idea de refinamiento, mientras que con blanco y amarillo simbolizará inocencia o con violeta y rojo nos transportará a un mundo de erotismo y seducción.

ISSN **1697-9745**

No obstante, huyendo de estereotipos utilizados hasta la saciedad, como los globos rosas, los conejitos o los corazoncitos del mismo color, si el rosa es útil para el diseño y la creatividad es por ser un color poco convencional, el cual con su mera presencia llama la atención. Así, un erizo rosa, un martillo rosa o un diablo rosa, a buen seguro que llamará la atención del público y activará el recuerdo en su mente para que, con el tiempo, sea tan popular como la única pantera capaz de permanecer inalterable con el paso de los años y que, curiosamente, es de color rosa.

3.6. El color del erotismo y la niñez.

Nadie mejor que un recién nacido para ilustrar la asociación del color rosa al erotismo y la niñez. Si pensamos en el cuerpo humano, y a pesar de los prejuicios que nos hacen autodenominarnos como blancos, nuestra piel es de un tono rosado, color que destaca aún más en el caso de los recién nacidos. Dado que el rosa es el color del cuerpo, es frecuente asociar este color al desnudo, al erotismo, tal como ocurre en Japón, donde las películas eróticas son denominadas *pink movies* o películas rosas, o en anuncios de productos donde, como se puede comprobar en la imagen, se combina con el negro para enfatizar la idea de erotismo.

Ya que en las primeras etapas de la vida nuestro cuerpo es de color más rosado, es frecuente asociar también este color a la niñez. El rosa, dado que proviene de dos colores extremos en la escala como son blanco y rojo,

ISSN **1697-9745**

representa valores intermedios entre ambos. Así, significa fuerza sin avasallamiento, energía sin agitación o temperatura corporal agradable, convirtiéndose de este modo en algo muy similar a un niño pequeño, el cual posee todos estos valores.

3. 7. El color rosa en la publicidad.

Por sus potencialidades creativas, por ser un derivado del color rojo y por ser un color orientado fundamentalmente a productos destinados al público femenino, el rosa es un color muy presente en el panorama publicitario. A modo de ejemplo puede comentarse el anuncio de la colonia Lacoste Pink. En la imagen de esta colonia, en la que protagonista y modelo aparecen en un plano general, el color dominante es el rosa, el cual aparece combinado con el blanco para dar idea, sin duda, de juventud e inocencia. Pero si comparamos el rosa del anuncio con otras tonalidades de este color, nos daremos cuenta de que se utiliza una variedad más oscura e intensa de este color, lo cual relaciona el producto con la expresión anteriormente comentada "*hot pink*". Además, si analizamos su aroma, las sensaciones que vendrán a nuestra cabeza estarán relacionadas con moras, fresas, arándanos y demás frutos rosados que, tradicionalmente, son considerados los más dulces o

ISSN **1697-9745**

que, como ocurre con las fresas en el manga japonés, se relacionan directamente con la mujer.

Con ello, el producto, destinado al público femenino, transmite que su portadora debe ser una mujer que tenga todas las características asociadas al rosa (dulzura, suavidad, cortesía…), al rosa asociado con el blanco (inocencia o juventud), sin olvidar el toque rebelde e inconformista ante los condicionamientos sociales que atribuyen a la mujer determinadas características.

En otra línea diferente encontramos la línea bienestar de la marca “el pozo”. En su envase puede observarse como el diseño es idéntico al de otras líneas de productos, si bien aparece una banda de color rosa en el centro, con la inscripción “bien star” en letras blancas. Con ello, además de volver a utilizar el rosa y el blanco mezclados para expresar inocencia y ternura, se utiliza el rosa como mecanismo persuasivo, no sólo en la banda, sino también en el contorno de la expresión “sin grasa”, para indicar la ausencia de éstas en el producto, destacando su pureza. Otro de los motivos de la utilización del color rosa en este anuncio puede ser porque, tradicionalmente el género femenino no sólo es el preocupado por mantener la línea, sino que también el encargado de velar por una alimentación sana, bien propia, bien de

ISSN **1697-9745**

la familia. Por tanto, nos encontramos ante un producto con el que las féminas tienen que sentirse identificadas al ver el color rosa que las define.

Por último, curiosidades del diseño, el rosa aparece asociado al color negro y al verde, lo cual le dota, en primer lugar de un considerable grado de refinamiento y calidad, a la vez que cierto toque natural y fresco, representado por el color verde. De este modo, el mero hecho de combinar esta tríada de colores en el diseño hace que nos encontremos ante un producto sofisticado, inocente, natural, fresco y que, a buen seguro, nos deleitará.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Como se ha podido comprobar, el color rosa aparece en los anuncios publicitarios, no sólo en productos destinados al público femenino, sino como vehículo de transmisión de valores asociados a este sexo. En este sentido, valores como dulzura, delicadeza, encanto, cortesía o ilusión aparecen en los diferentes medios como cualidades asociadas a la mujer.

Dada la influencia que la publicidad ejerce, no sólo en el pensamiento de los escolares, sino en la sociedad, la transmisión de valores no deseables constituye un elemento a vigilar para no perpetuar valores tradicionales y arcaicos como atribución de cualidades definitorias y diferenciadas a hombres y mujeres en relación a su sexo.

ISSN **1697-9745**

Por tanto, parece necesario el análisis y estudio de la publicidad y los recursos persuasivos de los que se sirve, tanto por parte del profesorado como del alumnado, desde un punto de vista crítico y objetivo en aras de proporcionar herramientas que permitan identificar y descodificar las estrategias persuasivas presentes en el discurso publicitario.

5. BIBLIOGRAFÍA.

- FERRER, E. Los lenguajes del color. Fondo de cultura económica: México, 1999.
- HELLER, E. Psicología del color. Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
- PAWLIK, J. Teoría del color. Barcelona: Paidós Estética, 1996.
- SÁINZ MARTÍN, A. Mírame, teoría y práctica de los mensajes publicitarios. Madrid: Eneida, 2002.
- SANZ, J.C. y GALLEGO, R. Diccionario del color. Madrid: Akal, 2001.
- VAN DIJK, T.A. Discurso, cognición y sociedad. En Signos, 1997, número 8 pp 66-74.
- WONG, W. Principios del diseño en color. Barcelona, Gustavo Gili, 2006.
- ZELANSKI, P. y FISHER, M. Color. Barcelona: Blume, 2001.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

LA MALA SEMILLA. DEPURACIÓN DE LIBROS Y BIBLIOTECAS EN CÓRDOBA.

Manuel Morente Díaz

RESUMEN

Se analiza el proceso de destrucción y depuración de libros y bibliotecas acaecido en Córdoba y su provincia durante la guerra civil (1936-1939) y la inmediata posguerra. Estudia tanto las disposiciones gubernamentales, como la constitución de la Comisión Depuradora de Bibliotecas del Distrito Universitario de Sevilla y la subcomisión cordobesa. Se dedica especial atención a las bibliotecas escolares (de Escuelas Nacionales, Institutos y Escuela Normal), analizando los títulos y autores de las obras depuradas. Trabajo de investigación, basado en fuentes primarias archivísticas (archivos del IES Séneca, Diputación Provincial, Universidad de Sevilla, AGA, ACME, municipales…) y hemerográficas.

PALABRAS CLAVE: BIBLIOTECA, DEPURACIÓN, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CÓRDOBA, DICTADURA

Citar artículo: MORENTE DÍAZ, M. (2011). *La mala semilla. Depuración de libros y bibliotecas en Córdoba. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

1. LA DESCONFIANZA HACIA LA CULTURA ESCRITA DE LAS CLASES POPULARES.

Fue lugar común entre los sectores que apoyaron a los alzados en armas contra la República el calificar la guerra como una contienda ideológica. Llevados por el impulso de negar el peso de los factores socioeconómicos en el dramático

ISSN **1697-9745**

conflicto español, sobrestimaron el papel de las ideas en la actitud combativa de grupos, cada vez más numerosos, de las clases populares. Según esta visión idealista eran algunas ideas, dispersadas como «*mala semilla*», las que deshicieron el mundo tradicional y alimentaron el conflicto. Aquella *«mala semilla»* creyeron verla en la escuela pública y en algunos libros.

Esta línea interpretativa *mentalista* que tenía una sólida tradición en la derecha, también compartía, parcialmente, con la izquierda institucionista su fe en la omnipotencia de la educación. Contra aquella interpretación idealista del mundo había escrito Carlos Marx, a mediados del siglo XIX, que *no era la conciencia la que determinaba la vida sino la vida la que determinaba la conciencia*.

Los problemas de la modernización habían generado (como en otras ocasiones de la historia española y europea) toda una corriente de *«retorno a la Arcadia»*. En España obras como *De tal palo tal astilla* (1879) o *El sabor de la tierruca* (1882), del que fuera diputado carlista José María Pereda; *Morsamor* (1899) de Juan Valera, o *La Aldea Perdida* (1903) de Palacio Valdés son reflejo de aquella tendencia idealizadora del mundo rural. La idea arcádica de lo popular solía identificarse con la oralidad y la agrafía; y su corolario fue una sospecha radical hacia la cultura escrita y sus vectores más evidentes: la escuela y el libro.

La activa política secularizadora de la República exacerbó el ánimo de los sectores más sectarios que recrudecieron sus críticas a la escuela y al maestro. Junto a ellos, libros, bibliotecas y también espectáculos, especialmente el cine,

ISSN **1697-9745**

fueron objeto de crítica vehemente por los sectores más conservadores. En septiembre de 1937 desde las páginas de *El Defensor de Córdoba* se decía: *«Al estado a que habían llegado las conciencias en estos últimos tiempos había contribuido más que nada y mejor que nadie la prensa, las lecturas.*

Una prensa descreída, pletórica de principios derivados del liberalismo, blasfema y lasciva en dibujos y en escritos había relajado costumbres, había quitado la poca fe que en las ciudades se conservaba. La imprenta vomitaba libros a precios inverosímiles y era un veneno el de esos libros, que iba socavando los cimientos de la sociedad, de la familia, del Estado. Para nosotros los que vimos el mal hace tiempo no podían extrañarnos las consecuencias de la siembra.»[1]

El sentir de los medios agrarios más conservadores queda bien expuesto en esta descripción que Losada Campos hace refiriéndose a las lecturas populares en la campiña cordobesa durante el primer tercio del siglo XX: *«(…) la verdadera campaña sobre el libro la daba el librero llamado Gracia, mezcla de libro de ocasión y nuevo, que no tenía inconveniente en exponer su mercancía en medio de la calle, ya en la plazuela frente al Palacio Ducal, ya en la calle Real, frente al "Casino de los señoritos". Claro, que a estos no le hacía ni "pizca" de gracia que apareciera Gracia con sus libros. Algunos hasta exclamaban, despectivamente: "¡Ya está ahí el Tío de los libracos!"... Y así era frecuente, cuando la gañanía al término de la "varada" iba a "holgar" al Lugar en los días festivos, a descansar unos días, cambiarse de ropa, ver sus mujeres e hijos, beber vino en la famosa Tercia (a real el cuartillo), ver a los*

ISSN **1697-9745**

campesinos alrededor del puesto de libros de Gracia, libro en mano, o con los bolsillos llenos de libros. (…)

*Terminados los breves días de descanso, los campesinos volvían a sus cortijos a seguir la dura tarea. Ni que decir que éstos, con libros nuevos, leían en toda ocasión: en el hato en el descaso de la breve fumada, en la cocina del cortijo, a la luz de los grandes candilones, transformada por la voluntad de aquellos hombres en el aula de una pequeña "universidad", donde se planteaban y discutían problemas matemáticos, se estudiaba botánica en las mimas plantas, y se enseñaban recíprocamente sus respectivos conocimientos. (…)»***[2]**

Y sin duda, también, cuestiones políticas. Como subrayara Díaz del Moral la lectura pública (en voz alta) fue un elemento esencial en la educación política de las masas campesinas andaluzas, mayoritariamente analfabetas: *«En los descansos del trabajo (los cigarros) durante el día, y por la noche, después de la cena, el más instruido leía en voz alta folletos o periódicos, que los demás escuchaban con gran atención (…) Se leía siempre; la curiosidad y el afán de aprender eran insaciables; hasta de camino, cabalgando en caballerías, con las riendas o cabestros abandonados, se veían campesinos leyendo; en las alforjas, con la comida, iba siempre algún folleto.»*[3] Y de entre todos los textos, el que alcanzó mayor popularidad fue, especialmente en Córdoba, *La conquista del pan* de Kropotkine, *el evangelio de los pobres*, como lo llamó uno de los protagonistas de *Los libertadores del campo*.[4]

ISSN **1697-9745**

Las fuerzas republicanas creyendo cumplir el mandato moral, y al mismo tiempo político, de ganar al pueblo para la República, desarrollaron una activa política de creación de bibliotecas populares. El Decreto de 7 de agosto de 1931[5] estableció en cada escuela una biblioteca pública. Su funcionamiento corría a cargo del maestro nacional y su gestión dependía del Consejo local de primera enseñanza. Los fondos bibliográficos esenciales los aportaría el Patronato de Misiones Pedagógicas. A ellos se sumarían las donaciones de municipios, diputaciones, particulares… El objetivo prioritario fue hacer de cada escuela rural un foco de cultura y difusión del libro y la lectura.

Tal obra no quedaría circunscrita a las escuelas rurales. En Córdoba, su ayuntamiento, a propuesta del Archivero Bibliotecario José María Rey Díaz, formó (con fondos de la Biblioteca Municipal) lotes de libros para las 43 bibliotecas escolares de la capital[6].

El Anuario Estadístico recoge que hasta 1933 un total de 64 bibliotecas escolares (cada una dotada con unos cien volúmenes) se habían concedido por el Patronato de Misiones Pedagógicas a las escuelas nacionales de la provincia de Córdoba. Total de bibliotecas que se distribuyeron en el trienio como sigue: 19 en 1931; 17 en 1932; y 28 en 1933. Para toda España fueron 4.636[7] las bibliotecas concedidas en el primer trienio republicano.

No fue esta la única actuación de las célebres Misiones Pedagógicas en nuestra provincia. Al menos en 1935 sabemos que realizaron campaña en Castro del Río Juan Azcoaga y Ramón Gaya que trajeron la pintura clásica española y

ISSN **1697-9745**

europea del *Museo del Pueblo*, acompañándola con proyecciones sobre los principales escritores clásicos españoles. Desde allí partieron para Lucena y Cabra. Un mes antes habrían visitado Cabra.[8]

En 1932 otro decreto facilitó y reguló la creación de Bibliotecas Municipales [9]. Por impulso de esta norma se crearon en Córdoba bibliotecas como las de Cabra (que dirigiría Juan Soca), La Rambla, Montemayor, Fernán Núñez, Bujalance, Belmez, Baena, etc. La mayoría desaparecidas tras la guerra civil. Sobre ellas un político pontanés de Acción Popular había dicho en 1935: *«En embrión en los pueblos más crecidos de nuestra provincia y plasmada en los menos, con lánguida vida y pésimo ambiente, la biblioteca municipal va siendo pesadilla de los que nos hemos preocupado del mejoramiento de nuestros hermanos.*

Como aspiración municipal no se lo encomendaría a ninguna minoría nuestra, ya que su realización iría envuelta en ese ambiente necio de que el hombre debe saberlo todo, lo mismo lo bueno que lo malo y como esto tiene más poder de asimilación que aquello, resultaría una biblioteca que en vez de enseñar lo bueno y lo constructivo despertaría la inteligencia de los lectores para la obtención de sus apetencias buenas y malas por aquellos que de la biblioteca sería eso: almacén de lo bueno y malo.

Sustituir la Biblioteca Municipal que por fuerza será atea y confesional, marxista y antimarxista por una nuestra, en cantidad y calidad de libros,

ISSN **1697-9745**

apropiada a este tipo medio de alumnos de bachillerato, debe ser aspiración constante de nuestros centros de Acción Popular.»[10]

La presión de sectores de la derecha logró, incluso, que en agosto de 1935 fuera prohibido el uso en las escuelas de los libros *Lecturas históricas: Historia anecdótica del trabajo* (de Albert Thomas, traducido al español por Rodolfo Llopis) y *Una Historia del Mundo para los niños* (de V. M. Hillyer, traducido y adaptado al español por Fernando Sainz)[11].

Al programa de bibliotecas de la II República, no obstante sus aciertos y benéfica intención, cabe reprocharle, como señala Luis García Ejarque, que cifró su desarrollo más en el voluntarismo que en recursos reales: *«se buscó hacer muchas bibliotecas en muy poco tiempo y con muy poco dinero, mientras que formar un buen bibliotecario y retribuirle dignamente costaba bastante más.»* [12]

2. LA PERSECUCIÓN DE LA LETRA IMPRESA: DE LA QUEMA AL EXPURGO.

Para algunos sectores conservadores, maestros, libros y prensa eran los arietes que derruían el idílico paraíso rural. De ahí que fueran habituales, ya en aquellos primeros días, las piras de libros por toda la geografía sublevada. En Córdoba, el día siguiente al levantamiento militar, grupos de falangistas quemaron centenares de libros recogidos de los kioscos y librerías de la capital. El espectáculo fue repetido después por grupos del Requeté [13]. Las brasas de aquellas hogueras aún volvieron a avivarse en los años cuarenta cuando la

ISSN **1697-9745**

ciudad, en plenas *Misiones*, vio levantarse en su corazón, en *Las Tendillas*, una nueva hoguera donde ardieron ritualmente, tras la prédica de un jesuita, los libros comprados al peso en la vecina plaza de La Corredera y otros que arrojaban los niños. De aquel espectáculo nos queda el dolorido relato de Carmelo Casaño[14].

Aunque en todas las culturas con grafía la destrucción de la palabra impresa ha sido, con demasiada frecuencia, práctica reincidente, la quema teatralizada de libros por aquellos primeros falangistas cordobeses parece emular no tanto las tópicas hogueras de la Inquisición, como las menos lejanas, cronológica e ideológicamente, de la juventud nazi en la Opernplatz. Más de 25.000 libros ardieron aquel 10 de mayo de 1933 en que los estudiantes de la Universidad de Colonia, con el filólogo Joseph Goebbels como maestro de ceremonias, entregaron a las llamas *«el espíritu diabólico del pasado»*. Más allá de la destrucción física de un objeto lo que se perseguía era acabar con las ideas que contenía, borrar su memoria. Igual espíritu latiría entre los falangistas cordobeses, la mayoría también estudiantes. Como en el resto del país, el falangismo se nutrió principalmente de jóvenes de clase media con un nivel cultural medio-alto. No olvidemos tampoco que el primer fascismo español prendió en intelectuales como Ernesto Giménez Caballero y Ramiro Ledesma Ramos.

A remolque de acciones más o menos espontáneas, las autoridades irían adoptando algunas medidas generales para con libros, bibliotecas y periódicos. Cronológicamente, la primera decisión que conocemos fue la orden del Gobierno

ISSN **1697-9745**

Civil de Córdoba, el 11 de agosto de 1936, obligando a los dueños de librerías y puestos de periódicos de entregar cualquier impreso defensor de teorías marxistas, anarquistas o que tuviera matiz izquierdista. Incluyendo, por supuesto, las obras de Marx, Lenin, etc. y sus comentadores, «*no sirviendo de pretexto que sean obras filosóficas o de estudio*». Asimismo debían entregarse todas las obras de carácter pornográfico e inmoral [15].

Casi un mes después apareció el bando de Queipo de Llano, fechado el 4 de septiembre y publicado en el Boletín Oficial de la provincia cordobesa del día once[16]. Allí, tras una exposición donde señalaba a la «*literatura pornográfica y disolvente*» como arma de «*la Masonería, el Judaísmo y el Marxismo*», declaraba ilícito «*el comercio, circulación, producción y tenencia de libros, periódicos, folletos y toda clase de impresos pornográficos o de literatura socialista, comunista, libertaria, y, en general, disolvente*» e imponía un plazo de 48 horas para su entrega a la autoridad militar. El incumplimiento, además de otras sanciones, acarrearía una multa de 10.000 pesetas que en caso de reincidencia ascendería a las 50.000 pesetas con la accesoria de cierre del establecimiento e inhabilitación para el ejercicio de la industria editorial o de librería [17].

Algunos días antes de las órdenes de Queipo, la Junta de Defensa había señalado [18] que era «*un caso de salud pública hacer desaparecer*» las obras de carácter marxista o comunista con que el Ministerio de Instrucción Pública había «*inundado las Escuelas*». Y para que no quedasen «*ni vestigios de las mismas*» ordenaba a los Gobernadores Civiles, Alcaldes y Delegados

ISSN **1697-9745**

Gubernativos que procedieran *«urgente y rigurosamente»* a su incautación y destrucción.

El 25 de septiembre publicó la prensa cordobesa la orden del Jefe de Orden Público de Córdoba, Bruno Ibáñez, dando de plazo hasta el día 28 para que todos los que tuvieran en almacenes o tiendas «*libros o revistas pornográficos, revolucionarios o de alguna otra tendencia política y antipatriótica»* los entregasen inmediatamente. Advirtiendo que si en registros posteriores se encontraran impresos de ese tipo, a sus poseedores se les aplicaría el «*bando militar*».

Se reconocía *de facto* en aquella orden que, en muchos lugares, estos libros ya habían desaparecido en los expurgos protagonizados por los sublevados los primeros días; y se mandaba que de aquellos ejemplares que *«les fueron intervenidos»* debían presentar relación indicando su número y si eran *«social-revolucionarios»* o *«pornográficos»*. Esto con objeto de elaborar una estadística sobre el tema.

La *purificación* de libros se repetiría de forma casi mimética en cada una de las ciudades que iban cayendo en manos de los sublevados. A menudo como medida precautoria autoimpuesta. En mayo de 1939 Salaverría describía en *ABC* el paisaje de las librerías madrileñas: *«…las librerías aparecieron también desmanteladas, con los estantes casi vacíos, con sólo unos raros tomos inocentes en los escaparates. Y es que a última hora, apresuradamente, toda aquella literatura nacida bajo el signo rojo fue retirada, escondida o confiscada.*

ISSN **1697-9745**

Nada más natural. A un cambio de régimen corresponde un cambio de ideas y de modos espirituales, y no hay nada tan sensible a esas mudanzas profundas como el papel impreso.»[19]

La estadística de parte de aquel expurgo literario cordobés la ofreció el mismo Jefe de Orden Público la primera semana de octubre. Se habían requisado 5.544 libros que seguidamente habían sido destruidos *«para evitar que tales publicaciones puedan aún, en la sombra, producir mayores males»*. Desglosados, estos libros fueron:

«408, ejemplares de Besoy, autor Eloy Vaquero, masonería. 3.000, ejemplares en los kioscos propiedad de Andrés y José Gracia, que tienen establecido en las calles Claudio Marcelo, plaza de José Antonio Primo de Rivera, San Nicolás, Avenida de Canalejas y en sus almacenes, calculándose de las mismas el 10 por 100 políticas; el 8, pornográficas y el resto sociales y marxistas.

500, Librería Luque, establecida en la calle Gondomar, la mayoría sociales y marxistas.

435, Librería Jaime Costa (antes Catalana), calle del Ayuntamiento, autores liberales y político sociales.

250, Librería Font, calle San Fernando. Autores de ideas sociales de izquierdas. 200, Librería Ibérica, plaza de José Antonio Primo de Rivera. De ellos el 10 por cien sociales; el 5, de lectura pornográfica; y el resto políticos, algunos de autores rusos.

ISSN **1697-9745**

150, en la librería de ocasión, plaza del Salvador. La mayoría de autores rusos y nacionales de ideas comunistas.

100, en la librería Nielfa. Su contenido de tendencias izquierdistas.
100, en el kiosco de la estación. De ellos el 15 por 100 aproximadamente de lectura social marxista.

11, kiosco de Diego Torralbo, calle Gondomar. La mayoría de estos ejemplares pornográficos.
He aquí la mala hierba sembrada en esos libros cuya lectura tanto daño ha hecho y tanto ha influido para cometer los crímenes que las hordas marxistas están llevando a cabo en estos pueblo donde, por unos días solamente, ha triunfado y triunfa la política de la hoz y el martillo.

Pero para mayor vergüenza y mayor indignación, quiero hacer resaltar en esta estadística otra, de libros recogidos en algunos grupos escolares de esta capital, y que servían para la enseñanza de los pobres niños, en cuyas almas iban incrustando el odio y el crimen.

85 libros en el Grupo Escolar Hermanos López Diéguez, recogidos por la policía, la mayoría de ellos de autores extranjeros y nacionales de reconocido extremismo.
56 en el Grupo Escuela Maternal, de autores de izquierdas.
21 en el Grupo Escolar del Barrio de Occidente, de autores extremistas, destacándose los marxistas.

ISSN **1697-9745**

11 en el segundo Grupo Escolar Hermanos López Diéguez, igualmente de autores de izquierdas.

11 en la Escuela Normal de Maestros entre los que figuran de Azaña, Voltaire, Ferrière, Uguerín [?] *y Vaquero.*

9 en las escuelas graduadas anejas a la Normal, de autores extremistas. 8 en el Grupo Escolar Colón, de autores de izquierdas.

3 en la Escuela Industrial de Trabajo, de tendencias sociales extremistas. En los demás grupos escolares no se han encontrado ningún libro de esta índole, porque tiene la seguridad esta Jefatura de que seguro muchos de los maestros, más precavidos que otros, los recogieron a tiempo, porque era muy difícil y raro, al mismo tiempo, que no hubiese en todas las escuelas o en su mayoría, libros de esta clase, que leían con entusiasmo a sus alumnos aquellos individuos que llamaban los trabajadores de la Enseñanza.»[20]

Como indica el último párrafo, hubo también una previsible autodepuración; no sólo de los maestros en sus escuelas, sino también de bibliotecas particulares. Juan Bernier cuenta cómo aquel verano quemó libros, revistas y folletos, porque un solo periódico podía suponer la muerte.[21]

ISSN **1697-9745**

2.1. REPRESIÓN CONTRA ALGUNOS FUNCIONARIOS DEL CUERPO DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS.

Aquel mismo octubre del 36 Eduardo Quero, nuevo presidente de la Diputación Provincial de Córdoba, se dirigió por carta al director del Instituto de Segunda Enseñanza de Córdoba [22] para indicarle que, conociendo que en la Biblioteca Provincial existían libros marxistas e izquierdistas y que la directora de la misma había sido apartada de su puesto en razón de su ideología, nombrase a persona competente que realizase la revisión de las obras, que bien podría ser, apuntaba, el archivero de Hacienda José de la Torre y del Cerro.

Con la misma fecha que la misiva de Quero, el director del Instituto envió dos comunicaciones. Una a la directora de la Biblioteca Provincial, doña Carmen Guerra San Martín, señalándole su cese en el cargo por orden del Gobernador Militar [23]. Otra carta a José de la Torre nombrándole para el cargo de bibliotecario provincial que había dejado vacante la cesante [24]. Días después le urgirá a que revisase las obras de la Biblioteca porque se había denunciado que entre ellas existían obras marxistas y de tendencia contraria a las que defendía el Ejército [25].

En noviembre José de la Torre se quejaba amargamente a Miguel J. Artigas de la enorme carga que sobre él había caído al nombrársele, por orden gubernativa, director tanto de la Biblioteca como del Museo Arqueológico. La carta es también un testimonio elocuente y cualificado del lamentable estado del

ISSN **1697-9745**

patrimonio cultural en la zona sublevada y de la ineficacia de las medidas que con gran propaganda se pusieron en marcha [26].

Algo después, el cargo de Jefe de la Biblioteca Provincial pasó a desempeñarlo Fernando Valls Taberner (político de la Lliga, notable historiador y jefe del Archivo de la Corona de Aragón) circunstancialmente en Córdoba durante la guerra, que compaginaría este empleo con la docencia en el Instituto provincial y con conferencias en los *Cursillos a maestros nacionales*[27].

La depuración de bibliotecas no afectó, pues, sólo a los libros. También a los profesionales del ramo. Hemos citado el caso de la directora de la Biblioteca Provincial de Córdoba, doña **Severina María del Carmen Guerra San Martín**. A su esfuerzo se debió el que la Biblioteca Provincial se trasladara al salón antiguo del Censo: un radiante día de abril de 1935 congregó al Ministro de Trabajo, Eloy Vaquero; al Director General de Sanidad, Rafael Castejón; al Director de la Biblioteca Nacional, Miguel J. Artigas; al Presidente de la Diputación, Pablo Troyano; junto a un numeroso público de catedráticos y maestros nacionales para inaugurar la nueva Biblioteca Provincial.[28]

En aquel rincón de cultura se fraguaría la primera amistad entre los fundadores del Grupo Cántico, los poetas Ricardo Molina y Juan Bernier. Molina, muy interesado por los autores franceses y la literatura latina, recibía allí mismo, de doña Carmen Guerra, clases de latín. Mientras Juan Bernier colaboraba con ella en la organización de la Biblioteca [29].

ISSN **1697-9745**

Carmen Guerra fue detenida en Córdoba en agosto del 36 y, según indicación de José de la Torre, *«estuvo en lista de ser fusilada»* [30]. En 1937, un año después de ser cesada por el Gobernador Militar, se dictó contra ella, por expediente de depuración, la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón de sus dos empleos de directora de la Biblioteca Provincial y Profesora Auxiliar de la Escuela de Artes y Oficios [31]. En 1942 consiguió que se revisara su expediente. El Ministerio sustituyó entonces la separación por: a) Traslado forzoso de Córdoba con prohibición de solicitar vacantes durante cinco años; b) Postergación durante cinco años; c) Inhabilitación para cargos directivos y de confianza; d) Prohibición de solicitar haberes atrasados[32]. En aplicación de esto fue trasladada a Oviedo [33].

También fue cesado, desde un primer momento, el director del Museo Arqueológico de Córdoba, don **Samuel de los Santos Jener**. Había nacido en Cartagena el 10 de diciembre de 1888, estudió Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid; y Griego y Alemán en Bielefeld y Halle. Trabajó en el Centro de Estudios Históricos y en 1926 llegó a Córdoba tras ganar por oposición plaza en la Biblioteca Pública Provincial. De allí pasaría, por concurso de traslados a ocupar la plaza de director del Museo Arqueológico [34].

Sobre Santos Jener creemos de interés la carta que Fernando Valls Taberner, desde Córdoba, remitió a Miguel J. Artigas en mayo de 1937: *«Caso Santos.*

ISSN **1697-9745**

Religión evangélica, no por apostasía, sino por su madre inglesa. Simpatizante con las ideas socialistas en cuanto pudiera parecer progreso social; pero no tuvo actividad política, ni fue elemento militante. Inscrito en el partido socialista durante un tiempo, se dio de baja espontáneamente en Octubre de 1934, por repugnarle el procedimiento de violencia a que recurrió dicho partido.

Favorecido en una ocasión por sus amigos socialistas con un [cargo] en un jurado mixto, no lo aceptó. No fue enchufista.

Al ocurrir el Movimiento Nacional se encontraba en Medina Azahara con su familia, de donde hubiera podido pasarse al campo rojo, en vez de lo cual volvió a Córdoba sin ningún recelo.

Honestidad de costumbres. Funcionario aplicado, celoso y competente en su función de Director del Museo arqueológico, cuyo catálogo tiene redactado minuciosa y completamente.

Tiene simpatías en la población, siendo considerado como hombre pacífico y bueno. Hay informaciones favorables en su expediente. Fue destituido y expedientado por el Gobernador D. Bruno Ibáñez, de tristísima recordación en Córdoba.

En substitución suya fue nombrado por el actual Gobernador civil (persona dignísima) un interino que no reunía las condiciones reglamentarias. El informe propuesta de sanción fue enviado a Burgos, hace ya algunas semanas, por la Comisión depuradora cuyo presidente es el Gobernador civil.

ISSN **1697-9745**

Convendría evitar la sanción máxima, que además de ser desproporcionada, si se tiene en cuenta que varios antiguos socialistas de Córdoba han sido ya repuestos en sus cargos, en las oficinas de Obras Públicas y de telégrafos, hundiría irremediablemente al interesado y a su familia en la miseria. Téngase en cuenta, por otra parte, que la función de director de un Museo arqueológico es meramente técnica y no tiene influencia docente propiamente dicha.

Sería oportuna la pronta resolución de este caso. » [Al margen hay una nota a lápiz, probablemente de Artigas, que dice así: «*Resuelto favorablemente*»].[35]

2.2. LAS COMISIONES DEPURADORAS DE LIBROS Y BIBLIOTECAS.

A finales de diciembre de 1936 apareció la Orden que la Presidencia de la Junta Técnica del Estado dictó sobre libros y bibliotecas con idéntico fin, y en parecidos términos, que el bando de Queipo [36]. No obstante, la Junta Técnica estableció como receptores de los libros prohibidos a las bibliotecas universitarias, provinciales o archivos de Hacienda, encomendando a sus responsables la conservación y vigilancia de este material [37].

Nueve meses después el Gobierno de Burgos legisló más detalladamente sobre el escrutinio a que debían ser sometidas las bibliotecas [38]. La norma encargaba a los Gobernadores Civiles la formación del inventario no sólo de las bibliotecas públicas, populares y escolares de la provincia, sino también de cualquier centro que dispusiera de libros para cualquier clase de lectores

ISSN **1697-9745**

(casinos, sociedades recreativas, colegios, academias). Estos inventarios debían remitirse a las comisiones depuradoras de bibliotecas que se constituían en cada distrito universitario. La Comisión depuradora del distrito debía estar formada, según el artículo 3º de la Orden, por siete miembros:

El Rector de la Universidad, o persona en quien delegase.

Un catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras.

Un representante de la autoridad eclesiástica.

Un vocal propuesto por el cuerpo de Archiveros, bibliotecarios y arqueólogos.

Un vocal designado por la Autoridad militar de la División correspondiente.

Un vocal nombrado por la Delegación de Cultura de FET.

Un padre de familia propuesto por la Asociación Católica de Padres de Familia de la capital del distrito universitario.

Para la Presidencia de la Comisión Depuradora de Bibliotecas del Distrito Universitario de Sevilla, bajo cuya lupa quedaron las bibliotecas cordobesas, el Rector Mariano Mota Salado nombró como delegado suyo en dicha presidencia al decano de la Facultad de Derecho don Carlos García Oviedo [39]. Para el resto de los miembros de la Comisión Depuradora de Bibliotecas, Mariano Mota propuso a:

Francisco Collantes de Terán, auxiliar temporal de la Facultad de Filosofía y Letras, Archivero Bibliotecario Municipal y competente bibliófilo.

ISSN **1697-9745**

Manuel Gómez Rodríguez, Profesor de Teología del Seminario de la Diócesis, como representante de la autoridad eclesiástica.

José Montoto y González de la Hoyuela, jefe de la Biblioteca provincial y universitaria, como representante del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos.

Federico Quintanilla Garratón, Teniente Coronel de Infantería, propuesto por la Autoridad Militar de la División.

Antonio Domínguez Ortiz, Auxiliar temporal de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad, como representante de la Jefatura Provincial de la *Falange Española Tradicionalista*.

Joaquín Sagrán González, Marqués de los Ríos, en representación de la Asociación Católica de Padres de Familia.[40]

No hemos encontrado la comunicación de la Comisión de Cultura y Enseñanza aprobando esta propuesta, pero estimamos como muy probable que fueran estos propuestos por el Rector Mota los que constituyesen la Comisión Depuradora de Bibliotecas del Distrito.

Sin duda, puede sorprender que el benemérito Antonio Domínguez Ortiz formara parte de la propuesta para la Comisión depuradora de bibliotecas. Antonio Domínguez Ortiz pese a que había ingresado en el escalafón de maestros nacionales [41], procedente de los Cursillos de Formación de 1931 (donde habían podido participar los Licenciados en Filosofía y Letras), en 1936

ISSN **1697-9745**

ejercía como Encargado de Curso de la Sección de Letras del sevillano Instituto Murillo y profesor auxiliar de Geografía e Historia en la Universidad hispalense. No fue hasta 1940 cuando obtuvo plaza de catedrático de Instituto, con el número dos de su promoción [42].

Al estallar la guerra tenía veintiséis años, había militado durante su época de estudiante universitario en la Federación de Estudiantes Católicos y mantenido simpatías políticas hacia el tradicionalismo [43]. No obstante, y pese a ello, en su expediente de depuración no se libró de varias acusaciones, referidas tanto a *«su compenetración con los elementos izquierdistas del Centro y su amistad con el director del Instituto»*, como a su religiosidad [44].

Aunque la normativa no contemplaba la creación de Comisiones provinciales, estas funcionaron de hecho, al menos en el caso de Córdoba. A finales de 1937 el Rector, como Presidente de la Comisión Depuradora de Bibliotecas Públicas, se dirigió al director del Instituto de Segunda Enseñanza de Córdoba, Perfecto García Conejero, para comunicarle que, ante la dificultad de enviar ficheros de grandes bibliotecas para su depuración, designase «*personas de cultura y confianza»* para formar una *Junta* que realizase la labor depuradora[45].

El 11 de enero de 1938 García Conejero informó al Rector que había quedado constituida la *comisión depuradora de bibliotecas de Córdoba y su provincia*, bajo su presidencia y con los siguientes vocales [46]: Antonio de la Torre y del Cerro, catedrático de la Universidad de Barcelona, agregado al Instituto y excedente del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos; Félix Romero Menjíbar,

ISSN **1697-9745**

canónigo archivero y vocal de la Comisión de Cultura Histórica y Tesoro Artístico; José de la Torre y del Cerro, del Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios, y Vocal Secretario de la misma; José María Rey Díaz, Archivero municipal y Profesor del Instituto; y Rafael Gálvez Villatoro, Bibliotecario de la Academia de Ciencias y Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba.

Algo después la Comisión acrecentó su nómina con un nuevo vocal, el también profesor universitario (excedente) Valls Taberner, que había pasado circunstancialmente a desempeñar la jefatura de la Biblioteca Provincial cordobesa y del Museo Arqueológico [47].

En agosto de 1938 esta Comisión remitió al Presidente de la Comisión Depuradora de Bibliotecas del Distrito un informe donde recapitulaba una labor que ya consideraba terminada: *«Al iniciar el trabajo de depuración de bibliotecas la Comisión de Córdoba hacía un estudio detenido de cada obra. Pronto advirtió que este trabajo era interminable, sobre todo teniendo en cuenta que los componentes de ella tenían sus ocupaciones profesionales que les absorbían la mayor parte del tiempo. Además era un trabajo inútil ya que estaba hecho a la perfección por la Comisión del Distrito Universitario. Decidimos nombrar un ponente para que preparara la labor de la Biblioteca Provincial y con este trabajo por base pedir normas y orientaciones a la Comisión de Sevilla que tan dignamente preside V.I. Don Fernando Valls y Taberner, después de una labor ímproba y que le ha merecido elogios por toda la Comisión envía una propuesta con la siguiente carta: Adjunta tengo el gusto de remitirle la lista de las obras separadas del*

ISSN **1697-9745**

servicio en la Biblioteca pública y con ella una lista manuscrita de novelas editadas por la Editorial Juventud y otras editoriales acerca de las cuales se podría consultar a la Comisión Depuradora de Sevilla. A ella podría consultarse también, tal vez, que habría que hacer con otras obras editadas por la Revista de Occidente, Colección Universal y otras series de Espasa Calpe, La Lectura, La Nave, Editorial Apolo y otras empresas análogas, acerca de cuyos catálogos de publicaciones deben haber marcado criterio en Sevilla. Igualmente acerca de las demás obras de Blasco Ibáñez, Pérez Galdós, Pérez de Ayala, Baroja, Valle Inclán, etc. que no he incluido en la lista porque no encontré fundamento para ello.

Como esta Comisión tiene el trabajo de depuración terminado nos interesaría recibir para nuestra perfecta y rápida labor las normas generales a que ha ajustado su actuación.»[48]

A la vista de esto cabría pensar que la depuración de bibliotecas por esta Comisión se había restringido sólo a la Biblioteca Provincial. Y, sin duda, esta, por el volumen de sus fondos, debió de ser el empeño más arduo. Pero, no fue la única en que fijó su atención la subcomisión cordobesa [49]. Al menos, consta documentalmente que la Comisión nombró al vocal José de la Torre y del Cerro para que específicamente depurara la biblioteca «*Lecturas del Soldado*» que dependía de la Subdelegación de Prensa y Propaganda de Córdoba [50]. En julio de 1937 desde las páginas de *El Defensor de Córdoba* (diario que venía prestando especial atención a la censura de libros aún antes de la guerra) se advertía que «*Muchos libros se han reunido para el Soldado y bibliotecas de*

ISSN **1697-9745**

Milicias y organizaciones, pero se hace indispensable una censura, de gran energía y cultura, para clasificar lo que pueda y deba leerse y quemar lo restante para no envenenar incautos.»[51]

Según la Orden de 16 de septiembre, una vez redactados los índices de obras a depurar, comenzaría la primera parte del expurgo consistente en retirar cuanto impreso contuviera *en su texto, láminas o estampados* inmoralidades, ideas disolventes, conceptos inmorales, propaganda de doctrinas marxistas y todo cuanto resultase atentatorio a la dignidad del Ejército, a la unidad del país, a la Religión Católica, etc.[52] Después se remitirían a la Comisión de Cultura y Enseñanza la lista de los libros o publicaciones que, a juicio de los depuradores, constituyeran un peligro para los lectores habituales de las bibliotecas. A la vista de ello la Comisión de Cultura y Enseñanza clasificaría las obras en tres grupos:

1º «*Obras pornográficas de carácter vulgar sin ningún mérito literario*», que serían destruidas.

2º. «*Publicaciones destinadas a propaganda revolucionaria o a la difusión de ideas subversivas sin contenido ideológico de valor esencial*», que también serían destruidas.

3º. «*Libros y folletos con mérito literario o científico que por su contenido ideológico puedan resultar nocivos para lectores ingenuos o no suficientemente preparados para la lectura de los mismos.*» Este grupo de impresos sería guardado en cada biblioteca en lugar «*no visible ni de fácil acceso al público*»; y

ISSN **1697-9745**

su consulta solo podría realizarse «*por personas que lleven permiso especial dado por la Comisión de Cultura*»[53].

Casi un año después, en agosto de 1938 una nueva orden modificó el lugar de depósito de las obras prohibidas. Si en septiembre de 1937 se señalaban a las propias bibliotecas como lugar de depósito de las obras comprendidas en el grupo 3º del artículo 5º; en agosto de 1938 se ordenaba su traslado a otras dependencias. El motivo era centralizar esos fondos para su mejor custodia y someterlos a otra depuración, llevada a cabo ahora por una nueva Comisión nombrada por la Jefatura de Archivos y Bibliotecas, con el fin de «*unificar los diferentes criterios que en la labor de depuración han imperado*»[54].

Para las provincias donde hubiera Universidad sería la Biblioteca Universitaria la receptora de las obras depuradas que no hubieran sido destruidas. En el resto (salvo Guipúzcoa, Lugo y Navarra donde irían a parar a los Archivos de las Delegaciones de Hacienda) el lugar de custodia de los libros prohibidos fue la Biblioteca Pública Provincial o la del Instituto de la capital, si estaba servida por funcionarios del Cuerpo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos [55]. En estas bibliotecas, elegidas para contener los libros prohibidos, surgieron lo que corrientemente se llamó *el infierno*. Lugares de acceso muy restringido donde se depositaban los libros depurados y salvados de la pira.

Como resultado de la normativa depuradora de libros ya descrita, la Biblioteca Provincial de Córdoba hubo de retirar del acceso al público una importante cantidad de obras. En un documento sin fecha se relacionan 306 libros retirados

ISSN **1697-9745**

del Salón de lectura por orden superior [56]. La lista aparece encabezada por la *Revolución Rusa* de Trotski, seguida por una *Historia de Rusia* y distintos libros de Tolstói y Dostoievski. Concluye la relación con la novela *Abajo las armas* de Bertha von Suttner. En la nutrida lista se incluyen también obras filosóficas de Schopenhauer, Russell, Scheler, Ortega y Gasset, Averroes y Abenhazán; textos de sociología de Durkheim o Sombart; y de Ciencias Naturales como los de Darwin. Aunque la mayor cantidad de volúmenes retirados correspondieron a relatos de Víctor Hugo, Oscar wilde, Palacio Valdés, Pérez de Ayala, Blasco Ibáñez, Pérez Galdós, Azorín, Pío Baroja y Valle Inclán. Sin faltar los textos escolares y la *Historia de Córdoba* de Antonio Jaén [57].

También existe otro documento manuscrito de quince páginas que contiene una relación de libros «*Retirados al Infierno*» donde figuran *El concepto de la angustia* de Sören Kierkegaard; *Sobre la libertad humana* de Schopenhauer, varias obras de Bertrand Russell; *El origen de la especies por medio de la selección natura*l de Darwin; *El Hombre y la Tierra* de Eliseo Reclús. Una segunda relación se titula «*Reservados al Purgatorio*» y contiene obras como *Psicología del niño y Pedagogía experimental* de Eduardo Claparède, la *Antropología* de Manuel Kant, y varias obras de Emilio Durkheim y de Alfred Adler. En esta relación aparecen también libros de poesía de Lorca, Alberti y Neruda y ensayos de Gregorio Marañón, Salvador de Madariaga y Américo Castro.

Un tercer manuscrito, con el título de «*Reservados*», está encabezado por el *Grand Dictionnaire Socialiste du Mouvement Politique et Economique National*

ISSN **1697-9745**

et International (1924) de Compère-Morel, al que siguen obras de Federico Nietzsche y varios títulos de políticos españoles como Luis Araquistáin, Manuel Cordero, Marcelino Domingo, Julián Zugazagoitia, Fernando de los Ríos, Alejandro Lerroux, Largo Caballero y Pablo Iglesias.

Otra práctica sobre el libro llevada a cabo durante la guerra fue la incautación de bibliotecas de particulares o de sociedades. De las bibliotecas de las sociedades obreras o de organizaciones políticas cordobesas afectas a la República desconocemos qué final tuvieron. Probablemente fueran destruidas en los primeros días o meses, ora en las violentas ocupaciones de sus locales por los sublevados ora en las quemas rituales de libros de aquellos primeros días.

De las bibliotecas particulares sabemos que algunas fueron incautadas. Por ejemplo, la del catedrático y diputado Antonio Jaén Morente fue incautada por el Jefe de Orden Público [58]. La del médico socialista Vicente Martín Romera fue, junto con otras de sus pertenencias, lanzadas a la calle (y quizá destruida), como recuerda Carmelo Casaño [59]. Sin embargo, de su instrumental médico se apropiaron los sublevados para destinarlo al Hospital Militar [60].

Por documentos del Gobierno Civil, sabemos que en Córdoba fueron incautadas, entre otras, las bibliotecas particulares de Antonio Jaén Morente, Eloy Vaquero Castillo, Francisco Azorín Izquierdo y Francisco Blanco Pedraza [61]. Cuyos fondos pasaron a engrosar la titulada Biblioteca de la Central Obrera Nacional Sindicalista.

ISSN **1697-9745**

3. LA DEPURACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES.

3.1. LAS BIBLIOTECAS DE ESCUELAS PRIMARIAS.

De entre todas las bibliotecas, las primeras que atrajeron la *bibliofobia* de los sublevados fueron las escolares. Ya la Orden de 4 de septiembre de 1936, tras señalar la «*perturbadora*» gestión de la Dirección general de Primera Enseñanza por haber «*apoyado la publicación de obras de carácter marxista o comunista, con las que ha organizado bibliotecas ambulantes y de las que ha inundado las Escuelas*», añadía que era «*un caso de salud pública el hacer desaparecer todas esas publicaciones, y para que no queden ni vestigios de las mismas…*» y ordenaba a los Gobernadores, Alcaldes y Delegados gubernativos que procedieran «*urgente y rigurosamente a la incautación y destrucción de cuantas obras de matiz socialista o comunista se hallen en bibliotecas ambulantes y escuelas.*»[62] En el mismo Boletín se advertía a los Directores de los Institutos para que en los textos escolares «*no haya cosa alguna que se oponga a la moral cristiana, ni a los sanos ideales de ciudadanía y patriotismo que deben arraigar en el ánimo de los adolescentes, como la mejor cosecha en la obra de la educación*»[63]. Y se encargaba al propio profesorado la publicación de libros acordes con la moral cristiana y los «*sanos ideales de ciudadanía y patriotismo*» que sustituyesen a los eliminados.

La búsqueda de textos *limpios* llevó en algunos lugares a la publicación de listados de libros autorizados. El *ABC de Sevilla* de 22 de septiembre de 1936 daba la relación de libros escolares autorizados por la Comisión Provincial de

ISSN **1697-9745**

Primera Enseñanza de Sevilla. Uno de los criterios de selección fue que hubieran sido editados antes de 1931. Los escogidos [64] fueron los de FTD (Edelvives), los de Siurot, el «*España es así*» del inspector Serrano de Haro, las «*Páginas Selectas*» de Ibarz, y los de Dalmau Carles, Ascarza y Solana anteriores a 1931.

La búsqueda de textos escolares adecuados a las concepciones ideológicas de los sublevados llevó al Gobierno a establecer un concurso (fracasado [65]) para dotar a todas las escuelas nacionales de un libro de lecturas obligatorio (*El Libro de España)*; a encargar al Instituto de España la edición de los textos escolares; y a crear, finalmente, la Comisión Dictaminadora de Libros de Texto que habían de utilizarse en las escuelas.

En Córdoba las medidas de carácter general contra los libros afectaron de lleno a las bibliotecas escolares. Prueba de ello es la estadística, ya citada, de libros confiscados que ofreció el Jefe de Orden público a principios de octubre de 1936.

A primeros de noviembre sería la Inspección provincial de Primera enseñanza quien, ante la próxima apertura de las clases nocturnas para adultos en las escuelas nacionales, se dirigió a los maestros de la provincia con unas *Instrucciones*, visadas por el Gobernador Militar, en las que se encarecía al magisterio la obligación que tenían de hacer «*una rigurosa selección en los libros escolares»*[66].

Por aquellos mismos días *El Defensor de Córdoba* venía publicando las peticiones que sobre la enseñanza había trasladado la *Confederación Católica*

ISSN **1697-9745**

de Padres de Familia a las nuevas autoridades. La undécima reclamaba «*máxima urgencia y rigor inexorable*» para continuar el expurgo de libros y bibliotecas, al tiempo que exigía «*enérgicas e ineludibles responsabilidades*» *a los «libelistas de profesión*»[67]. También distintos columnistas locales excitaban el ánimo contra el peligro de ciertos libros. Así, el abogado cordobés Armando La Calle, antiguo monárquico y presidente del Círculo de la Amistad, escribió que los dirigentes soviéticos confesaban que la escuela era el mejor medio «*para corromper a los niños en el orden religioso, a ser posible antes de cumplir los siete años, y pasada esta edad practicando la coeducación, para estimular a niños y a niñas a que aprendan a desechar prejuicios, empleando toda clase de procedimientos y por medio de libros, novelas y cuentos*.»[68]

Paralelo, pues, al proceso de depuración de las bibliotecas públicas se desarrolló un proceso particular de depuración de las escolares (la mayoría formadas por donaciones del Patronato de Misiones Pedagógicas). Este proceso de expurgo de libros escolares estuvo en Córdoba controlado por la Inspección de Primera Enseñanza, concretamente por su jefa en aquellos momentos, Francisca Montilla Tirado. En junio de 1938 la Inspectora Jefe recabó información detallada sobre las Bibliotecas Escolares creadas a través del Patronato de Misiones Pedagógicas: si estaban abiertas al público; salas de lectura de que disponían; número de volúmenes de la Biblioteca; si había registro de entrada y número de volúmenes registrados; si había catálogo de materias y autores; si funcionaba el servicio de préstamo; si existía maestro encargado del servicio de biblioteca; así como la relación de libros de las bibliotecas del Patronato de

ISSN **1697-9745**

Misiones Pedagógicas, detallando autores y títulos[69]. Días después la Inspectora Jefe, a través de la prensa local, se dirigió a los maestros nacionales para que enviasen relación de libros y autores utilizados durante ese curso [70].

El proceso de depuración de bibliotecas parecía casi concluido aquel curso, puesto que la apertura del nuevo año escolar 1938-1939 fue saludado desde las páginas de *El Defensor de Córdoba* como «*algo que conforta y alegra el corazón del católico y del patriota*» porque «*Se han expurgado las bibliotecas, retirado los textos que más o menos descaradamente tendían a hacer del niño un comunista amoral sin más ley que su instinto o la coercitiva de la fuerza. Han sido también apartados de manos infantiles, los libros que a pretexto de ciencias físicas o experimentales, presentaban al hombre como un vertebrado más, sin más relaciones con los seres creados que las puramente fisiológicas. El Magisterio ha sido seleccionado cuidadosamente, exigiéndole garantías de competencia y moralidad.*»[71]

No obstante, una semana después, el 6 de septiembre de 1938, Francisca Montilla se dirigía de nuevo a los maestros nacionales de la provincia ordenándoles que antes del 15 de septiembre le fueran enviados todos los ejemplares que existiesen en sus escuelas de una serie de libros cuya relación insertaba en la prensa.

Esta actuación de la Inspección de Primera Enseñanza cordobesa debió responder a la orden que Romualdo de Toledo, Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, dirigió el 18 de agosto de 1938. La orden de la Jefatura del

ISSN **1697-9745**

Servicio Nacional de Primera Enseñanza decía: «*Una de las normas más eficaces utilizadas por la revolución para infiltrar sus venenosas doctrinas en la sociedad española, ha sido el libro escolar y sectario y antipedagógico, repartido con aviesa intención durante los últimos años en la escuela laica de la República.*

Siguiendo indicaciones del Excelentísimo señor ministro de Educación Nacional, la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza ha tenido conocimiento de que a la hora actual aún existen en algunas escuelas de la nueva España numerosos libros escritos con fines proselitistas, doctrinalmente antipatrióticos y antirreligiosos, deficientes en el ambiente pedagógico o escritos por autores declaradamente enemigos del Glorioso Movimiento Nacional, que actualmente desempeñan funciones de confianza a las órdenes del soviet de Barcelona.

Por estas circunstancias, la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza se dirige a todos los inspectores y maestros de la España nacional para que con la mayor urgencia y antes de dar comienzo al nuevo curso escolar, sean retirados de las escuelas públicas y privadas los libros que figuran en la adjunta relación, que sólo por morbosa inercia pueden figurar en las estanterías de las bibliotecas escolares, llamándole la atención sobre la responsabilidad que han de contraer inspectores y maestros en el caso de no corregir inmediatamente estos hechos, prestándose a coadyuvar esta obra las autoridades civiles y del Movimiento, así como los padres de familia, más que nadie interesados en la formación religiosa y patriótica de los futuros españoles.»

ISSN **1697-9745**

Y en relación adjunta aparecían:

Aurelio R. Charentón: «Las ciencias en la escuela», «Lecciones de cálculo», «La moral de la vida», Mi libro», «Geografía humana». «El microscopio». Lorenzo Luzuriaga: «El libro del idioma», «Escuela y cultura», «Juvenil», «Derecho».

Luis Huertas: «Las artes en la escuela», «Salud», «Dictado», «Derecho usual español»

Alejandro Rodríguez Casona: «Flor de leyendas».

Ángel Llorca: «Método de lectura», «Primer año de lenguaje», «Cien lecciones», «Historias educativas», «Cuatro primeros años en la escuela», «Cinematógrafo educativo», «Primer año de Geografía Universal», «Matemáticas».

M. Santaló: «Geografía».

Santiago Hernández Ruiz: «Mis amigos y yo» (primera y segunda parte), Curiosidades», «Primeras lecturas», «Un año de mi vida», «Letras españolas».

Modesto Bargalló: «Ciencias físico naturales», «Vida de las plantas». Margarita Comas: «Matemáticas y Geografía [¿sic? Geometría]». Gervasio Enrique: «Educación moral y cívica», «Historia de España». Antonio Zulueta: «El mundo de los insectos».

Gloria Giner de los Ríos: «El cielo, la tierra y el hombre», «Geografía». Benigno Ferrer: «Cartas a Leonardo», «Camino adelante».

ISSN **1697-9745**

Heliodoro Carpintero: «Eco y voz», «AA, EE, II» (las dos partes). Enrique Rioja: «El libro de la vida», «Curiosos pobladores del mar». Elisa López Velasco. «La escuela primaria».

José Briones: «Emoción y cultura».

Eladio García y Medina Bravo: «Historia de España».

Vicente Valle: «Ciencias físicas. Cuaderno de la revista pedagógica».

Berna Galindo y Angulo: «Leo, escribo y dibujo».

M. Alonso Zapata: «La escuela unitaria».

Antonio Jaén. «Historia de Córdoba».

Gerardo Rodríguez: «Historia de España», «Lecturas zoológicas», «El nido [sic, niño] en la escuela,» «Para aprender a leer».

Sánchez Sobrás: «Matemáticas».

Luis Sánchez Trincado: «Poesía infantil».

Fermín Corredor F. Y J. Ortiz: «Muñecos».

Fernando Sáiz: «El método de los proyectos escolares», «La escuela nueva».

Daniel G. Linacero: «Inventando geometría».

Virgilio Hueos: «Ciencias físicas».

Llopis: «Lecturas anecdóticas. Historia del trabajo».

Pablo A. Cobos: «Estampas de aldea»[72].

ISSN **1697-9745**

Para esta labor escrutadora el Ministerio pedía la colaboración de las autoridades civiles, del Movimiento y de los padres de familia. Se trataba de eliminar, como decía la orden, los «*libros escritos con fines proselitistas doctrinalmente antipatrióticos y antirreligiosos, deficientes en el aspecto pedagógico o escritos por autores declaradamente enemigos del Glorioso Movimiento Nacional*»[73].

La *damnatio* afectó a 36 autores y unas 65 obras [74]. De entre todas, sorprende la inclusión de la *Historia de Córdoba* de Antonio Jaén, una obra de carácter local, en un listado de ámbito nacional.

La lista publicada por la Inspección cordobesa fue parcialmente distinta: no incluyó todas las obras mandadas retirar por el Ministerio; y presentaba algún añadido a la enumeración ministerial. Probablemente, Francisca Montilla, que ya había realizado un detallado escrutinio de las bibliotecas escolares cordobesas, incluyó en la lista provincial sólo aquellas que consideró podían figurar en las bibliotecas escolares cordobesas y añadió otras que por analogía creyó debían incluirse.

La relación de libros que Francisca Montilla mandó retirar de las escuelas cordobesas queda detallada y comentada seguidamente [75]:

«Gerardo Rodríguez, Historia de España, Lecturas zoológicas, El Niño en la escuela, Para aprender a leer y Para aprender a estudiar.» Gerardo Rodríguez García, era maestro nacional; Director de la revista *La Escuela Moderna*, que fundara el pedagogo cordobés Alcántara García; y

ISSN **1697-9745**

prolífico autor de textos escolares y obras pedagógicas; además de conspicuo defensor del asociacionismo profesional [76]. Su ingente obra impresa aparece desde, al menos, 1896 hasta 1940 [77].

La orden circular de Romualdo de Toledo le señalaba cuatro títulos prohibidos. En Córdoba, sin embargo, Francisca Montilla anota cinco títulos. La obra «Historia de España» que manda retirar la Inspectora Jefe pudiera ser *Historia de España en lecturas para niños* o bien *Historia de España, grado elemental* **[78]**. Desde las páginas de *La Escuela Moderna* se reseñaba así el primero de estos títulos: «*Este libro está dispuesto no para el estudio literal, sino para que, por la lectura repetida, llegue el niño a enterarse ampliamente del curso que ha seguido la formación histórica de su patria, siglo tras siglo, desde los tiempos más antiguos hasta nuestros días. Es, sin duda, la Historia de España más detallada que se ha publicado con destino a los niños de las escuelas, escrita expresamente en lenguaje apropiado a la infancia y presentando los hechos en el aspecto más comprensible y sugestivo para los pequeños, quienes la leerán con gran interés*» [79].

El título «Lecturas Zoológicas», debe corresponder a la obra *Zoología: lecturas científicas para los niños de las escuelas*, una obra de algo más de 200 páginas editada por la casa gerundense Dalmau Carles entre 1916 y 1924[80].

«El niño en la escuela» tenía como subtítulo «método completo de lectura»; se trataba de una obra que en su edición de 1933 (la única que conocemos) constaba de dos volúmenes [81]. Montes Moreno dice de ella que por sus

ISSN **1697-9745**

magníficas ilustraciones en colores constituía una importante novedad *«convirtiendo los primeros ejercicios de aprendizaje de la lectura en una tarea amena, que difiere del "aburrimiento y martirio" que suponen las cartillas al uso para los niños»* [82]

«Para aprender a leer» es obra también en dos volúmenes (grados primero y segundo) editada, al menos, ya desde 1916; y «*Para aprender a estudiar*» se trata de un *«libro de iniciación del niño pequeño en los más sencillos conocimientos propios de la Enseñanza primaria»*, según detalla su subtítulo [83].

Resulta curiosa la cantidad de libros de Gerardo Rodríguez que fueron censurados. Soledad Montes Moreno subraya que el pensamiento pedagógico de Gerardo Rodríguez debía mucho a Herbert Spencer y al positivismo biologicista y sociológico de su época; lo que lo situó al margen de la pedagogía tradicionalista española tal como la concebían figuras como Rufino Blanco quien achacaba a Gerardo Rodríguez la opinión de considerar «*malos y detestables cuantos esfuerzos pedagógicos se hacen en España*», así como no contemplar la educación religiosa y la enseñanza de la Religión [84]. No obstante, el autor, maestro nacional de un grupo escolar en Madrid, tras la guerra civil no sufrió igual censura que su obra. Pues, según apunta Soledad Montes Moreno, pasó sin grandes problemas el proceso de depuración [85].

«Alejandro Rodríguez, Flor de leyendas».

ISSN **1697-9745**

El maestro e inspector asturiano Alejandro Rodríguez, más conocido como Alejandro Casona, había recibido el Premio Nacional de Literatura en 1932 precisamente por el libro *Flor de Leyendas. Lecturas literarias para niños.* Su relevancia cultural y social durante la República es sobradamente conocida.

«Sánchez Sabrás, Matemáticas».

Creemos que bajo el rótulo «Sánchez Sabrás» se ocultaban en realidad dos autores: Eusebio Sánchez Ramos y Teodoro Sabrás Causapé responsables de varios textos de matemáticas. Editados algunos de ellos en provincias andaluzas [86].

«Trincado y Olivares, Poesía Infantil».

Poesía infantil recitable fue una compilación de José Luis Sánchez Trincado, profesor normalista y director de la Normal barcelonesa durante la guerra, y del poeta y maestro de la plantilla cordobesa Rafael Olivares Figueroa [87]. Ambos hubieron de emprender el amargo camino del exilio.

«Alonso Zapata, La Escuela Unitaria».

Manuel Alonso Zapata era maestro nacional de origen granadino, organizador junto con Llopis de la FETE y diputado socialista asesinado en agosto de 1936[88]. Fue autor de varias obras pedagógicas, entre ellas está *La escuela unitaria: Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos*[89] Hombre de talante moderado, Manuel Alonso Zapata dirigió, con Dionisio Correas, la FETE hasta 1934 cuando ambos fueron apartados por el ala radical

ISSN **1697-9745**

de tendencia comunista. Su asesinato en agosto del 36 no mereció homenaje ni mención en el diario *fetista* que dirigía el sector de Lombardía.

«Angulo Berna, Leo, escribo, dibujo».

En realidad la obra *Leo, Escribo y Dibujo: Método Activo* pertenece a los autores Antonio Angulo y Antonio Berna [90].

«Bargalló, Cómo se enseñan las Ciencias Físicas».

Modesto Bargalló Ardevol, profesor de la Escuela Normal de Guadalajara y director en varios períodos de la *Revista de Escuelas Normales*, fue autor de numerosos libros sobre enseñanza de las ciencias, traductor del alemán de varios manuales científicos, e incluso interesado por la historia de la ciencia y su aplicación a la enseñanza [91]. En este ámbito destaca su obra *Los pensamientos de Cajal sobre la educación* (Ediciones la Lectura, 1923), donde sintetizó las ideas pedagógicas del Nobel español [92]. De gran interés son también los libritos que dirigidos a los maestros publicó en la colección *Vida Escolar-Folletos de Orientación para el Maestro* de la editorial Sardá. Tras la Guerra Civil, durante la cual fue inspector de enseñanza media, marchó al exilio mejicano en el Sinaia [93].

«Heliodoro Carpintero, Eco y Voz».

De esta obra de Heliodoro Carpintero conocemos dos ediciones, ambas en *El Magisterio Español*. La de 1934 titulada *El lenguaje en la Escuela Nueva: Eco y Voz (estampas y recuerdos de infancia)* de 92 páginas; y otra de 1936 con el

ISSN **1697-9745**

título *El lenguaje de la nueva escuela: Primer Ciclo Eco y Voz. Recuerdos de Infancia*, de 126 páginas. Heliodoro Carpintero Moreno era inspector de Primera enseñanza [94], ingresado en las oposiciones de 1932.

«M. Comas, Cómo se enseñan la Aritmética y Geometría».

Margarita Comas Camps fue una de las primeras mujeres españolas en obtener la licenciatura y el grado de doctor en Ciencias. Profesora de Escuelas Normales y becada en distintas ocasiones por la JAE, se interesó especialmente por la didáctica de las ciencias. Entre sus libros, la obra *Cómo se enseña la Aritmética y la Geometría* conoció varias ediciones [95]. Fruto de su profundo conocimiento de las corrientes pedagógicas europeas son sus trabajos: *La Enseñanza Elemental de las Ciencias físico-naturales y de las Matemáticas en Inglaterra*; *La Escuela Activa: Matemáticas*; *Las Escuelas Nuevas inglesas*; *El método Mackinder*; *El método de proyectos en las escuelas urbanas* [96].

«Benigno Ferrer, Cartas a Leonardo».

Benigno Ferrer Domingo, natural de Valencia [97], fue inspector de Primera enseñanza y diputado socialista por Almería en las Cortes de 1931 y 1936. En 1931 ya figuraba como militante en la AGM, de la que nacería la FETE. Hacia 1936 era presidente de la agrupación socialista almeriense. Dio a las prensas varias obras destinadas a las escuelas: *Cartas a Leonardo: Correspondencia de un niño,* editado hacia 1925 en Almería, y con «novísima edición» de 1933 en Burgos (Imprenta y Editorial de Hijos de Santiago Rodríguez). De 1931, también

ISSN **1697-9745**

en Burgos y en la misma editorial, es la obra *Camino Adelante: El libro de los niños* [98].

«Luis Huertas, Dictado, redacción y estilo, Salud y Las Artes en la Escuela».

Luis Huerta Naves, maestro e higienista gijonés, colaborador de Pedro Poveda entre 1911 y 1913, fue autor de destacados libros sobre eugenesia: *Eugénica, maternología y puericultura: Ensayo de un estudio sobre Estirpicultura ó cultivo de la especie humana*; *Libro de las Primeras Jornadas Eugénicas Españolas: Genética, eugenesia y pedagogía sexual*; *Natalidad controlada (birth-control)*; *La educación sexual del niño y del adolescente*[99]. Títulos que simultaneó con otros específicamente escolares como *Las Artes en la escuela: Libro de lectura y de iniciación al estudio de las artes útiles y de las artes bellas y las artes liberales; Salud: Anecdotario de un niño; Ortografía Española: Método fácil y rápido* [100]. Fue Secretario de Prensa y Propaganda tanto en la comisión ejecutiva provisional que dirigió la FETE tras la salida de Correas y Zapata como en la nueva que dirigió C. García Lombardía. Durante la guerra figuró en el equipo de redacción de la incautada Revista de Pedagogía [101]. Marchó al exilio en Francia, donde llegó a presidir la FETE [102].

«Juan Ramón Jiménez, Platero y yo y Poesía en prosa y verso».

Extrañamente, Juan Ramón Jiménez no figura en la relación publicada en el Boletín, sin embargo, su obra fue mandada retirar de las Bibliotecas. Reyes Berruezo, en su estudio sobre la depuración de bibliotecas en Navarra, también

ISSN **1697-9745**

señala estas dos mismas obras de Juan Ramón Jiménez en la «*relación de libros censurados de las bibliotecas escolares enviadas a las escuelas por el Patronato de Misiones Pedagógicas*.»[103]

«Antonio Jaén, Historia de Córdoba».

No resulta sorprendente que la obra más conocida del *Hijo Maldito de Córdoba* fuera prohibida por la inspección cordobesa. Lo extraño es que la censura fuese decretada para todo el país por Romualdo de Toledo.

«A. Llorca, El primer año de lenguaje, Historia educativa, y Cinematógrafo educativo».

Ángel Llorca García, con ocho títulos prohibidos en el *BOE*, fue el autor con más libros prohibidos por el Ministerio. La inspección cordobesa, sin embargo, sólo cita tres de sus ocho obras censuradas. «El primer año de lenguaje» debe referirse al libro *El primer año de lenguaje. Conversación, dibujo, escritura, lectura de lo escrito,* editado en la colección Libros de Orientación Escolar [104]. Dentro de esta colección aparecieron también *El maestro hace para que el niño haga. Los cuatro primeros años de escuela primaria*; y *Cien lecciones prácticas de todas las materias y para niños de todos los grados de la escuela primaria* [105]. El título *Historia educativa* es un libro de lecturas para niños y niñas de primer grado de enseñanza primaria [106]. Finalmente, *Cinematógrafo educativo* fue un libro de lecturas escolares, editado antes de 1910, que gozó de tal aceptación que en 1933 tuvo su séptima reedición [107].

«Daniel A. Linacero, El primer libro de Historia».

ISSN **1697-9745**

Daniel González Linacero, profesor de Escuela Normal fusilado en Ávila en agosto de 1936, había sido autor tres años antes de *Mi primer libro de historia*. Obra que tuvo su continuación en 1934 con *Mi segundo libro de historia* [108]. En la nota de la Inspección cordobesa sólo se hace referencia al primero.

«Vicente Valle, Cuadernos de la Revista de Pedagogía».

De este autor sólo conocemos la referencia que aparece en el BOE: *Ciencias físicas. Cuadernos de la Revista de Pedagogía.*

«E. Rioja, Curiosos pobladores del mar».

Enrique Rioja Lo Bianco era catedrático del Instituto San Isidro de Madrid y notable investigado r[109]. *Curiosos pobladores del mar* fue un libro de 1929 y formó parte junto con otros títulos (*Cómo se enseñan las Ciencias NaturalesEl Libro de la Vida*) de su importante aportación a la Didáctica de las Ciencias Naturales en España [110]. y

Estas relaciones de libros prohibidos aún se vieron incrementadas en años sucesivos por la incorporación de otros nuevos títulos. Así, en julio de 1940 se ordenó retirar de las escuelas las enciclopedias *Porcel y Riera* [111]. En 1942 se añadió la prohibición de usar en las escuelas la *Historia de España* y la *Historia del Progreso Humano* de las editoriales Barral, Juan Bargiño y Compañía [112]. En 1943 se reiteró la «*responsabilidad*» que contraían los maestros que utilizaran libros que no hubieran sido aprobados previamente por el Consejo Nacional de Educación [113]. Y en 1945 se prohibió el uso en las escuelas del libro *España es así.* Este libro del inspector Agustín Serrano de Haro, con ediciones anteriores

ISSN **1697-9745**

a la guerra civil, ya había sido proscrito en octubre de 1942 «*por considerarlo contrario al espíritu nacional en los capítulos "La Dictadura" y "La República" y altamente perjudicial para la formación patriótica de la infancia*.» Tras las modificaciones, que a raíz de esto introdujo el autor, la obra volvió a ser autorizada para ser, en diciembre de 1945, nuevamente prohibida porque el autor «*insertó comentarios y apreciaciones personales que no se pueden aceptar (…) frases inadmisibles, con olvido total siempre de que la Historia, especialmente si su enseñanza va dirigida a los niños, no ha de mirarse sólo desde el plano en que se desarrolla, sino con amplia perspectiva y contrastados antecedentes, dejando siempre fijas e inconmovibles las cualidades eternas de nuestro pueblo, incapaces de variar a impulsos de cualquier viento. Por todo lo cual, y en atención a que las características permanentes de lo español, muy firmes en sus convicciones y muy sinceras en la amistad, aparecen mudables y fluctuantes en el libro "España es así", según las fechas de sus ediciones*»[114].

La censura de material escolar alcanzaría también a la cartelería. Así, en mayo de 1940 una nota de la Inspección cordobesa advertía de la prohibición de exponer en las escuelas un cartel titulado «*Máximas de educación humanitaria y cultural*»[115].

ISSN **1697-9745**

3.2. CONTROL DE LOS LIBROS ESCOLARES.

Para el control de los textos escolares utilizados en la docencia, sobre todo en la Segunda enseñanza que era donde el libro tenía mayor relevancia, el MEN creó «*comisiones dictaminadoras*» para los libros de texto.

La primera comisión se creó en julio de 1938. Fue la *«Comisión Dictaminadora de los libros de texto para la Segunda Enseñanza».* A diferencia de la Primera enseñanza (respecto a la cual el Instituto de España adquirió en un principio el monopolio de la edición de textos) en la secundaria se instauró «*una libertad instrumental, aunque restringida, que permitiendo la concurrencia y el estímulo, y aún esa variedad de matices secundarios que presta fecundidad a la producción intelectual, exija, sin embargo, en los libros de texto, un nivel de calidad pedagógica, científica y política que responda a los ideales del Nuevo Estado y al imperativo de superación y perfección de la España que renace a su auténtico ser cultural.*»[116]

En noviembre de 1938 apareció la primera relación de obras aprobadas. Listas de libros de texto autorizados para ser utilizados en centros públicos y privados de Segunda enseñanza fueron apareciendo en las páginas del BOE hasta mayo de 1941 en que se disolvió la Comisión, pasando sus funciones al Consejo Nacional de Educación [117].

«*La Comisión Dictaminadora de los libros de texto que se han de usar en las Escuelas nacionales*» apareció un mes después que la destinada a la enseñanza secundaria, en agosto de 1938. Estuvo compuesta por el Subsecretario del

ISSN **1697-9745**

Ministerio (Alfonso García Valdecasas) que la presidió; por los Jefes del Servicio Nacional de Primera Enseñanza (Tiburcio Romualdo de Toledo), y del Servicio de Archivos y Bibliotecas (Javier Lasso de la Vega). Así mismo, la integraron cuatro catedráticos de instituto: José Rogerio Sánchez, José Ibáñez Martín, José María Albareda Herrera y José Oñate Guillén; y el Inspector de primera Enseñanza, Jefe del Negociado de Inspecciones, que actuaba como Secretario [118]. Por Orden de 6 de mayo de 1940 la Comisión se reestructuró con objeto, fundamentalmente, de someter a su escrutinio los manuales donde estudiarían los futuros maestros [119]. Uno de los nuevos miembros de aquella Comisión Dictaminadora fue Pedro Laín Entralgo [120].

El 22 de marzo de 1939 apareció en el BOE la relación de libros autorizados para su uso en las escuelas nacionales de Primera enseñanza. La lista incluía 195 obras de las editoriales Hijos de Santiago Rodríguez, Bruño, El Magisterio, La Educación, Luis Vives, Sánchez Rodríguez, Porcel y Riera, S. M., Onofre Naverán, Corazón de María, Florencia, Jesús González, y otros [121].

¿Cuáles eran los libros usados en las escuelas cordobesas de los años cuarenta? Más allá de los aprobados por el Ministerio, algunos inventarios de escuelas muestran una serie de títulos que pueden ser ilustrativos de las lecturas escolares en los años cuarenta y cincuenta. Un inventario, fechado en 1946, de la escuela nacional de niñas número 1 de Montemayor, que albergaba la antigua *Biblioteca Escolar Circulante* de las escuelas de la localidad, incluye: Dos diccionarios.

ISSN **1697-9745**

Dos ejemplares del libro de lecturas «La caza de la loba» [122]. Dos ejemplares del «Santo Evangelio» y del libro «Con flores a María.»[123] Dos ejemplares del libro «Los centros de interés 1º y 2º Sandris»[124].

Dos ejemplares de «El lenguaje en la Escuela 1º y 2º.»[125]

Un ejemplar de «Don Quijote de la Mancha»[126].

Dos ejemplares del libro «Lecturas de 2º grado F.T.D. »[127].

Un ejemplar del libro «Las ciencias en la Escuela»[128].

Un ejemplar del libro «La mano del hombre.»[129].

Un ejemplar de «Urbanidad»[130].

Un ejemplar de «El método Maquinder». Sólo conocemos un libro de este título

El método Mackinder, de Margarita Comas Camps [131]. Autora de algunos libros mandados a retirar por la Inspección cordobesa en 1938, aunque no por este título.

Dos ejemplares de «2º Manuscrito»[132].

Dos ejemplares del libro «El alma de la raza»[133].

Dos ejemplares de «Lecciones de cosas»[134].

Dos ejemplares de la «Enciclopedia Cami»[135].

Un ejemplar del libro «Biografía de niños célebres»[136].

Dos ejemplares de «Historia de España 1º y 2º grado»[137].

ISSN **1697-9745**

Un ejemplar de «Aritmética y Geometría»[138].

Un ejemplar del libro «Higiene Elemental».

Un ejemplar del libro «Análisis lógico gramatical»[139].

Un ejemplar de «Antología de Literatura Española»[140].

Un cuaderno de «El modelado en la Escuela».

En la localidad de Fernán Núñez, en abril de 1939, para equipar mínimamente las escuelas tras los destrozos de la guerra, se estudió la compra de sesenta ejemplares del libro *«Iniciaciones, método de lectura por la escritura y dibujos simultáneo»*[141]. El libro del que era autor González Martín estaba publicado por la editorial *La Educación* y había sido aprobado por el Ministerio en la Orden de 1 de marzo de 1939.

La carencia de mobiliario y material escolar, sobre todo libros, en las escuelas de la inmediata posguerra parece ser un fenómeno bastante general. A ello contribuyeron tanto la retirada de muchos de los libros que formaban las Bibliotecas que dotó el Patronato de Misiones Pedagógicas, como la destrucción de otros por autoridades o incluso por los maestros temerosos de que algún libro pudiera comprometerles. Pero no sólo, ni principalmente esto; también contribuyó a la destrucción de material escolar el fenómeno, bastante generalizado, de la ocupación de los locales escuela por las tropas. Así, en Montilla, donde durante la República, y gracias al esfuerzo de abnegados maestros, había llegado a funcionar la *Biblioteca Escolar Popular Giner de los*

ISSN **1697-9745**

Ríos, en abril de 1940 el Ayuntamiento reconocía que las escuelas del pueblo, y no sólo sus bibliotecas, carecían de lo más elemental [142].

3.3. LAS BIBLIOTECAS DE LOS INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA.

Las bibliotecas de los institutos de Segunda enseñanza también fueron objeto de depuración. Es obvio que la Biblioteca del Instituto de Segunda Enseñanza de Córdoba, sede de la subcomisión depuradora de bibliotecas, hubo de ser también expurgada, aunque no tenemos información concreta de ello.

El Instituto de Segunda Enseñanza de Córdoba disponía de dos bibliotecas. Una general que en 1934 contaba con 6.500 volúmenes y otra circulante, fundada en 1926 por José Manuel Camacho Padilla, que en la misma fecha tenía un fondo de 1.400 libros [143].

Sobre la Biblioteca del Instituto de Segunda Enseñanza de Priego de Córdoba sabemos que ya el 30 de octubre de 1936 el Comandante militar prieguense había autorizado al director de aquel centro a formar una comisión que revisara los libros de su biblioteca. Autorización que en diciembre se hizo extensiva a las bibliotecas de las escuelas nacionales [144].

La Comisión depuradora de la Biblioteca del Instituto de Priego, según órdenes del Comandante Militar, debía estar integrada por tres catedráticos designados por el Claustro del Centro; el Juez de Instrucción José María Pérez; el Registrador de la Propiedad José Montero Díaz; y el maestro nacional Rogelio

ISSN **1697-9745**

Camacho Serrano. Su cometido sería, siguiendo las instrucciones de la Orden de 4 de septiembre, retirar «*los libros, folletos, periódicos y revistas con arreglo a las siguientes normas:*

1º. Todos los comprendidos en la relación del Santo Oficio.
2º. Los que atenten a la Religión, a la moral y a las buenas costumbres.
3º. Los que directa o indirectamente ataquen a la unidad de España.»[145]

Es la primera referencia explícita que hemos encontrado a la utilización en la depuración de bibliotecas cordobesas del *Índice de libros prohibidos*. Pero posiblemente fuera un elemento auxiliar básico del trabajo de las comisiones depuradoras que al objeto se formaron. Reyes Berruezo señala cómo la comisión depuradora de bibliotecas de Navarra utilizó el libro «*Novelistas buenos y malos*» que confeccionara en 1910 el Padre León de Guevara basándose en el *Índice* de 1904[146].

La Biblioteca del Instituto de Priego fue también, desde 1935, Biblioteca Pública [147]. Su fondo bibliográfico, que debía mucho a la donación del Presidente de la República, tenía un número aproximado de 2.500 volúmenes y un promedio de 20 lectores diarios [148].

La Falange de Priego, a través del SEU, pronto se mostró interesada por hacerse con la Biblioteca del Instituto clausurado. En marzo de 1937 reclamó al director su entrega inmediata. Aducía para ello el ejemplo, pues «*como a* [sic] *ocurrido en La Rambla, Córdoba y otros institutos, con el permiso del Sr. Rector y considerando que este SEU no sea menos…*»[149] No tenemos constancia de

ISSN **1697-9745**

que ni en La Rambla, ni menos aún en Córdoba, las bibliotecas o el material de estos centros pasasen a manos de FET o de centros de enseñanza privada. Aunque algo así ocurrió en otras zonas del mismo distrito universitario. Fue el caso del material del instituto sevillano de Utrera, que pasó al utrerano *Colegio Salesiano de Nuestra Señora del Carmen*; del instituto clausurado de Villafranca de los Barros que fue a parar al colegio privado de la misma localidad; y las de los institutos de Morón, Carmona y Cazalla de la Sierra que pasaron al *Colegio Salesiano Nuestra Señora del Águila*, de Alcalá de Guadaira [150]. En el caso de Priego, la petición del SEU fue desestimada (sólo en un primer momento) por el Rector [151].

En abril de 1939 el Ministerio de Educación ordenó a los alcaldes de La Rambla, Peñarroya y Priego que «*Hallándose clausurado el Instituto de enseñanza de la localidad, se servirá proceder a la creación de la Biblioteca Municipal, la cual habrá de constituirse con los fondos bibliográficos señalados en el artículo 1º de la Orden de 9 de marzo de 1939*»[152]. Sin embargo, tres años después la biblioteca municipal de Priego no se había creado y los fondos de la biblioteca del instituto, depositados en el Ayuntamiento, pasaron definitivamente al SEU de Priego con motivo del quinto aniversario de la muerte en combate del falangista Emilio Fernández Bufill, fundador y primer jefe del SEU local[153].

La biblioteca del Instituto de La Rambla pasó, al menos parcialmente, al Instituto de Córdoba. En el inventario de entrega al centro cordobés, formalizado en mayo de 1939, se señala en el apartado «Biblioteca» la entrega de 4 tomos

ISSN **1697-9745**

de *«Las Maravillas de la Vida Animal»*, 4 tomos de la *«Historia Universal de España»* y 44 tomos de la colección *Labor*[154]. El fondo bibliográfico del instituto rambleño, aunque sin duda menos rico que el de su homólogo prieguense, contenía más obras que las 52 citadas en este inventario. En el curso 1933-1934 eran 65 los volúmenes que la componían [155].

El Instituto de Peñarroya, además de la biblioteca propia del centro, disponía también en su local, como el de La Rambla, de la Biblioteca Municipal. Nada sabemos de la cuantía de sus fondos ni del destino de los mismos, pues en el detallado inventario[156] que se hizo en mayo de 1939 nada se dice de los libros de aquella biblioteca.

Tampoco conocemos el destino de la biblioteca del Instituto Barahona de Soto de Lucena, que en septiembre de 1936 tenía cerca de 2.000 volúmenes [157]. En mayo de 1941 una orden ministerial ordenaba la formación de inventario del material de este centro lucentino y su traslado al Instituto de la capital [158].

3.4. LA BIBLIOTECA DE LA ESCUELA NORMAL DE CÓRDOBA.

Sobre la Biblioteca de la Escuela Normal de Córdoba disponemos de un inventario, fechado el 19 de enero de 1938 y firmado por la bibliotecaria Laura Argelich y el director del centro Manuel Blanco Cantarero, donde se enumeran los libros que la componen y se señala cuáles de ellos habían sido «*retirados*»[159]. Documento que debe ponerse en relación con otro que hemos hallado en la Biblioteca Provincial con membrete de la Escuela Normal y titulado

ISSN **1697-9745**

«*Relación de las obras remitidas a la Biblioteca de la Excma. Diputación de Córdoba procedente de la Biblioteca de esta Escuela Normal, según la disposición de 17 de agosto de 1938*»[160].

En total fueron eliminados más de 50 títulos, la mayoría de contenido pedagógico, histórico o filosófico; junto a otros puramente literarios.

El desmoche de los textos pedagógicos utilizados en la formación de maestros debió ser grande en toda la nación, habida cuenta de que muchos de los libros utilizados durante la República, y aún antes, eran de autores tildados de *institucionistas*. Miguel Herrero en nota preliminar a su *Pedagogía Española,* de 1941, hacía referencia a la dificultad que encontraba el alumnado para hallar textos adecuados a sus estudios, ya que, entre otras circunstancias, habían sido «*eliminados de la enseñanza por la vigilante atención del Gobierno los libros pedagógicos de orientación institucionista*»[161].

Un buen grupo de los retirados en la Normal cordobesa correspondieron a autores de la Ilustración francesa. De Juan Jacobo Rousseau, «*el hombre nefasto*» según el apelativo que le dedicara Iniesta Corredor, fueron apartadas dos ediciones de *El Emilio* 162] y otras dos de *Las Confesiones***[163]**. De Montesquieu se retiraron sus *Cartas Persas*. Se trataba de una traducción del abate Marchena editada por Calleja en 1817. Voltaire vio apartado su *Diccionario Filosófico*, edición de la Imprenta Sáez Hermanos, de Madrid. Diderot vio eliminada su novela *La monja* [164]. De Condorcet se retiró la *Antología* (selección de Antonio Ballesteros) que publicara en 1932 la *Revista de*

ISSN **1697-9745**

Pedagogía. Y del evolucionista Herbert Spencer se retiró su obra *La Educación intelectual, moral y física*, edición de 1864[165]. También se eliminó de los anaqueles de la Normal el trabajo de Compayré, *Herbert Spencer y la educación científica*, que en traducción de Domingo Barnés había sacado Ediciones La Lectura en 1910. De Spranger se suprimió su obra *Los fundamentos científicos de la teoría de la Constitución y de la política escolares,* traducida por Luzuriaga y editada en 1931 por Revista de Pedagogía. Del economista liberal Federico Bastiat se retiró una edición de 1858 de su libro *Armonías Económicas* [166]. Y finalmente de Krause fue retirado su *Ideal de la Humanidad para la vida,* edición de 1904 de la traducción de Julián Sanz del Río [167].

Los representantes de la Escuela Activa fueron también en buena parte eliminados de la formación de los nuevos enseñantes. De John Dewey fueron censuradas cuatro de sus obras: *Cómo pensamos*; *Teoría sobre la educación*; *Filosofía de la Educación*; y *La escuela y la sociedad* [168]. De Cousinet se retiró *La Nueva Educación*. Lorenzo Luzuriaga Medina sufrió la censura de tres de sus libros: *Las escuelas nuevas*; *Las escuelas activas*; y *La educación nueva* [169]. De Mauricio Lacroix, *La Escuela Únic a*[170]. Y de Gustav wyneken se apartó la *Escuela y cultura juvenil*, en traducción de Luzuriaga [171].

Entre los libros de asunto más propiamente filosófico, se eliminaron la *Introducción a la Filosofía* de Aloys Müller. Quizás, en la censura de estas obras filosóficas influyera tanto la obra en sí como la autoría de la traducción al español. La traducción de la obra de Müller se debía a José Gaos [172]. La obra de Bertrand Russell, *Los Problemas de la Filosofía*, en traducción del institucionista

ISSN **1697-9745**

Joaquín Xirau Palau también fue retirada [173]. Y *Las ideas políticas contemporáneas* de Hermann Heller, en traducción de Manuel Pedroso, fue también eliminada [174]. De Federico Nietzsche se eliminó *Humano, demasiado humano*[175]. De uno de los fundadores de la Psicología de la Gestalt, Kurt Koffka, se retiró su obra *La teoría de la estructura*. Y de Sigmund Freud se reprobó su *Introducción al Psicoanálisis* [176]

Entre los libros de Historia y Geografía, se condenó la obra de Eliseo Reclus en seis volúmenes *El Hombre y la Tierra*, editada por la casa Maucci en traducción de Anselmo Lorenzo. Se apartó también La *Novísima Historia Universal*, en seis tomos, que en traducción de Vicente Blasco Ibáñez se editara en 1908 por la Editorial Española~Americana. También fue retirada la obra del doctor César Juarros *Ramón y Cajal: Vida y milagros de un sabio* [177]. Junto a las anteriores fueron también censuradas: *Figuras del mundo antiguo*, de Eduardo Schwartz[178]; *La Edad Media y nosotros (ensayo filosófico histórico sobre el sentido de una época)*, de Paul Ludwig Landsberg [179]; y *Castelar, hombre del Sinaí*, de Benjamín Jarnés [180].

De entre los más estrictamente literarios, fueron apartados de la Biblioteca normalista: el *Nuevo Salterio de David o Traducción de los Salmos de David según la verdad hebraica*, de Antonio María García Blanco[181]; el *Decameron* de Giovanni Boccaccio[182]; dos ediciones de *Doña Perfecta* de Pérez Galdós[183]; de Miguel de Unamuno se retiró su libro *Contra esto y aquello*[184]; de Vicente Blasco Ibáñez se eliminó *La Catedral*; de Gabriel Miró *Nuestro Padre San Daniel*; de George Sand se apartaron sus novelas *Los caballeros de Bois-*

ISSN **1697-9745**

Doré e *Indiana*[185]*;* de Stendhal se censuraron su *Vida de Napoleón* y *Roma, Nápoles y Florencia*[186]. Igual suerte corrió la novela alegórica de Anatole France *La isla de los pingüinos* [187]. Por último, del decimonónico Eugenio Sué se retiraron ocho novelas, tan populares otrora y tan «*llenas de espíritu de socialismo*» como las calificara Juan Valera: *Los misterios de Madrid*; *Martín el Expósito*; *Los Hijos del Pueblo*; *Paula Monti o el Palacio de Lambert*; *Juan Cavalier*; *Matilde: memorias de una joven*; *Los siete pecados capitales*; y *Arturo* [188]*.*

NOTAS:

---

[1] «*La mala semilla. Lecturas.*» *El Defensor de Córdoba.* 20.9.1937.

[2] LOSADA CAMPOS, Antonio. «Fernán Núñez, la villa ducal de la Ilustración, la tradición labradora y cortijera y su gañán poeta, un precursor de «Alforjas para la Poesía». En *Revista Omeya*, nº 17, enero-junio 1971.

[3] DÍAZ DEL MORAL, Juan. *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*. Madrid: Alianza Editorial, 1969. p. 190

[4] RUIZ MAYA, Manuel. *Los libertadores del campo. Novela cordobesa*. Madrid: Imprenta de Juan Pueyo, 1920. Uno de los protagonistas, *Joseillo* “el oraor”, agitador campesino, definió así aquel libro; apostillando su compañero que era el libro que les leía todos los días. (p. 23)

[5] *Gaceta de Madrid, 8.8.1931*

ISSN **1697-9745**

[6] Archivo Histórico Municipal de Córdoba (AHMC). *Actas Capitulares, sección 13, L. 0496*, Acta del 14.9.1931.

[7] PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS. Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y Estadístico. *Anuario Estadístico de España. Año XIX, 1934*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1935. p. 90.

[8] "Castro del Río. Misiones Pedagógicas", *El Defensor de Córdoba*, 16.6.1935. El articulista señala que Azcoaga y Gaya tras finalizar en Castro del Río, partieron para Lucena y Baena. El mismo diario en 11.5.1935 anunciaba la exposición de las joyas del arte pictórico español para los días 12 al 17 en Cabra.

[9] Decreto de 13.6.1932, *Gaceta de Madrid,*14.6.1932.

[10] «A los de Acción Popular» por José Montero. *El Defensor de Córdoba,* 4.3.1935. El artículo, que elogia luego la Biblioteca privada Aguilar y Cano de Puente Genil, pudo ser escrito por José Montero Melgar, político pontanés de Acción Popular.

[11] Orden de 8.7.1935, *Gaceta* del 28.8.1935. En marzo de 1936 se volvió a permitir su uso en las escuelas, lo que motivó las protestas de la FAE. Véase a este respecto: «Protesta de la Federación de Amigos de la Enseñanza contra determinados libros de las bibliotecas escolares», *ABC de Sevilla,* 18.3.1936

[12] GARCÍA EJARQUE, Luis*. Historia de la lectura pública en España*. Asturias (Gijón): Ediciones Trea, 2000.p. 203

ISSN **1697-9745**

[13] Así lo señala Bruno Ibáñez, Jefe de Orden Público, en su orden para el escrutinio de libros, «La propaganda revolucionaria pornográfica», *Diario de Córdoba,* 25.9.1936.

[14] CASAÑO SALIDO, Carmelo. *Nuestra ciudad (Apuntes del recuerdo y las cosas).* Córdoba: Ed. Ayuntamiento de Córdoba, 1994. p. 33-35: «Los libros viejos, extremadamente viejos, formaban parte de aquel mundo desordenado, que era la esencia de la Plaza en la que, en otros tiempos, se corrieron toros. (…) Un día desaparecieron los libros. Los compraron al peso y se los llevaron a Las Tendillas, para quemarlos, porque estaban celebrando las Misiones. La tarde de aquel domingo, después del sermón de un jesuita con bonete, ardieron, crepitando, los viejos libros que dormían en la Corredera. Definitivamente murieron todos: el Ars Amandi y la Vida de San Esperato. El echó en la pira dos novelas de Hugo wast, y todavía le duele la mano cuando lo recuerda.»

J. Bernier refiere otra quema ritualizada de libros ocurrida a finales de 1939 en Puente Genil, coincidente también con otras *Misiones*. Allí, al fuego se añadió azufre requisado en las droguerías; recreando el *lago de fuego que arde con azufre* donde el Apocalipsis vaticina será lanzado el diablo y donde, ahora, se arrojaron los libros prohibidos. BERNIER, Juan. *Diario (1918-1947)*. Valencia: Pre-Textos, 2011. pp. 171-172

[15] «Córdoba. Se ordena la recogida de libros y periódicos marxistas», *ABC de Sevilla,* 12.8.1936.

[16] «Bando nº 3417», *BOP,* 11.9.1936.

ISSN **1697-9745**

[17] *Ibídem*. El bando se justificaba señalando que era para la mejor ejecución de las disposiciones que la Junta de Defensa Nacional había dictado al respecto. La Orden de diciembre de 1936 reproduce literalmente párrafos del bando de Queipo. El bando del General Jefe del Ejército del Sur exceptuaba de la prohibición general a las bibliotecas «oficiales» y particulares cuyas obras doctrinales y textos marxistas «por razón de las disciplinas en que desenvuelven su actividad y por su acendrado patriotismo y amor al orden, no ofrezcan sospechas de que pueden hacer uso ilícito de la excepción». Exclusión, por otra parte, que necesitaba de la autorización expresa de la autoridad militar.

[18] Orden de 4.9.1936. *BOJDN,* 8.9.1936. El artículo 2º, y último, responsabilizaba a los Inspectores de enseñanza de que las obras usadas en las escuelas respondiesen «a los sanos principios de la Religión y de la Moral cristiana, y que exalten con sus ejemplos el patriotismo de la niñez».

[19] SALAVERRÍA, José María «Los secretos de la librería», *ABC de Sevilla,* 3.5.1939.

[20] «Una nota de la Jefatura de Orden Público. Los libros pornográficos y social revolucionarios recogidos en los kioscos y librerías de esta capital», *El Defensor de Córdoba,* 5.10.36 y *Diario de Córdoba* 6.10.1936.

[21] BERNIER, Juan. *Diario (1918-1947)*. Valencia: Pre-Textos, 2011. p. 76

[22] Archivo del IES Séneca (AI SÉNECA)*. Correspondencia. Legajo Entradas y Salidas 1936.* Documento fechado en 31.10.1936, con membrete de la

ISSN **1697-9745**

Diputación Provincial de Córdoba y firma de Eduardo Quero, dirigido al director del Instituto Perfecto García Conejero.

[23] AI SÉNECA. *Ibídem*. En carta fechada el 31.10.1936 traslada a Carmen Guerra (directora de la Biblioteca) comunican la cesantía decretada por el Gobierno Militar.

[24] *Ibídem.* Carta del director del Instituto, fechada el 31.10.1936, a José de la Torre y del Cerro.

[25] *Ibídem.* Oficio de 3.11.1936, del director del Instituto a José de la Torre, reclamandole revise las obras de la Biblioteca porque se ha denunciado que entre ellas existen *obras marxistas* y de tendencias *contrarias a la causa del Ejército nacional*.

[26] En carta de 8.11.1936, le dice a Artigas: «*Lo que aquí ocurre respecto a los establecimientos y personal que los servía y sirve, es desastroso. Mi Archivo* [se refiere al de Hacienda] *ha quedado desorganizado en gran parte, pues sus libros y legajos están sirviendo de parapetos en las ventanas de la Delegación de Hacienda, para prevenir los efectos de los bombardeos aéreos. Hemos padecido hasta ahora más de treinta.*» En otra de 17.8.1937 José de la Torre le confiesa «*Los múltiples trabajos que me impone el cargo de Secretario de la Junta de Cultura Histórica y del Tesoro Artístico, me tienen ya más que aburrido, sobre todo por estar convencido de su casi total ineficacia En este desgraciado país, no quiere nadie obedecer lo que se dispone, ni altos ni bajos, ni civiles ni eclesiásticos. ¿Para qué sirven, aquí al menos, las disposiciones dictadas sobre*

ISSN **1697-9745**

la conservación del Tesoro Artístico? Para nada. Desde luego, desde hace varios meses, no encontramos facilidades para cumplir nuestro cometido, con las necesarias visitas a los pueblos reconquistados. En su defecto, todo lo queremos arreglar con circulares, avisos, órdenes y comunicaciones a las autoridades de todo género y a particulares, que yo tengo que escribirme una a una, solito, pues nadie quiere ayudarme, y de las que nadie hace caso ni obedece aunque sean conminatorias y con firma del Gobernador Civil. (…)». Ambas cartas en: PÉREZ BOYERO, Enrique. *El archivo de la Biblioteca Nacional: fuentes documentales para el estudio de los archivos, bibliotecas y museos españoles durante la guerra civil* p. 18-20. En línea http://www.bne.es/productos/MemoriaHistorica/docs/ArchivoBN_Guerra_Civil.pdf

[27] La referencia más antigua de Valls Taberner como director de la Biblioteca es de 29.7.1937 (comunicación que García Conejerpo dirige al Rector informando del personal que impartirá los cursillos a maestros nacionales: AI SÉNECA*. Correspondencia. Legajo Entradas y Salidas 1937).* Su trabajo en la Biblioteca Provincial se vería interrumpido por un viaje a América del Sur, con la embajada cultural que trató de ganar el favor de aquellos países hacia el Gobierno de Franco.

[28] «Biblioteca Provincial», *El Defensor de Córdoba*, 15.04.1935; «En la Biblioteca Provincial... », *La Voz*, 15.04.1935 y 16.04.1935

ISSN **1697-9745**

[29] «Juan Bernier, el eco de Cántico». En SOLANO MÁRQUEZ, Francisco. *Memorias de Córdoba.* Córdoba: Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, 1985. p. 19

[30] Carta de José de la Torre a Miguel J. Artigas (Córdoba, 8.11.1936). En PÉREZ BOYERO, Enrique. *El archivo de la Biblioteca Nacional... Óp. cit.*, p. 19.

[31] Orden de 12.6.1937.*BOE* 16.6.1937.

[32] Orden de 15.10.1942*, BOE* 20.10.1942

[33] Nueva revisión en 1948: por Orden de 17.2.1948 fue rehabilitada, aunque perdiendo los sueldos atrasados.

[34] Datos biográficos de Samuel de los Santos en NIETO CUMPLIDO, Manuel. *La libertad religiosa en Córdoba…*Córdoba: Tip. Católica, 1969. p. 141

[35] PÉREZ BOYERO, Enrique. *El archivo de la Biblioteca Nacional... Óp.cit.,* p. 20*.*

[36] Orden de 23.12.1936, *BOE* 24.12.1936.Las multas que imponía la Junta Técnica eran de 5.000 pesetas, la mitad de lo que señalaba el Bando de Queipo. Tampoco decía nada sobre su agravamiento por reincidencia. Asignaba también esta Orden de la JTE a los responsables de las bibliotecas oficiales la responsabilidad de conservación y vigilancia sobre los libros prohibidos, a los que solo se permitiría acceder en caso de necesidad o utilidad científica a «lectores de reconocida capacidad».

ISSN **1697-9745**

[37] *Ibídem*. El artículo 2 establecía que una vez entregados los libros a la Autoridad civil (que lo pondría en conocimiento de la militar) serían depositados en la biblioteca universitaria, provincial o en el archivo de Hacienda, «*donde definitivamente deben guardarse*». El artículo 3º encomendaba a los responsables de estos centros «*el más escrupuloso cuidado en el servicio de ellos, en su conservación y vigilancia, y sólo cuando se justifique plenamente la utilidad o necesidad científica de su consulta se podrán poner en manos de los lectores de reconocida capacidad*.»

[38] Orden de 16.9.1937, *BOE* 17.9.1937.

[39]Archivo Histórico de la Universidad de Sevilla (AHUS)*. Carpeta 3369*. En documento de 29.11.1937, donde se dan instrucciones para la depuración de bibliotecas se señala como «Delegado del Rectorado en la Presidencia de la Comisión Depuradora de Bibliotecas Públicas» a Carlos García Oviedo, decano de la Facultad de Derecho.

[40]AHUS. *Minutas de Comunicaciones a la Superioridad, año 1937, Leg. 3184-1*. Hay dos comunicaciones al presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza comunicándole la idéntica relación de personalidades para componer tal comisión. El primer escrito es de 7.10.1936 y el segundo, reiterando el primero («*por si hubiera sufrido extravío*») es de 21.10.1936. A Antonio Domínguez Ortiz, lo señalan en el 2º (por error) como «representante de la Jefatura Provincial de la Federación Española Tradicionalista», habiéndose tachado a mano el término «Federación» y escrito encima «Falange».

ISSN **1697-9745**

Las dos comunicaciones del Rectorado sevillano a la Comisión de Cultura y Enseñanza se encuentran también en el Archivo General de la Administración (AGA), signatura 31/4653.

[41] Obtuvo el 5º puesto por el Distrito Universitario de Sevilla en los cursillos de 1931, el número 2 lo consiguió el maestro cordobés Juan García Lara. Así aparece en la lista general de aquellos cursillos aparecida en la Gaceta de 5.12.1933. Como maestro nacional aparece en el Escalafón de maestros nacionales cerrado en 1933 (5º folleto).

[42] Orden de 10.9.1940, *BOE* 23.9.1940

[43] Prueba de ello son los testimonios que aparecen en su expediente de depuración como profesor encargado de curso del Instituto Murillo de Sevilla. Archivo Central del Ministerio de Educación (ACME)*. Expediente de depuración de Antonio Domínguez Ortiz, Leg. 18468.* También se refiere a su temprana militancia derechista CALVO GONZÁLEZ, José. «Guerra civil, Universidad y Censura. Sobre las sanciones y depuración al profesor Felipe González Vicén (primeras noticias). En revista *Sistema*, nº 109, 1992. p. 49

[44] ACME*. Expediente de depuración de Antonio Domínguez Ortiz, Leg. 18468.* Uno de los denunciantes señala que «*no coincide el culto externo con el interno, esto es que se le ve en los templos pero su comportamiento no coincide con lo qué ostenta*». Otra denuncia parece proceder de muy altas instancias pues llega a la Comisión Depuradora sevillana como «*Nota recibida del General Jefe*

ISSN **1697-9745**

del Ejército Sur, por conducto del Vice-presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza».

[45] AI SÉNECA. *Correspondencia. Entradas y Salidas 1938.* Documento de 30.12.1937.

[46] AI SÉNECA. *Correspondencia. Entradas y Salidas 1938.* Documento de 11.1.1938, dirigido por el director del Instituto al presidente de la Comisión de Depuración de Bibliotecas Públicas del Distrito Universitario de Sevilla.

[47] «Constitución de un Patronato para el fomento de las Bibliotecas…», *Azul* 10.12.1938. Aquí se le cita como jefe de la Biblioteca Provincial y director interino del Museo Arqueológico.

[48] AI SÉNECA. *Correspondencia. Entradas y Salidas 1938.* Documento de 2.8.1938.

[49] Es probable que las bibliotecas situadas fuera de la capital cordobesa no fueran objeto de atención por la subcomisión depuradora cordobesa. Como señalamos más adelante, en algunos pueblos, como Priego, funcionaron comisiones propias en fechas muy tempranas. Por otra parte, la Orden de 5.5.1938 (en que el MEN pedía a los alcaldes informasen a la Jefatura de Archivos y Bibliotecas sobre la situación de las bibliotecas populares creadas durante la República) parece indicar que estas, en parte, quedaron al margen de la labor realizada por las oficiales Comisiones Depuradoras de Bibliotecas.

ISSN **1697-9745**

[50] *Ibídem.* Documento de 28.5.1938, remitido por García Conejero, como presidente de la Comisión Depuradora de Bibliotecas, al vocal de la misma Comisión José de la Torre. Dos meses antes, desde la Subdelegación de Prensa y Propaganda de Córdoba, se envió carta a García Conejero señalándole que el día 14 de diciembre se había enviado al Rectorado sevillano una relación del catálogo de obras de la *Biblioteca del Soldado*, sin que hasta la fecha hubieran obtenido respuesta, por lo que le pedían se nombrase un representante de la Comisión para realizar esa labor. *Ibídem,* 23.4.1938.

[51] El periódico, supuestamente contestando a una denuncia de un lector, remachaba «*Lleva mucha razón el dicente. / Nosotros hemos llevado a los hospitales unos dos mil libros, pero antes pasaron por nuestra censura, esa censura machacona que algunos nos echan en cara y hemos de decir que personas cultas, personas que ellas se tienen por religiosas y cuyos nombres hemos olvidado, porque el nombre del pecador se olvida siempre, nos han enviado libros de este calibre. / Ocho libros protestantes. Seis obras prohibidas nominatim en el Índice. Una colección de revistas que su frescura supera a la nieve, pero no se le igualan en lo blanco. Y media docena de libros de una pornografía estúpida, que no se explica ni como hay esos productos de watercloset, ni mucho menos como se hermanan con lecturas dignísimas. / Aquí hemos cumplido con nuestro deber y estamos dispuestos a seguir cumpliéndolo. Los que regalan libros de esta índole, los que no comprenden el grave daño que realizan, lo menos que deben hacer es asesorarse de quien sepa algo de literatura y de moral, y más de ésta que de aquella. / Lo demás es ayudar a los*

ISSN **1697-9745**

rojos, por ignorancia al menos.» Anteriormente, en Sevilla, Lasso de la Vega, organizador del *Servicio de Lecturas para el Soldado* en la Región Sur, había realizado junto a varios religiosos una *depuración moral* por la que se retiraron unos 3.000 volúmenes de los 50.000 disponibles. Véase GARCÍA EJARQUE, Luis. *Historia de la lectura...* p. 239

[52] Artículo 5º, Orden 16.9.1937, *BOE* 17.9.1937.

[53] *Ibídem.* Artículo 6º. Para todo este proceso se daba un plazo improrrogable de dos meses (artículo 7º).

[54] Artículo 3º, Orden 17.8.1938, *BOE* 21.8.1938. Añade que la Jefatura de Bibliotecas dictaría instrucciones sobre el uso y custodia de aquellos fondos.

[55] Artículo 1º. *Ibídem.*

[56]Los documentos que se citan se encuentran en la Biblioteca Provincial de Córdoba y su consulta nos ha sido facilitada muy amablemente por M. A. Sánchez.

[57] Otra lista similar a la anterior recoge hasta 313 títulos retirados por «orden superior»

[58] AI SÉNECA. *Correspondencia. Entradas y Salidas 1937*. En documento de 6.2.1937 García Conejero se dirige al Jefe de Orden Público solicitando «*se entreguen en depósito o se cedan a este Instituto los libros de Geografía e*

ISSN **1697-9745**

Historia incautados a D. Antonio Jaén, de los cuales él no sea autor, y que puedan ser útiles para la enseñanza de Geografía e Historia de este Centro.»

[59] CASAÑO SALIDO, Carmelo. *Nuestra ciudad.* Óp. cit., p. 15

[60] Creemos que el término apropiación es el más correcto para definir la aparente donación que su viuda Emilia Simón hizo del instrumental que su marido tenía tanto en su casa como en la plaza de toros. La aparente donación, con carta autógrafa de la viuda donde dice «*disponiendo de muchos, modernos, costosos y en buen uso, que ya no han de tener por desgracia mía, aplicación efectiva en mi hogar deshecho por el infortunio…*», indica que el instrumental pasó al Hospital Militar. (AHMC*. Sección 13.02.01.05. Caja 2804 Leg. 1936.* Documento de 19.8.1936). Vicente Martín Romera había sido asesinado doce días antes, el 7 de agosto.

[61] Gracias a la amabilidad del empleado de la Biblioteca Provincial de Córdoba don M. A. Sánchez hemos tenido acceso a una serie de documentos que se custodian en aquel centro, procedentes del Gobierno Civil. Allí aparecen referencias a estas incautaciones. Uno de ellos es el encabezado con el título «*Relación de los libros, folletos y revistas que se entregan a requerimiento del Excmo. Sr. don Eduardo Valera Valverde, Gobernador Civil de la provincia, su fecha 6 de agosto, para la Biblioteca de la Central Obrera Nacional Sindicalista, de los que habían sido incautados en los domicilios de don Antonio Jaén Morente, don Eloy Vaquero Cantillo, don Francisco Azorín Izquierdo, don Francisco Blanco Pedraza y otras personas, los cuales se encontraban en una*

ISSN **1697-9745**

dependencia del edificio donde estuvo instalada en tiempos el Gobierno Civil» y a la que sigue una relación de 150 libros donde se mezclan literatura con libros técnicos, didácticos y de cuestiones históricas y sociales. Entre las bibliotecas incautadas, además de las señaladas expresamente en el documento anterior, quizá también se encontrara la de Juan Carandell Pericay. Esta suposición se basa en otro documento existente en la Biblioteca Provincial de Córdoba, manuscrito y titulado «Reservados» (aparentemente el documento está incompleto) donde se relacionan una serie de títulos y autores de obras que cayeron bajo esa rúbrica y que pasaban a lo que se denominó «Purgatorio». En la descripción de algunos de esos libros se indicaba «(Francisco Azorín)». Etiqueta que seguramente indicaba que el libro en cuestión era procedente de la biblioteca de Francisco Azorín Izquierdo. Pues bien, en un caso, en el libro de Orestes Cendero *Curso elemental de Historia Natural. Botánica* (1925) se indica «De Juan Carandell Pericay». Esto nos induce a pensar que la Biblioteca, o parte de la misma, de este profesor cordobés fue incautada y pasó a la Biblioteca Provincial.

[62] Orden de 4.9.1936. *BOJDN* 8.9.1936. El artículo 2º responsabiliza a los Inspectores de que en las escuelas únicamente se usasen «*obras cuyo contenido responda a los sanos principios de la Religión y de la Moral cristiana, y que exalten con sus ejemplos el patriotismo de la niñez*.»

[63] Artículo 6º*. Ibídem*.

ISSN **1697-9745**

[64] Artículo 7º de la Circular de la Comisión Gestora de Primera Enseñanza de Sevilla, fechada el 10.9.1936 y reproducida bajo el título «Interesante Circular de la Comisión Gestora Provincial de Primera Enseñanza de Sevilla» en el *ABC de Sevilla* 22.9.1936.

[65] La confusión envuelve al concurso y al texto **El Libro de España**. Es frecuente que se confundan las ediciones posteriores a 1939 de la editorial FTD (Edelvives) de *El Libro de España*, con el texto ganador del concurso convocado en 1937 por la Comisión de Cultura y Enseñanza de la JTE. Sin embargo los ejemplares de posguerra de la editorial Edelvives son en realidad reediciones de un texto de 1928 (hecho a semejanza del libro de gran éxito en Francia *Le Tour de la France par deux enfants* de Agustine Fouillé). Mientras que el citado concurso, prorrogado repetidamente por el Ministerio, quedó finalmente sin fallarse. Sobre este asunto véase: DIEGO PÉREZ, Carmen. “El libro de España”. En *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación. Granada 23-26 de septiembre de 1996*. Ed. Osuna. Granada, 1996. pp. 279-287.

[66] «La Inspección Provincial de Primera Enseñanza. Clases de Adultos», *El Defensor de Córdoba* 4.11.1936; y «Próxima la apertura de las clases nocturnas para adultos en las escuelas nacionales», *Diario de Córdoba* 6.11.1936.

[67] Bajo el rótulo «Normas para la Nueva España» el *Defensor de Córdoba* comenzó a publicar el 19.11.1936 las conclusiones que la Confederación Católica de Padres de Familia elevó al Jefe de Gobierno del Estado Español. La undécima a que hacemos referencia apareció el 4 de diciembre.

ISSN **1697-9745**

[68] «Los sin Dios», *El Defensor de Córdoba* 19.1.1937.

[69] «Bibliotecas Escolares y del Patronato de Misiones Pedagógicas», *BOP* 23.6.1938. La nota fechada el 21 de junio indica que la información se solicita «Al objeto de cumplimentar órdenes superiores».

[70] *El Defensor de Córdoba* 28.6.1938.

[71] «Las escuelas de la España nacional», *El Defensor de Córdoba* 30.8.1938.

[72] Esta «Lista de obras que han de ser retiradas de las Escuelas» aparece trascrita en la tesis doctoral de GUIRAO GODÍNEZ, Ginés. *La vida cultural de una ciudad castellana de la retaguardia: Ávila*. (p. 48-51). En línea: http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fll/ucm-t27654.pdf. Carmen Diego Pérez en su artículo «Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares» (*Revista Complutense de Educación*, 1999 vol, 10. nº 2; p. 53-72) donde analiza el original firmado por Romualdo de Toledo (*AGA*, Leg. 14090-1, caja 6083) señala que «no llegó a publicarse en ningún boletín oficial» (Véase nota 20 de la página 59). Nosotros tampoco la hemos localizado en el *BOE*.

[73] *Ibídem.*

[74] Teniendo en cuenta que alguna obra es de dos autores y que en ocasiones se ha omitido algún autor. Así, el libro «*Poesía infantil recitable*» es obra no sólo de J. L. Sánchez Trincado sino también de Rafael Olivares

ISSN **1697-9745**

Figueroa; Berna Galindo y Angulo son dos personas distintas: Antonio Berna y Antonio Angulo; etc. En el cómputo de obras hemos considerado independientemente las que estaban compuestas de varias partes.

[75] La lista de libros que se ordenaba remitir a la Inspección aparece en: «Inspección de Primera Enseñanza», *Diario de Córdoba* 6.9.1938. La orden estaba firmada por Francisca Montilla como inspectora jefe y fechada el 3 de septiembre. [*En negrita la literalidad de la relación oficial*]

[76] Sobre él puede consultarse MONTES MORENO, Soledad «Aproximación bibliográfica y profesional a la figura de Gerardo Rodríguez García, impulsor del asociacionismo del magisterio». En *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 3, 1999, pp. 183-204

[77] Los primeros libros de que tenemos constancia fueron *Monografías de Ciencias Pedagógicas* (1896, Santiago: Tip. de la Gaceta de Galicia) y *Metodología: didáctica general* (1897, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez). Ya antes, en 1894, había fundado en su Santiago de Compostela natal la *Revista de Ciencias Pedagógicas*. Su libro *Para aprender prácticamente la ortografía de la Lengua Española*, cuya primera edición es de 1929 y la segunda de 1940 conoció sucesivas reediciones hasta, al menos, 1968.

[78] *Historia de España: lecturas para niños* es obra más extensa, 334 páginas en la edición de 1915 (Madrid: Hijos de Tello) y 375 páginas en otra edición de 1928 (Madrid: Imp. y Lib. Casa Hernando). El libro *Historia de España, Grado*

ISSN **1697-9745**

Elemental, del que sólo conocemos una edición de 1928 (Madrid: Hernando), en la colección Biblioteca Escolar Moderna, es una obrita de 40 páginas.

[79] Citado por MONTES MORENO, Soledad «Aproximación…». *Óp. Cit. ,* p. 194

[80] Montes Moreno señala, sin embargo, el título «Lecturas zoológicas. Edición para niños, Madrid, 1930»*. Óp. Cit.* p. 195

[81] RODRÍGUEZ GARCÍA, Gerardo. *El niño en la escuela: método completo de lectura.* Madrid: Hernando, 1933, 2 v.

[82]MONTES MORENO, Soledad «Aproximación …». *Óp. Cit.* , p. 196

[83] De la obra *Para aprender a leer* hay una edición de 1916 en Hijos de Santiago Rodríguez (Burgos); mientras que de *Para aprender á estudiar : libro de iniciación del niño pequeño en los más sencillos conocimientos propios de la Enseñanza primaria* conocemos la edición de 1923 por la casa editorial Sucesores de Hernando (Madrid).

[84] La cita de Rufino Blanco, referida al *Compendio elemental de Pedagogía* (1911) de Gerardo Rodríguez, procede de MONTES MORENO… *Óp. Cit.* p. 190.

[85] La autora señala dos resoluciones de su expediente de depuración administrativa. Una de 6.11.1940 que le confirma en su cargo de maestro del grupo «Enrique de Mesa» de Madrid, pero con inhabilitación para cargos directivos y de confianza. Y otra resolución de 12.1.1942 donde sólo aparece la

ISSN **1697-9745**

confirmación en su cargo. Probablemente, la segunda resolución corresponda a la revisión de su expediente de depuración. *Óp. Cit. ,* p. 186

[86] De estos autores conocemos las siguientes obras: *Elementos de Trigonometría rectilínea*. Salamanca: Francisco Núñez, 1902. 56 p.; *Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría*. Sevilla: Francisco de P. Díaz, 1906. 256 p.; *Curso de Aritmética*. Granada: Graf. Casa Sabatel, 1914. 203 p.; *Curso de Geometría Elemental.* [s.l.] 1927 (8ª edición), 327 p.

[87] SÁNCHEZ TRINCADO, José Luis; OLIVARES FIGUEROA, Rafael (comp.) *Poesía Infantil recitable.* Madrid: Edit. Aguilar, 2ª ed. 1936. La 1ª edición sería del año 1934 o anterior puesto que con fecha 31.12.1934 el Ayuntamiento trata sobre la petición de Rafael Olivares de adquirir este libro para las escuelas nacionales de Córdoba: *AHMC. Actas Capitulares, sección 13, L. 0505.*

[88] Nació en Yegen (Granada) el 8.3.1893. Fue diputado electo por el partido socialista en Madrid en las elecciones de noviembre de 1933. Fue asesinado en Ávila el 5.8.1936.

[89] ALONSO ZAPATA, Manuel. *La escuela unitaria : cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos.* Madrid: Juan Ortiz, 1930. 129 p. Otros de sus libros fueron: *Cartillas pedagógicas : La nueva educación. Notas sobre algunas escuelas nuevas...* Madrid: Editorial El Magisterio Español, [s.a], 30 p.; *Algunas instituciones complementarias de la escuela en Francia.* Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1924. 83 p. El

ISSN **1697-9745**

14.2.1923 leyó en el Ateneo de Madrid, del que era Secretario de la Sección de Pedagogía, la *Memoria sobre la libertad de conciencia en la escuela primaria.*

[90] Conocemos la existencia de una edición por la Editorial Yagües (Madrid).

[91] Algunas de sus obras son: *Ciencias físico-naturales: primer grado* (1918); *Manual de Química* (1919); *Cómo se enseñan las ciencias físico-químicas* (1923); *Manual de Física* (1925); *Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura* (1932); *Paseos y excursiones escolares* (1934); *Iniciación experimental en física y química : tercer curso de bachillerato* (1935); *Nociones de física y química : Cuarto curso de bachillerato*. (1935); *Elementos de física y química : quinto curso de bachillerato* (1936); *Problemas de Física y Química* (1936). Traducciones del alemán: *Elementos de Química* (de Guillermo Ostwald, 1917); *Química Popular* (de R. Meyer, 1929); *Practicas de física* (de E. wiedemann y H. Ebert, 1932).

[92] También en esta línea histórico didáctica su conferencia: *La enseñanza experimental en la escuela: Su relación con el desarrollo histórico de la Física y de la Química*. Reus: Sardá, 1932. 31 p.

[93] Entrevista con Modesto Bargalló realizada por Matilde Matecón en México D.F. el 23.7.1979. En Biografías de Exiliados http://www.exiliados.org/paginas/Conservar_memoria/Biografias_B.htm

[94] En 1947 sigue apareciendo como inspector de primera enseñanza en el Escalafón de inspectores de noviembre de 1941, por la provincia de Soria.

ISSN **1697-9745**

[95] La obra que fue impresa por Publicaciones de la Revista de Pedagogía conoció, al menos, seis ediciones de 1923 a 1935.

[96] *La Enseñanza Elemental de las Ciencias físico-naturales y de las Matemáticas en Inglaterra*. Reinosa: Tip. A. Andrey y C , 1923. 75 p; *La escuela activa: aritmética*. Madrid: Tipografía Nacional, 1928; 172 p.; *Las escuelas nuevas inglesas*. Madrid: Revista de Pedagogía, 1930. 111 p.; *El método Mackinder*. Madrid : Revista de Pedagogía, 1930. 109 p; *El método de proyectos en las escuelas urbanas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931. 204 p. También escribió *La coeducación de los sexos* (Madrid: Revista de Pedagogía, 1931) y tradujo el libro de Vilhelm Rasmussen *El estudio de la naturaleza en la escuela.* Barcelona: Labor, 1933.

[97] Había nacido en Masamagrell (Valencia) el 17.5.1878 y falleció en Madrid el 24.4.1962.

[98] *Cartas de Leonardo: (Correspondencia de un niño)*. Almería: [Tierra, 1925?]. 84 p.; *Cartas de Leonardo : Correspondencia de un niño* (Novísima edición). Burgos: Imp. y Edit. Hijos de Santiago Rodríguez, 1933. 106 p.; *Camino adelante: (El libro de los niños)* [Ilustrado con dibujos de Fortunato Julián] 1ª ed. Burgos: Imp. y Edit. Hijos de Santiago Rodríguez, 1931 76 p. También fue autor, hacia los años veinte, de una novela de aventuras: *Los héroes del aire*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 340 p.

[99] HUERTA, Luis. *Eugénica, maternología y puericultura: Ensayo de un estudio sobre Estirpicultura ó cultivo de la especie humana*. Madrid: Imp. de

ISSN **1697-9745**

Fortanet, 1918. 328 p.; HUERTA, Luis; NOGUERA, Enrique. *Libro de las Primeras Jornadas Eugénicas Españolas: Genética, eugenesia y pedagogía sexual.* [Programa. Ponencias]. Madrid: Javier Morata, 1934. 2 v.; HUERTA, Luis. *Natalidad controlada (birth-control)*. Valencia: Gráf. Reunidas, 1933. 46 p. MARTÍN GREGORIO José; HUERTA, Luis. *Charlas de Sexología*. Valladolid: Imp. Colegio Huérfanos Arma Caballería, 1932.104 p. HUERTA, Luis. *Hacia un estado Universitario internacional: Nueva Generación.* Madrid: Edit. Javier Morata, 1931. 142 p.; HUERTA, Luis. *La educación sexual del niño y del adolescente.* Madrid: Instituto Samper, 1930. 74 p. [Obra premiada por la Sociedad Española de Higiene (1929)], etc.

[100] HUERTA, Luis. *Las Artes en la escuela: Libro de lectura y de iniciación al estudio de las artes útiles y de las artes bellas y las artes liberales.* (2ª ed.) Madrid: [s.n.], 1932. 254 p. HUERTA, Luis. *Salud : Anecdotario de un niño.* Madrid: El Magisterio Español, 1935. 126 p. HUERTA, Luis. *Ortografía Española: Método fácil y rápido.* Madrid: Imp. Torrent, 1929. 242 p. No hemos encontrado, sin embargo, referencias a la obra *Dictado, redacción, estilo* que manda recoger la Inspección de primera enseñanza cordobesa.

[101] DE LUIS MARTÍN, Francisco. *La FETE en la Guerra Civil española (1936-1939)*. Barcelona: Editorial Ariel, 2002. pp. 23, 25-26, 120.

[102] Presidió el grupo francés de la FETE en 1947. En Francia permaneció hasta 1954 en que regresó a España, consiguiendo reingresar en el Magisterio

ISSN **1697-9745**

nacional en 1969, un año antes de su jubilación. Véase: DIEGO PÉREZ, Carmen. *Luis Huerta, maestro e higienista*. Oviedo: KRK ediciones, 2006. 248 p.

[103] BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes. «Depuración de bibliotecas y censura de libros en Navarra durante la Guerra Civil de 1936». En *Revista TK*, nº 6, diciembre 1998. p. 62

[104] LLORCA GARCÍA, Ángel. *Libros de Orientación Escolar: El primer año de lenguaje. Conversación, dibujo, escritura, lectura de lo escrito.* (2ª ed.) Madrid: Imprenta de Casa Editorial Hernando, 1933. 305 p.

[105] *El maestro hace para que el niño haga…* fue editado en 1929 (1ª edición). De *Cien lecciones prácticas* hay una 3ª edición en 1933

[106] LLORCA GARCÍA, Ángel. *Historia educativa (Primer grado. Libro de lectura para niños y niñas)*. Madrid: Suc. de Hernando, 1912. 140 p.

[107] LLORCA GARCÍA, Ángel. *Cinematógrafo educativo* (2ª ed.). Madrid: Suc. de Hernando, 1910. 108 p.

[108] GONZÁLEZ LINACERO, Daniel. *Mi primer libro de historia*. Palencia: A. Aguado, 1933. 62 p. Hay una 2ª edición de 1935 en Imp. El Diario Palentino. GONZÁLEZ LINACERO, Daniel. *Mi segundo libro de historia*. Palencia: A. Aguado, 1934. 175 p. En 1936 apareció la primera parte de *Arte español (estampas)*. [Parte I. Hasta el Renacimiento]. Palencia: Imp. Merino, 1936. 77 p.

[109] Fue profesor de la Escuela Superior del Magisterio, trabajó en el Museo de Ciencias Naturales, becado por la JAE *Algunas de sus publicaciones*

ISSN **1697-9745**

científicas fueron: Anélidos poliquetos de San Vicente de la Barquera (Cantábrico) (1917); *Datos para el conocimiento de la fauna de anélidos poliquetos del Cantábrico,* (2ª parte) (1918); *Estudio sistemático de las especies ibéricas del suborden Sabelliformia* (1923), etc.

[110] RIOJA LO BIANCO, Enrique. *Curiosos pobladores del mar* (1ª ed.) Madrid: Espasa-Calpe, 1929. 94 p.; *Cómo se enseñan las ciencias naturales* (5ª ed.). Madrid: Revista de Pedagogía, 1933. 45 p.; *El libro de la vida: (lecturas científico naturales)* (2ª ed.) Barcelona: I. G. Seix Barral Hnos., 1933. 192 p.

[111] «Libros retirados de la enseñanza», *Azul* 9.7.1940. Se indica que la Dirección General de Primera Enseñanza ordena a los maestros nacionales y privados retirar de las escuelas las enciclopedias Porcel y Riera, que no debían usarse.

[112] «Libros prohibidos», *Córdoba* 6.8.1942.

[113] *Córdoba* 19.9.1943.

[114] Orden de 30.11.1945*, BOE* 9.12.1945. La obra del inspector Serrano de Haro, que alcanzaría en los años cincuenta altas jerarquías en el Ministerio, fue de nuevo autorizada tres meses después: Orden de 25.2.1946*, BOE* 22.3.1946.

[115] *Azul* 17.5.1940. Además advierte a los maestros que en lo sucesivo deben «abstenerse de colocar cartel alguno que no tenga la evidencia de haber sido aprobado para su uso en las escuelas».

[116] Orden de 7.7.1938. *BOE* 12.7.1938.

ISSN **1697-9745**

[117] Orden de 9.5.1941*, BOE* 15.5.1941.

[118] Artículo 2º, Orden 20.8.1938. *BOE* 25.8.1938

[119] Orden 6.5.1940*, BOE* 14.5.1940.

[120] Su nombramiento aparece en la Orden 29.11.1940*, BOE* 7.12.1940.

[121] Orden 1.3.1939*, BOE* 22.3.1939.

[122] Probablemente se trate del libro: PIEDRAHITA, Juan. *Cuentos de aldea: La caza de la loba.* Madrid: Magisterio Español, 1941. 94 p.

[123] Son muchos los libros escolares editados con ese título y dedicados al culto a la virgen durante el mes de mayo. Alguno de ellos fueron: VILLAVICENCIO, Casto de (Fray). *Con flores a María: mes de mayo para las escuelas*. Madrid: Magisterio Español, 1941. 166 p.; FERNÁNDEZ TORRES, Eleuterio. *Con flores a María: Primera colección de ofrecimientos, diálogos y despedidas para el mes de las flores*. Madrid: R. Velasco, 1914. 48 p.

[124] Debe referirse a la obra de XANDRI PICH, José. *Los centros de interés [1º y 2º grado]*. Madrid: Tip. Yagües, 2v. Xandri Pich fue un autor prolífico, cuyas obras siguieron editándose después de la guerra: L*os centros de interés: ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza.* (5ª ed. corr. y aum.) Madrid: Gráf. Yagües [1942]; C*oncentraciones: enciclopedia escolar (curso completo de primera enseñanza)* editada en 1932 y con reediciones en los años cuarenta; *España legendaria: narraciones históricas, tradiciones, leyendas y romances.* Madrid: Tip. Yagües 1934. 150 p.; *Del solar hispano: (notas*

ISSN **1697-9745**

geográficas e históricas, costumbres y folklore). Palencia: Edic. Justicia y Caridad, 1949. 286 p.; *Libro del maestro: diario de clase o de preparación de lecciones.* Madrid: Tip. Yagües, 1933-1934. 3 v.; *Niñerías: primer libro de lectura y lenguaje: grado preparatorio*. Madrid: Yagües, imp., 1943. 160 p.; *Programas graduados de enseñanza primaria: divididos en seis grados*. Madrid: Tip. Yagües, 1932. 160 p.; *Ruralías : (Pepín en la alquería): primer libro de lectura.(grado preparatorio).* Madrid: Yagües, 1945. 147 p., etc.

[125] Debe referirse a la obra de la Real Academia Española *El Lenguaje en la Escuela* editada hacia 1941: *El lenguaje en la escuela: grado preparatorio*. Madrid: RAE, 1941. 174 p.; *El Lenguaje en la escuela: Grado medio*. Madrid: Gráfica Administrativa, [1943], 224 p.

[126] Son varias las ediciones escolares de *El Quijote*. La editorial Hijos de Santiago Rodríguez tenía una que fue autorizada como libro para las escuelas por la Comisión Dictaminadora en marzo de 1939. La lectura del *Quijote* en las escuelas tenía ya una larga tradición. En 1905 una Real Orden hacía de su lectura recomendación a los maestros; en 1920 se la declaró obligatoria. Muy popular en aquellos años resultó la edición escolar del *Quijote* que realizó la editorial Calleja. Después de la guerra la edición más popular fue la de los Hermanos Maristas (Edelvives).

[127] La editorial F.T.D. tenía los libros *Lecturas* (1º, 2º y 3º grado) autorizados como libros de uso en las escuelas nacionales por Orden de 1.3.1939*, BOE* 22.3.1939.

ISSN **1697-9745**

[128] Debe referirse a alguna de las ediciones de PLA CARGOL, Joaquín. *Las Ciencias Físico Naturales en la Escuela*. Gerona: Dalmau Carles. Conocemos ediciones de 1922 y 1923. Los libros de la editorial Dalmau Carles, anteriores a la República, fueron en un principio permitidos para su uso en las escuelas. Sin embargo, no aparecen en la relación de textos autorizados de marzo de 1939.

[129] MARINELLO, Manuel. L*a mano del hombre: Lecciones de cosas acerca de las transformaciones de las primeras materias.* (6ª ed.) Barcelona: Imp. Elzeviriana y Lib. Cami, 1940. 186 p. Conocemos la existencia de una edición de 1927.

[130] Son muchos los manuales de urbanidad editados en aquellos, y anteriores, años. La prolífica Edelvives tenía una *Cartilla moderna de urbanidad* (1943, 64 p.). Se siguieron editando clásicos como *Nociones de Urbanidad para las niñas* de Faustino Paluzíe; el *Tratadito de Urbanidad para los niños* de Esteban Paluzíe; y el *Manual de urbanidad cristiana* de Vicente Gambón.

[131] COMAS CAMPS, Margarita. *El método Mackinder* (2ª ed.) Madrid: Tip. Nacional, 1935. 109 p.

[132] Podría corresponder a alguna edición de la obra: DALMAU CARLES José. *El segundo manuscrito : método completo de lectura.* Gerona ; Madrid : Dalmau Carles, 1936. 345 p.

[133] Este título correspondería a la obra del que fuera inspector de 1ª enseñanza de Córdoba durante la República, sancionado después en

ISSN **1697-9745**

depuración, Alfredo GIL MUÑIZ: *El alma de la raza (poesías dedicadas a España)*. [Comp.]. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, [1927], 308 p.

[134] Son varias las editoriales que lanzaron libros con este título. Entre ellas: DALMAU CARLES José. *Lecciones de cosas*. Gerona : Dalmau Carles, Pla, 1941. 161 p.; SOLANA, Ezequiel. *Lecciones de cosas : extractos de un curso escolar, que pueden servir para ejercicios de lectura y dictado.* (14ª ed.). Madrid : Escuela Española, [1941]. 156 p.

[135] UDINA CORTILES, José. *Enciclopedia Cami. Curso completo de primera enseñanza conforme al orden cíclico*. (2ª edic). Barcelona: Imp. Elzeviriana y Librería Cami, 1932. 410 p. Hay distintas ediciones de los años cuarenta.

[136] Con títulos parecidos conocemos: ORTIZ SUCH, Juan. *Biografías de niños célebres: libro segundo de lectura.Glorias de la infancia : Colección de biografías de niños célebres de todos los tiempos y de todos los países.* Barcelona: Tip. de Ramón Molinas. 411 p. Madrid: Librería Pedagógica, [1924]. 125 p.; ALCARAZ, Julián.

[137] Son muchas las ediciones escolares de Historias de España de estos años. Restringiéndonos sólo a las autorizadas para las escuelas por Orden de 1.3.1939 y que se dividen en grados, tendríamos ediciones de Edelvives y Bruño y otra del autor A. Salvá.

ISSN **1697-9745**

[138] Las editoriales Edelvives, Bruño, S.M., Corazón de María, etc. tenían varios textos de Aritmética y Geometría (divididos en grados) autorizados por la Orden de 1.3.1939.

[139] Con este título apareció uno de los textos oficiales para las escuelas que editó el Instituto de España: *Análisis lógico gramatical: Nociones.* Madrid: Instituto de España, 1939 ([Santander: Aldus]).125 pág.

[140] El Instituto de España editó también otro texto oficial con este título: *Antología de la literatura española: primer grado (siglos XVIII y XIX)*. [Santander]: Instituto de España, 1938. 154 p.

[141] *Archivo Municipal de Fernán Núñez. Secc. 8.2.1. Leg. 30*, Comunicación de 28.4.1939 en que la Librería Eulogio de las Heras, de Sevilla, informa al Alcalde de los precios del material escolar por el que se había interesado. Del citado libro conocemos una edición de 1941: GONZÁLEZ MARTÍN, Ricardo. *Método racional de lectura. Silabario-Catón*. Zaragoza: La Educación, [1941]. 97 p.

[142] *Archivo Municipal de Montilla. Libro de Actas de la Comisión Gestora Local de Primera Enseñanza de 24.4.1937 a 4.9.1958. Acta de 1.4.1940.*

[143] *AI SÉNECA*. *Correspondencia. Salidas 1934*. Documento de 4.8.1934.

[144] *AI SÉNECA. Libro Entrada Correspondencia Instituto Priego de Córdoba*. Con número de entrada 114 y fecha 30.10.1936 aparece la anotación de recepción de un oficio del Comandante Militar de Priego autorizando al

ISSN **1697-9745**

director del Centro para formar una *comisión para la revisión de la biblioteca*. Con número 123 y data de 10.12.1936 se anota el oficio del Comandante Militar autorizando al director a formar una comisión para revisar las bibliotecas de las escuelas nacionales.

[145] *AI SÉNECA*. «*Carpeta Gastos e Ingresos no oficiales. Priego*» [contiene correspondencia suelta]. Documento de 30.10.1936, con membrete de la Comandancia Militar de Priego de Córdoba, firmada por el Comandante y dirigida al Director del Instituto de 2ª enseñanza de Priego. Hace referencia a que la comisión «examinará y depurará las Bibliotecas Nacionales». Interpretamos que se refiere a las bibliotecas de las escuelas nacionales y que debió también incluir a la Biblioteca del Instituto, según se desprende de la, ya referida, anotación 114 del Registro de Entradas.

[146] BERRUEZO ALBÉNIZ*, Reyes.* «*Depuración de bibliotecas…*» *Óp. Cit.,* p. 58

[147] INSTITUTO ELEMENTAL DE SEGUNDA ENSEÑANZA ALCALÁ ZAMORA, DE PRIEGO DE CÓRDOBA (CÓRDOBA). *Memoria informe cursos 1933-34 y 1934-35.* Ciudad Real: [s.n.], 1935. En el apartado «Fiestas y Veladas» se señala el Homenaje a Lope de Vega el 23.4.1935. En el programa del acto se recogía la decisión del claustro de trasformar la biblioteca del centro en «biblioteca pública» que, atendida por el profesorado, abriría todos los días hábiles de 6 a 8 de la tarde.

ISSN **1697-9745**

[148] *Ibídem*. En el epígrafe «Biblioteca» se dice que Alcalá Zamora fue el primero que envió un lote de libros a la Biblioteca con motivo de la fiesta anual. Luego costeó una «lujosísima encuadernación en piel de todas las obras (…) enviadas por las Academias de Ciencias Exactas y la de Morales y Políticas», y regaló la Enciclopedia Espasa. Otros donantes fueron el Ayuntamiento, con unos 100 volúmenes; Diputación de Córdoba; Ayuntamiento de Córdoba; y particulares.

[149] AI SÉNECA. *Carpeta Gastos e Ingresos no oficiales. Priego*. Carta de 6.3.1937, con membrete de FE-JONS de Priego y firmada por el Jefe Local del SEU Rafael Fernández Lozano.

[150]AHUS. Carpeta 3081, *cuadernillo* «1 y 2» contiene documento fechado el 7.3.1939 donde el director del Colegio Salesiano Nuestra Señora del Carmen de Utrera solicita (y se acepta) disponer para su uso del material existente en el instituto de 2ª enseñanza clausurado de la localidad. En igual carpeta cuadernillos «5 y 5 bis» aparecen las autorizaciones al colegio privado de Villafranca de los Barros, respecto al material del clausurado instituto de aquella localidad; y al Colegio Nuestra Señora del Águila de Alcalá de Guadaira del material, documentación y enseres de los institutos clausurados de Morón, Carmona y Cazalla de la Sierra.

[151] *Ibídem.* Carta del Rectorado sevillano fechada el 5.4.1937.

[152] *Azul* 4.4.1939.

ISSN **1697-9745**

[153] «Donación de una Biblioteca para el S.E.U. de Priego». *Córdoba* 11.2.1942.

[154] AI SÉNECA.. *Correspondencia. Entradas 1939*. Documento de 25.5.1939 que consta de tres partes donde se formaliza el inventario del clausurado Instituto que es entregado al Instituto de Córdoba. Firman el Alcalde de La Rambla y, en representación del director del Instituto de Córdoba, el catedrático Rogelio Fortea Romero.

[155] AI SÉNECA. *Carpeta «Oficios y Telegramas Oficiales.. La Rambla.»* Aparece un estadillo con datos del curso escolar 1933-1934 donde, entre otras cosas, se indica que dentro del Instituto se encuentra la Biblioteca Municipal (con más de 2.000 volúmenes) y otra Biblioteca escolar, exclusiva para profesores y alumnos, con 60 obras y 65 volúmenes, con un promedio anual de lectores de 26 diarios y que estuvo abierta durante el curso un total de 560 horas.

[156] AI SÉNECA. *Correspondencia. Entradas 1939.* Documento de 26.5.1939.

[157] Folleto *Asociación Pro-Instituto Nacional de 2ª Enseñanza «Barahona de Soto», de Lucena*, p. 5

[158] AI SÉNECA. *Correspondencia. Entradas 1941*. Documento de 27.5.1941 por el que el MEN ordenaba que, habiendo sido suprimido el Instituto de Lucena, se recogiera el material que utilizaba dicho centro y previo inventario se trasladase a Córdoba. Inventario que no hemos podido localizar. En el Libro Registro de Entradas del Instituto de Lucena (AI SÉNECA) aparecen varias

ISSN **1697-9745**

comunicaciones del año 1939 referidas a la formación de ese Inventario. En enero de 1937 (entrada nº 34) el Ayuntamiento también había pedido al director que formara «inventario de los bienes del centro adquiridos con fondos municipales». Los centros de Lucena y Peñarroya tienen en común que continuaron abiertos, por iniciativa y con sostenimiento de sus ayuntamientos, algunos años después de su clausura oficial. Quizá sea esto lo que explique que el material no fuese entregado al Instituto de la capital, como sí ocurrió en los otros casos.

[159] *Archivo de la Escuela Normal de Córdoba,* hoy Facultad de CCEE *(AENC). Sección 1.2.10. Caja 72.*

[160]Se trata de un documento fechado el 5.9.1938, emitido por Laura Argelich y recibido por José de la Torre.

[161] HERRERO GARCÍA, Miguel. *Pedagogía Española*. Madrid: Ediciones Españolas, 1941. p. 7

[162] *AENC. Sección 1.2.10. Caja 72.* Una edición de 1821, traducción de Rafael Urbano, por la editorial Foro (Madrid); y otra de 1879 editada por Campuzano Hermanos (Madrid).

[163] Una sin indicación de fecha de la editorial Larousse (París). La otra es traducción de Pedro Vances, editada en dos tomos por Calpe (Madrid) en 1925.

[164] Edición de 1901 de la Casa Maucci de Barcelona (traducción de Augusto Riera).

ISSN **1697-9745**

[165] Traducción de Siro García del Mazo, editada en Madrid en 1864 por Librería de Victoriano Suárez.

[166] Traducción de Francisco Pérez Romero, imprenta de Francisco Pérez (Madrid).

[167] Editado en dos volúmenes en Madrid dentro de la colección *Biblioteca económica filosófica* e impreso en los talleres de El Liberal.

[168] Las tres primeras eran ediciones de La Lectura, mientras *La Escuela y la Sociedad* era de la editorial Beltrán en traducción de Domingo Barnés.

[169] Las tres editadas por Imp. F. Cosano en 1923, 1925 y 1927 respectivamente.

[170] Traducción de Rosario Fuentes, editado por La Lectura en 1928

[171] Edición en dos volúmenes de La Lectura, 1927.

[172] Edición de Revista de Occidente, 1931.

[173] Edición de 1928 de la editorial Labor.

[174] En el catálogo las titulan «Los idearios políticos de la actualidad». Se trata de la misma obra, editada por Labor en 1930.

[175] Traducción de Luis Casanovas y edición en 2 volúmenes de la casa Maucci (1903).

[176] Traducción de Luis López-Ballesteros y editado por Biblioteca Nueva (1929).

ISSN **1697-9745**

[177] Editado en 1935 por Ediciones Nuestra Raza (Madrid).

[178] Editado en Madrid por Tip. Artística (1926)

[179] Traducción de Pérez Bances, edición de Revista de Occidente (Madrid, 1925).

[180] Editado por Espasa Calpe, 1925.

[181] Editado por Tomás Rey y Compañía (Madrid) en 1869.

[182] Traducción de Germán Gómez de la Mata. Obra en 4 tomos, probablemente edición de los años veinte o treinta, aunque el catálogo no indica editorial ni fecha.

[183] Una de 1896 en edición de Establecimiento Tipográfico «La Guirnalda» (Madrid); y otra de 1919 por la editorial Hernando (Madrid)

[184] Editado por Renacimiento (Madrid, 1912).

[185] La primera obra era edición de 1922 en dos volúmenes (Tipografía Renovación, Madrid). Indiana, en traducción de Pedro Vances fue editada en Madrid por Calpe en 1923.

[186] El primer libro fue editado en dos tomos por Espasa Calpe en 1928. El segundo, en traducción de Rafael Cansinos-Assens se editó por Imprenta Helénica en Madrid hacia 1919.

[187] Traducción de Luis Ruiz Contreras, 5ª edición (1907) de la Sociedad General Española de Librería, Diarios, Revistas y Publicaciones. Esta obra

ISSN **1697-9745**

también aparece en la relación de obras retiradas que Reyes Berruezo señala en su artículo sobre la depuración de bibliotecas en Navarra.

[188] Todos ellos en ediciones del año 1931.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2011

ISSN **1697-9745**

LA FUENSANTA: DE PRODIGIOS, HORTELANOS, INUNDACIONES, PLANEAMIENTOS (2ª PARTE)

José Ramón Pedraza Serrano

IES *La Fuensanta* (Córdoba)

RESUMEN

El artículo es la segunda y penúltima parte de una propuesta didáctica en la que se pretende acercar a la Comunidad Educativa al conocimiento del entorno escolar, en nuestro caso, el barrio cordobés de La Fuensanta. La intención es servir de base documental para dar a conocer y adaptar dichos contenidos a diferentes asignaturas y niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, BARRIO DE LA FUENSANTA, CÓRDOBA, EVOLUCIÓN URBANA, GEOGRAFÍA URBANA

Citar artículo: PEDRAZA SERRANO, J.R. (2011). *La Fuensanta: de prodigios, hortelanos, inundaciones, planeamientos (2ª parte). eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

> No tenemos otra tierra sino esta que pisamos y no podemos sustituirla por otra. (…) Buena o mala, el fatalismo de esta herencia nos liga a ella, hasta el punto de que la perpetua lucha de una simbiosis forzosa, nos hace amarla incluso.
>
> **Juan BERNIER LUQUE** (1966)[2]

Pese a las imprecisas alusiones que algunos viajeros hacen a 'arrabales' de Córdoba, que bien podían ser barrios de la Ajarquía, el

ISSN **1697-9745**

> hecho fundamental a destacar aquí es, que a causa de la atonía demográfica de la ciudad, ésta en el siglo XIX 'se extiende dentro de sus viejas murallas', estando fuera 'todo desierto'.
>
> **Antonio LÓPEZ ONTIVEROS** (1991)[3]

Introducción a la II parte

El cierre de la revista escolar *Polimnia* (IES La Fuensanta), literaria y reiteradamente premiada, con su décimo número, nos llevó a dejar inéditas la 3ª y 4ª partes del artículo que se editó en su 1ª y 2ª entregas en los números 9 y 10 de la misma[4]. Tal y como fundamentamos en la introducción general de la 1ª parte, el allegamiento del conocimiento del entorno inmediato del cual procede el alumnado y en el que desarrollarán en buena medida sus proyectos de vida debe servirnos para cubrir la letra y el espíritu en la consecución de las Competencias Básicas desde la perspectiva holística de las Ciencias Sociales, esto es, la integración en el medio que es cambiante y complejo y en el que habrá que adaptarse con sus problemas con afán de mejora de la sociedad y el ambiente que lo conforman[5].

El trabajo de investigación escolar sobre el pueblo, el municipio, el barrio, la historia del propio centro,…es una de las estrategias de mejora que pueden ejemplificar la concepción de Proyecto Integrado, de transversalidad y multidisciplinariedad, y de competencialidad.

Con esta segunda entrega -inédita, tal y como hemos referido-, el objetivo es

ISSN **1697-9745**

"convertir al barrio en objeto de atención, de análisis, de discusión, de solución a problemas existentes o de orgullo por pertenecer y vivir en una parte importante del viario y del imaginario colectivo de la ciudad.

(…) En definitiva, y como propuesta docente, lo que pretendemos es acercar un material ordenado que sirva -adaptándolo didácticamente a los diferentes niveles educativos- para dar a conocer aspectos geográficos, históricos, artísticos, políticos, culturales, sociales o económicos del medio que nos cobija, y que permita, verbigracia, conectar los currículos prescritos a una realidad próxima que debe ser llevada al aula (o mejor, al revés, el aula a la realidad), entusiasmar al alumnado hacia la investigación escolar, las fuentes directas, el propio paisaje urbano, las técnicas, procedimientos y métodos del trabajo indagador (aspectos no siempre asumidos y, de sólito, olvidados), u orientar la educación hacia la asunción de valores cívicos, al pensamiento crítico o al amor permanente por el aprendizaje".

Con esta entrega más geográfica que histórica, más presente que pretérita, podemos completar una panorámica y un material curricular para ser abordado desde la significatividad que el objeto de estudio dimana por todas y cada una de las áreas didácticas.

III. LA FUENSANTA: DE PRODIGIOS, HORTELANOS, INUNDACIONES, PLANEAMIENTOS[6]

ISSN **1697-9745**

III. 0 Introducción

Con esta tercera pata se continúa el folletín. El propósito que nos indujo a titular el artículo tal y como lo hicimos, con esta penúltima entrega confiamos en plasmarlo negro sobre blanco. Y aunque sea como un abreviado muestrario, esta tríada nos permitirá dimensionar, grosso modo, la pretensión inicial: ahondar en el tiempo y en el espacio para hallar raíces y compresiones (quién pisó mis pisadas).

Suficientemente hemos relatado el prodigio del hallazgo mariano, la revelación y la sarta de fabulosas historias que rebufaron a lo largo de siglos aquel maravilloso prodigio. Pero en este capítulo deberíamos referir al menos algo de “hortelanos, inundaciones, planeamientos”, que tangencialmente ya han sido traídos a estas páginas por formar todo ello un indisociable conjunto único, que, imbricado, ha sido el propio carácter del paisaje de este barrio que, por ser tan profundo y tan intransferible, debiera reivindicarse como tesoro inmaterial. El único requisito es que para reclamarlo hay que conocerlo y hay que compartirlo.

Dejando de lado la vertiente *divina*, con las lentes que nos brindan las Ciencias Sociales, bajaremos al terrenal mundo que nuestro barrio dibuja. El acercamiento que hagamos no puede agotar otras muchas facetas y vertientes que tan profunda y cordobesa historia exhala la Fuensanta. Como no era parte del propósito dejar redondeadas las cosas, que esta tercera parte sirva, antes que postre, de aperitivo para continuar rumiando historias de la historia. Como aventurábamos hace algún tiempo en la primera entrega:

ISSN **1697-9745**

Intentaremos, a modo de sueltas e inconexas pinceladas impresionistas buscar, o al menos intentar, dejar un cuadro panorámico de nuestro territorio local, sectorializado, antes y ahora, qué fue de las hazas al otro lado de la Axerquía,…[7]

III. 1 La Fuensanta literaria

Como hemos venido advirtiendo, nos sería indomeñable presentar siquiera un mero escaparate de las inspiraciones y atenciones que el entorno y contexto fuensantino ha tenido para el ingente mundo literario cordobés. Serán botones de muestra las referencias que incluyamos, y que, en absoluto, tienen que constituirse en el mejor descriptor de los señalados predios que hemos delimitado, y que, al menos, pretendemos que sirvan como ejemplos de esas querencias continuadas que, desde siempre, ha tenido este señalado lugar.

En primer lugar, y con un corte ambientalista, relatando las trazas en las que se vivía en la Córdoba anterior a la eclosión urbana contemporánea –tal y como hicimos en la primera parte de este artículo-, Pedro de Madrazo[8] bosquejaba la situación a la que había llegado la vieja y sonora Córdoba, la sin par. La herrumbre decadente, al romántico modo, era la que envolvía la otrora céntrica capital, hace un siglo foco de miseria e involución:

La antigua reina del Guadalquivir, que ya sólo cobra de este gran río el tributo de sus aguas sin cansarle con sus bajeles, se ofrecerá a tus ojos como un

ISSN **1697-9745**

mayorazgo arruinado que pasa la vida en majestuosa holganza, instalado en su espaciosa casa solariega, de cuyas paredes penden empolvadas, desgarradas y descoloridas tapicerías, en otro tiempo magníficas, y entretenido con los ahumados retratos de sus abuelos mientras las goteras acaban de arruinar sus artesones, y en tanto que sus tierras yacen abandonadas a la cizaña, a la oruga y a la langosta.

Sube conmigo a la enhiesta torre de la Catedral, y mira a tu alrededor. A tus pies un gigantesco templo; a tu frente, un caudaloso río, ya despojado de las frondosas alamedas de sus orillas; a tu derecha, tristes reliquias de suntuosos alcázares derruidos; a tu izquierda, una dilatada y heterogénea aglomeración de edificios de todas épocas, partidos en dos grandes secciones por una larga y anchurosa vía que marca las sinuosidades de una antigua muralla divisoria, en la que descuellan a trechos algunos torreones mutilados, últimos centinelas heridos de una hueste exterminada. Esa espaciosa vía es la calle de la Feria, arteria principal de la industria y del comercio de la antigua Córdoba, hoy sin sangre apenas.

Entre ese singular compuesto de todas las edades, divisarás en miserables callejas y en plazoletas de forma irregular, casas no pocas que por sus soberbias fachadas merecían, a no estar hoy la mayor parte desiertas, el envidiable nombre de *palacios*: (…) y esto a cada paso, en cada esquina, en cada calle.

[…] Do quiera que vuelvas los ojos, hallarás fachadas sin viviendas, entre cuyos sillares brotan el musgo y la malva, por cuyas ventanas pasan revolando

ISSN **1697-9745**

los pájaros amantes de las grandes ruinas; monasterios inhabitados, templos desiertos, plazas donde crece la grama, calles a todas horas silenciosas, mercados donde no se trafica, talleres donde no se trabaja, tiendas donde no se vende; una población, en fin, inactiva, dormida, mermada, pobre, privada de las delicias de la cultura islamita, divorciada con las dulzuras de la progresiva civilización cristiana, y marcada con el estigma de una dolorosa decadencia material y moral.

Tiene un no sé qué la holgazanería, que a primera vista se confunde con la dignidad.

[…] *La muralla y sus puertas*. Esos muros que fortalecidos a trechos con gallardas torres, cilíndricas unas, cuadradas otras, y alguna ochavada, cercaban ha poco la ciudad, y hoy, despedazados como una pulsera rota, la dejan libre por varios lados, fueron obra de muchos siglos, pero toda de sarracenos y cristianos. De los romanos quedarán quizá cimientos. Lo más notable en ellos son las puertas, y algunas torres desviadas de la cerca y unidas a ella con pasadizos…

Esa misma ruina, ese estancamiento cual foto fija de un tiempo lejano que la sucesión de las centurias fue arrugando, erosionando, arramblando, desvencijando, es la que nos legó Pío Baroja. En su famosa novela **La feria de los discretos** aparece, como no podía de otro modo, la Fuensanta[9]. Pero lo que pretendemos es describir a través de su precisa pluma el paisaje en el que se hallaba la Córdoba del cambio de siglo, más próxima al medievo que a la modernidad en la que se desarrollaba la trama novelística. La precisión de la

ISSN **1697-9745**

descripción es tan escrupulosa que no necesita de más conexión con el entorno que nos incumbe:

Con los ojos medio entornados, veía la puerta del puente, medio arruinada; más atrás, como por encima de ella, se levantaban los muros pardos de la Mezquita, con sus almenas dentelladas; sobre estos paredones amarillentos pesaba la cúpula negra de la catedral y se erguía graciosa la torre brillante de sol, con un ángel en la punta que se incrustaba en el gran zafiro de piedra del cielo.

A un lado del puente, el jardín del Alcázar mostraba sus altos y negruzcos cipreses y sus achaparrados naranjos; luego, la muralla romana, gris, manchada de un verde polvoriento por las hierbas parásitas, continuaba hacia la izquierda, y se extendía, cortada de trecho en trecho, por cubos de piedra hasta el cementerio de la Salud.

Al otro lado, las casas de la ribera formaban un semicírculo, siguiendo el arco de herradura del río, que avanzaba como a socavar los cimientos del pueblo.

Eran estas casuchas, que se reflejaban en la superficie del río –serpiente que a todas horas cambiaba de color-, pequeñas, grises y derrengadas. En sus paredes, que el sol calcinaba continuamente, crecían las hiedras oscuras; entre sus tapias brotaban chumberas de grandes pencas entrecruzadas, y de sus patizuelos, de sus corrales, salían las copas de los cipreses y las ramas de las higueras de hojas blanquecinas.

ISSN **1697-9745**

Los tejados eran grises, roñosos, montados unos sobre otros, con azoteas, con miradores, con torrecillas; en algunos, una vegetación de jaramagos los convertía en verdes praderas.

Por encima de estas casuchas se destacaba sobre el cristal del cielo la línea quebrada de los tejados del pueblo, interrumpida por alguna torre, y esta línea iba bajando hacia el río hasta terminar en unas cuantas casas azules y rosadas, próximas al molino de Martos.

A casi todas horas sonaba alguna campana[10].

Ese río plácido, ese tañer broncíneo, esa imbricación en la que la naturaleza era tan presente que, a poco de un descuido, la ciudad sería engullida por la inundación, las trepadoras o la gravedad, es la que antológicamente nos presenta el añorado vate Bernier. Siguiendo el río aguas abajo desde “la curva casi toledana de Montoro, donde el agua dice adiós a los encinares y a los olivos ariscos de la sierra”, en su caminar, aparece en la Fuensanta, y en una de las mejores impresiones que hayamos leído (“Paisaje y emoción de la Fuensanta”), en una especie de paralelismo manriqueño, en el que parece haber bebido de otras fuentes literarias[11], le lleva a decodificar una experiencia trascendente o espiritual, y en ese trance íntimo recita:

Agua adelante –en la izquierda la calva sed de las cortijadas-, la cinta de los cañizales se ensancha a la derecha, en un laberinto de huertas salpicadas de cal –verde y blanco paraíso-, ceñidor fresco de la ciudad, que amarillea desde la espadañas (sic) el marfil viejo de sus años.

ISSN **1697-9745**

Sobre este verdor profundo, dédalo de caminillos bajo las higueras, grotesco laberinto de las parras, solo asoma, enhiesta al cielo la rojiza espadaña de la Fuensanta. Para los ojos perdidos bajo el techo de la arboleda, para los pasos que ciñen los setos y las norias, el solo norte visible es esta torre que de cuando en cuando se recorta cara a la ciudad, inmóvil veleta que señala la ruta del descanso, el camino de la casa. Venir desde la barca, desde el molino. En la tarde, apagado el rumor de la chicharra, desciende por la huerta un silencio de bóveda sombría o de bosque de columnas. La luz se esfuma y del suelo surge, lenta como una 'evaporación' la tristeza crepuscular. Es un tránsito casi mortal tras el reverbero estallante del día, con su chispear cromático de inseptos (sic), su sol que vibra como mercurio inquieto, sus voces, sus esquilas, su vida hecha voz, hábito, movimiento. Parece morir algo, no sólo fuera, sino dentro de nosotros. Pesa la entera fronda que nos rodea, cada vez más entenebrecida. Y aligeramos los pasos hacia un espacio abierto, hacia la puerta del Santuario, que parece cerrada para que no volvamos a la negrura inquietante del paraíso perdido.

Y aquí quedar un rato, sentarse frente la cal y el ocre de la ermita. Es este sitio el más fresco y puro cauce de otro río paralelo al grande, cuyo rumor y aroma sentimos a unos pasos del río íntimo de la emoción, ante la belleza que no está en cosa determinada, sino todo lo que nos rodea, junto al seco pozo de nuestra sed. Desde el turbio limo de la tierra, nuestra alma pasa también al estático silencio calmo del crepúsculo. Frente, el caimán desdentado está en la pared, inmóvil, como una salamanquesa gigante. Detrás, Córdoba enciende sus

ISSN **1697-9745**

tabernas y brinda su vino caliente, cuyo olor se adivina. Y en medio, nosotros, sobre la explanada donde el musgo no muere, quisiéramos morir…

III.2 La Fuensanta preurbana

Tal y como vimos en la primera parte de este artículo, la historia de la Fuensanta, las luces y sombras que el Santuario ha ido alternando a lo largo de los siglos es la propia sucesión contrapuesta que Córdoba ha ido disfrutando o sufriendo en sus días, en sus piedras. El letargo de los siglos modernos[12] puede servir para comprender la pervivencia que hasta muy recientemente, como veremos, tuvo el paisaje tradicional de los alrededores, o como los momentos álgidos sirvieron, por lo general, para crear, consolidar o remozar las fábricas religiosas del devocionario local; y, ahí, con luz propia y sin parangón, se hallaba la Fuensanta.

Comenzamos la primera entrega -por ser el aspecto geográfico el más descriptivo y recreador de la zona que nos interesa-, con las citas de Ramírez y de las Casas-Deza y De Montis Fernández en las que se referían las bondades de los “alegres y pintorescos” alrededores, “verdaderos oasis que no es posible describir sucintamente”. En ese rosario de sitios a modo de corona extramuros, la Fuensanta era referencia simbólica destacada. Pero, el discurrir capitalista, la eclosión del Veinte, dejó en un viejo recuerdo esa imagen hoy difícilmente recreable[13].

ISSN **1697-9745**

III.2.1 Evolución secular

Cuando se analiza el mundo antiguo, medieval o moderno en base al límite que la muralla suponía creando dos realidades tan distintas como opuestas[14], desde una realidad actual en la que nada se parece a aquella división radical en todos los sentidos (modos, dedicaciones, fiscalidad, construcciones, poder, mentalidades, desarrollo,…), puede que no lleguemos a asumir en toda su extensión tal segmentación.

Es el profesor José M. Escobar Camacho quien mejor ha reconstruido la Córdoba bajomedieval, la ciudad que vióse festoneada por un continuado levantamiento de construcciones arrabaleras motivadas por la propia necesidad de espacio (crecimiento real de las poblaciones, actividades insalubres, ausencia de peligros invasores, apariciones milagrosas,…). Perfectamente radiografiado queda ese proceso urbano en la pluma del medievalista:

…no existe agrupación de tipo urbano cuya vida no desborde dichos muros y se extienda por el entorno inmediato. Córdoba, que se encuentra limitada por dos accidentes naturales: la Sierra, al norte, y el río Guadalquivir, al sur, no será una excepción, ya que junto a las huertas y hazas existentes en sus alrededores se irán ubicando durante los siglos bajomedievales pequeños arrabales, que desempeñarán funciones complementarias de la ciudad[15].

En la composición que hace del estado en el que se hallaba la Córdoba de los siglos tardomedievales desde un punto de vista urbano, y sabiendo que el sector oriental en el que se ubica la Fuente Santa es uno de los preferentes, esto es,

ISSN **1697-9745**

de los más transitados por varios motivos (río, dedicación agrícola, tráfico de viajeros[16],…), nos parecen elocuentes y fundamentadas las precisiones territoriales, que pueden perfectamente servirnos de base para comprender la realidad geográfica de aquel tiempo:

Después del pilar de la Fuensanta, que se ubicaba –pasada la puerta de Alquerque- en el ángulo nororiental de la muralla, nos adentrábamos en los alrededores del sector oriental de la ciudad, que se encontraba ocupado casi en su totalidad por tierras cultivadas (hazas, huertas, olivares) existiendo igualmente zonas dedicadas a ejido de la urbe cordobesa. Solamente frente a algunas puertas existían diversos tipos de edificios. (…) Extramuros de la collación de la Magdalena, frente a las puertas Nueva y la de Andujar, se localizaban diversas construcciones de carácter religioso y asistencial, (…). Por último, frente a la puerta de Baeza, se encontraba el monasterio de Sta. María Madre de Dios, fundado a fines de la primera mitad del siglo XV en unos terrenos del pago de Milana por el terciario franciscano Ruy Martínez de Pineda, así como el santuario de Nuestra Señora de la Fuensanta, cuya historia, surgida también en la primera mitad de esta centuria, ha sido escrita por notables escritores cordobeses[17].

Con todo, el macizamiento que hoy podemos comprobar en todas las hectáreas del recinto amurallado no fue tal, y la Axerquía, a pesar de contar con un eje este-oeste en su sector meridional –paralelo al río- de incuestionable importancia, no supuso un continuo urbano intramuros en sus collaciones más

ISSN **1697-9745**

bajas u orientales, siendo frecuentes los intersticios interparroquiales o vanos ocupados por huertas y eriales[18] –tal y como se puede comprobar en los planos decimonónicos de la ciudad-, lo cual daría una mayor sensación de alejamiento del sector del ruedo que albergaba al Santuario[19]. La visión que nos dejó F. M. Baldi, bien puede ser buen testimonio de tal sensación. Es el catedrático López Ontiveros quien deletrea a la perfección la situación de la ciudad en esos lances históricos:

…la Córdoba bajomedieval se debate entre la continuidad con la musulmana del último período –grandes células urbanas, esencial estructura urbanística de la Villa, alcantarillado y agua, centro económico, etc.- e innovaciones nítidas –ruina de su periferia extramuros, conformación casi *ex novo* de la Ajarquía, creación de San Basilio, parroquias y barrios, etc.-. Ésta, no obstante, es la ciudad que ya sin grandes modificaciones –aunque con retoques importantes- integrará lo que hoy se llama casco histórico de Córdoba (…). En suma, nuestra ciudad se va modelando con aportes variados y de distinto origen como corresponde a su rica historia[20].

La que nos puede resultar imagen de un tiempo arcano, ha subsistido con patrones medievales hasta fechas muy próximas a nosotros. La fotografía contemporánea, la colección de planos conocidos o algunas descripciones corográficas coetáneas a nuestros ascendentes inmediatos pueden corroborar tales pervivencias. A propósito, podemos hallar algunos asertos en el catedrático

ISSN **1697-9745**

Cuenca Toribio[21], que proyectan una misma perpetuación atemporal en una ciudad ensimismada y anodina. Enlacémoslos:

1. Otros puntos negros de higiene urbana y de su morbilidad elevada en tiempos de epidemia eran las aguas estancadas que, sobre todo, en los meses de estiaje, dejaba el río, así como la falta de higiene que en ocasiones afectaba a los grandes veneros y arroyos –San Lorenzo, Fuensanta- que surtían la ciudad. Como una prueba más del peso de la Córdoba medieval en sus destinos ulteriores, constatamos que este cuadro no cambiaría en ninguno de sus parámetros esenciales hasta una Córdoba muy cercana en la memoria y en el tiempo.

1. Córdoba plasmó en los siglos medios el carácter con que había de reconocerse hasta la aparición de la época contemporánea. Una ciudad extractora de su entorno y medio, del que extraería rentas, tributos y diezmos, ofreciendo poco a cambio por la debilidad de sus estructuras productivas, aunque compensada en parte –durante algunas etapas- por una considerable actividad comercial.

1. Las huertas, los solares y otros espacios deshabitados eran muy extensos en la Córdoba de los tiempos modernos y lo seguirían siendo incluso a lo largo de toda la primera fase de la edad contemporánea, sin que por tanto existiese carestía de suelo ni necesidad de terreno para edificar fuera de ella.

ISSN **1697-9745**

A mediados del siglo XVIII, tenemos plena constancia de que el ruedo que el cemento absorberá con el paso del tiempo estaba perfectamente delimitado y vigente. Así lo recoge López Ontiveros cuando analiza el catastro de Ensenada, haciendo un diagnóstico que viene a ratificar esa perduración del paisaje que se perpetuó en siglos y que nuestros mayores pudieron contemplar. Respecto al ruedo, historiaba:

…bien presente estaba en el siglo XVIII, con sus característicos ingredientes de proximidad e intensivismo. Así se describe en contestación a la pregunta 10ª: '*Tres mil fanegas que son las del ruedo de esta Ciudad, y producen sin permisión un año de trigo, otro de cebada y otro de semillas, con esta distinción; en su terzera parte, habas; y en las otras dos tercias partes, garbanzos, lentejas, yeros y alberjones, por iguales partes*", precisándose en otro lugar que el ruedo "*se siembra todos los años sin intermisión por el beneficio del estiércol con que se prepara por facilitarlo la inmediación a este Pueblo'*

(…) Por consiguiente, el campo cordobés se organiza en forma de tres coronas sucesivas, cultivadas de más a menos intensidad, desde la producción permanente de las tierras del ruedo al cultivo al tercio de los cortijos, pasando por el año y vez del trasruedo[22].

En esa aureola territorial poco urbanizada, llegada la contemporaneidad, comenzaban a aparecer edificaciones de distinto calado, entre ellas cementerios, que desde su instalación extramuros comenzaban a ser vistos como agentes disuasores para la higiénica habitabilidad de esos entornos

ISSN **1697-9745**

colindantes[23]. Éste puede ser un indicador de esa ruptura definitiva en esa dinámica en la que se había visto atrapada Córdoba, indolente y alejada de los centros de poder y de decisión nacionales, atrasada en una España atrasada.

La llegada del ferrocarril supondrá el cambio de signo, el punto de inflexión para conectar la ciudad a los circuitos comerciales y turísticos regionales e internacionales. Excelente es la síntesis que García Verdugo[24] hace de este momento, cuando prologa la obra de José Mª de Montis. Aquí, en este preciso momento, el pulso marchito comienza a espabilarse:

La Córdoba descrita en el texto, enunciada en el Nomenclátor y representada en su Plano, la ciudad que encuentran los primeros viajeros que arriban en el ferrocarril es una capital que había experimentado pocos cambios urbanísticos en los siglos precedentes, con algo más de 40000 habitantes, íntimamente apegada a la actividad agrícola y con un fuerte componente artesanal según la ocupación de los mismos, ciudad en la que se acometen las primeras intervenciones de transformación y adaptación a los nuevos tiempos y exigencias que plantea la sociedad moderna.

El hito que constituye la llegada del ferrocarril supone la culminación de una fase previa a la vez que significa el punto de partida de un proceso ya decidido e imparable de modernización de la vieja urbe: la ciudad cerrada por el cinturón de murallas se abre al exterior con la demolición de algunas de las puertas existentes y la desaparición de no pocos lienzos de aquéllas; la población

ISSN **1697-9745**

empieza a dotarse significativamente de las infraestructuras, equipamientos y servicios precisos para mejorar y preservar la vida de sus habitantes;…

III.2.2 Las claves del cambio urbano: de ruedo a las afueras

Tal y como hemos venido viendo desde el comienzo, la ocupación extramuros de Córdoba debería ser "ínfima, por no decir inexistente". Contadas ocupaciones a modo de mogotes aislados son las que rodean al núcleo urbano. En ese recuento, siguiendo las descripciones de los viajeros decimonónicos, amén de "la iglesia de los Mártires en la ribera del Guadalquivir", López Ontiveros enumera:

El Santuario de Nuestra Señora de la Fuensanta, el Convento de Carmelitas Calzados frente a Puerta Nueva, el Convento de San Juan de Dios en aquellas inmediaciones, el Convento de Trinitarios Calzados, junto a la Puerta de Plasencia, San Cayetano cerca de aquél, el Convento de Capuchinos 'que cae por este lado de la ciudad', San Diego de Arrizafa, convento de PP. Franciscanos Recoletos, a media legua de Córdoba, San Gerónimo de Valparaíso a mayor distancia.

(…) Pero, como fácilmente puede inferirse de los datos precedentes, aunque ellos sean incompletos, no existía expansión urbana extramuros, reduciéndose la periferia principalmente a edificios religiosos ya existentes, bien a continuación de las edificaciones intramuros, bien a conventos dispersos y lejanos. No podía ser de otro modo en una ciudad decadente y de escasa población que fácilmente podía asentarse en un recinto extenso y no macizado[25].

ISSN **1697-9745**

Llegado el siglo XIX, comienzan a activarse, sin grandes alardes en nuestro cuadrante, las operaciones urbanas que irán abriendo el constringente cinturón pétreo. En palabras de la profesora Martín López, que con maestría y como nadie ha estudiado al detalle toda la urbe, "una de las alteraciones más significativas de la transformación de la ciudad que acaece en el siglo XIX es la demolición de las antiguas puertas y murallas, proceso que marca el paso de la ciudad antigua, cerrada, defensiva y perfectamente definida por los límites que le marcan sus murallas, a la ciudad contemporánea abierta y comunicada"[26]. Es en la profesora Cristina Martín donde hallamos un concienzudo razonamiento de cómo las funciones militares, territoriales[27], fiscales (venta de terrenos contiguos a la muralla), laborales (evitación del paro) o higienistas, son las que llevarán, desde 1852 a 1905, a la demolición de los lienzos de muralla y puertas hoy perdidas, con especial énfasis desde 1868 a raíz de la supresión de derechos de puertas y consumos, con la que se desata "realmente la fiebre demoledora", salvándose exclusivamente las de Almodóvar y del Puente. En esta misma dinámica, y en un mismo proceso urbano, comienzan a aparecer periféricamente paseos y avenidas a modo de rondas circundantes en pos de un tráfico mayor y más veloz, "y sirviendo de nexo de unión entre la ciudad histórica y la expansión periférica reciente". En este contexto histórico es donde podemos encontrar el cambio de dinámica definitivo hacia lo que, con el tiempo, sería nuestro barrio. A pesar de no crearse de inmediato un conjunto de ensanches residenciales, intentos fracasados como sucedió en el Campo Madre de Dios con un proyectado polígono obrero (1895), se permite, dentro del débil dinamismo de la

ISSN **1697-9745**

ciudad cordobesa, la progresiva ocupación de espacios con instalaciones de distinto tipo. En resumidas cuentas, podríamos concluir con la geógrafa referenciada:

La demolición de la muralla en Córdoba viene acompañada por la ordenación y embellecimiento de sus espacios periféricos, iniciándose así un proceso de formación de las rondas y avenidas que circundan la ciudad sobre el espacio que ocupaba la muralla, respondiendo también a la necesidad funcional de facilitar el tráfico dado el trazado laberíntico de la ciudad[28].

Si a todo ello, le unimos algunas operaciones de alineación de la trama urbana dentro de la Axerquía, en la Carrera del Puente (actuales Agustín Moreno, Don Rodrigo, Lineros, Lucano, Cardenal González) en el último tercio del siglo XIX, directamente relacionadas con el tráfico Madrid-Cádiz[29], buscando el paso del río por el viaducto romano a falta del actual Paseo de la Ribera, comprenderemos que es este sector suroriental extramuros, actual Fuensanta, el que se vigorizará adquiriendo un cierto interés urbanístico hasta ahora sólo relacionado con la relevante devoción del Santuario, sus huertas y sus fiestas. El mantenimiento de un cierto protagonismo en la estructura urbana contrastaba con una Axerquía que se quedó “al margen del proceso de renovación” debido a la huida del centro cordobés camino del norte por atracción de un ferrocarril que venía a suponer la migración hacia el mismo del poder económico, político y social en un proceso de elitización a nivel urbanístico con el claro ejemplo de la apertura del Paseo del Gran Capitán. En ese vertiginoso traslado, la depreciación de los barrios

ISSN **1697-9745**

extremos de la Axerquía socioeconómicamente era una misma y contrastada realidad, marginalidad que ha llegado progresivamente aminorada hasta nuestros propios días con más o menos gravedad y matices[30].

En resumidas cuentas, como hemos venido viendo, el estancamiento urbano hasta bien avanzado el siglo XIX es total, y con especial énfasis en el sector fuensantino, ajeno a cualquier "revolución" obrera o burguesa en lo que a creación urbana u ordenación territorial se refiere. Una instantánea elocuente es la que podemos hallar en Cristina Martín para radiografiar los derredores allende la Puerta de Baeza:

Durante el período que estudiamos, el flanco oriental parece quedar al margen, salvo actuaciones muy puntuales, de ese propósito de embellecimiento de los alrededores de la ciudad. Esta periferia alejada del centro neurálgico de la misma y colindante con los barrios más populares como el de Santiago, San Lorenzo y el de la Magdalena, quedó ajena al espíritu renovador de la época. Prueba de este olvido son las continuas peticiones y lamentaciones de los vecinos de estos barrios para que se emprendiesen algunas mejoras en este sector de la ronda y para que se habilitasen algunos espacios próximos a ella, que sirvieran como lugar de recreo. Peticiones que incluso se pronuncian en un tono de cierta resignación.

El único espacio para el esparcimiento con que contaban los vecinos de estos barrios orientales era el llamado Campo de San Antón, situado en el trayecto que comprendido entre la puerta Nueva y la esquina del exconvento de San Juan de

ISSN **1697-9745**

Dios se prolongaba hacia el Sur, hasta la esquina del exconvento de Madre de Dios. Este lugar fue objeto de una importante mejora, hija del reformismo borbónico, que como señala Aranda Doncel convirtió a esta zona en uno de los paseos más hermosos de la ciudad[31]. (...)

Por otra parte, el estado de la ronda oriental no podía ser más lamentable y es por ello por lo que insistentemente se pide su afirmado y sobre todo el cubrimiento del arroyo que próximo a la ronda corría desde la puerta Nueva a la de Baeza,... (...) También se puso en marcha, en ese mismo año [1861], el expediente para cubrir el arroyo que corría desde la puerta Nueva a la de Baeza:

"Se trata de llevar a cabo el cubrimiento del arroyo desde la puerta Nueva a la de Baeza cuyas insufribles emanaciones tienen en jaque continuo a los transeúntes"[32].

Así pues, el proceso de mejoramiento de esta zona, como iremos viendo, va a ser muy lento y las reformas recibidas mucho menores que en otros sectores de la ciudad, no acometiéndose la total transformación de esta ronda hasta finales del siglo XIX[33].

III.3 Punto y seguido

A pesar de haber querido finiquitar el artículo con esta entrega, nos veíamos obligados a no dejar en el archivo citas y reflexiones que bien pueden abrir, como decíamos al principio, caminos para seguir transitando, esto es, dar a conocer

ISSN **1697-9745**

mínimamente un contorno temporal y espacial que permita hacerse una idea de cómo ha ido evolucionando el emplazamiento de lo que será el barrio de la Fuensanta-Santuario. Y si con esta divulgación conseguimos que algún alumno/a tire del hilo desmadejando nuevas historias, la pesadez de prolongar el trabajo y prorrogar el fin del mismo estará más que justificada.

Terminamos con la síntesis que el profesor Antonio López Ontiveros hacía sobre la expansión extramuros, que, con el tino acostumbrado y clarividencia, nos permitirá –ahora sí- culminar en la próxima y última entrega el diseño y construcción del espacio ciudadano que hoy conocemos y habitamos. A modo de eslabón entre lo que hemos recreado en este fascículo y la realidad urbanizada, populosa y extensiva, extractamos:

El primer hecho a destacar en el tema es el carácter muy reciente y comparativamente retrasado en relación con otras ciudades españolas del crecimiento periférico cordobés, que se convierte así en un hecho de la postguerra civil y sobre todo posterior a los años cincuenta. (...)

Las causas de este 'decalage' temporal –no está mal repartirlas- están en el retraso del ciclo demográfico moderno cordobés, en la capacidad de absorción poblacional del casco, ensanche y rondas, y en la debilidad de la industrialización cordobesa, cuyos emplazamientos también tuvieron espacios suficientes en rondas y cercanías de las murallas y ferrocarril[34].

Con el beneplácito de los editores y la compaña de la Naturaleza, esperamos en el próximo número poner la última pata: la traza y construcción del barrio,

ISSN **1697-9745**

alguna inundación, la *Velá*, algún material didáctico, y otras *hierbas* nos quedan en un tintero que procuramos que nunca se seque. Es la savia y el *hartazgo* de las Ciencias Sociales.

NOTAS

1 La decimalización de los epígrafes y subepígrafes siguen las numeraciones de la primera parte de este artículo (vid. *e-CO*, 6) . La bibliografía completa se publicará al final de la última entrega.

2 BERNIER LUQUE, J. (1966); 32

3 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1991); 45

4 PEDRAZA SERRANO, J. R. (2010): "La Fuensanta: de prodigios, hortelanos, inundaciones, planeamientos (I)" (Revista digital *e-CO*, 6). Centro de Profesores. Luisa Revuelta, 25 pp.: "*La finalización de la edición de la misma supuso dejar inconcluso el trabajo que ahora presentamos, inédito en la que será segunda parte*".

5 MONTERO ALCAIDE, Antonio (2010): "Un diagnóstico escolar" (*el Día de Córdoba*, 22.7.2010); 4: "*Hemos de entender por competencias el conjunto integrado de elementos (conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades, motivaciones) que los alumnos ponen en juego, mediante procesos cognitivos, para solventar requerimientos ordinarios, aunque complejos, de la vida cotidiana*".

ISSN **1697-9745**

6 Con números romanos se indica el contenido de cada una de las entregas, en este caso III (tercera), y con números arábigos, los epígrafes propiamente dichos.

7 PEDRAZA SERRANO, J. R. (2007): "La Fuensanta. De prodigios, hortelanos, inundaciones, planeamientos [I]" (*Polimnia, 9*); 29-36

8 MADRAZO, P. de (1884); 491-495

9 BAROJA, P. (1904):

"-*Voy a ir a rezar a la ermita de la Fuensanta –dijo Remedios a Quintín-. ¿Quieres acompañarme?*

Fueron Remedios, la criada joven y Quintín al caer de la tarde.

Rezaron ellas, y volvieron de la ermita charlando". (148 [cap. 21]).

Cf. LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1991). El profesor Antonio López incluye un capítulo titulado "Córdoba en *La Feria de los Discretos* de Pío Baroja", y acerca de nuestro ámbito y con certeza, arguye: "*Y por último, son irrelevantes las alusiones al entorno oriental, en que sólo se reseñan el Campo de la Madre de Dios, el Campo de San Antón, por donde se puede salir a la carretera de Madrid, y la ermita de la Fuensanta, donde los cordobeses acostumbran a ir a rezar.*

Todos los datos anteriores sobre los alrededores de Córdoba son insuficientes para conocer éstos con detalle, pero de ellos se deducen dos conclusiones claras: la exurbanización de Córdoba aún no se ha iniciado y los barrios extramuros no son otros que los que han venido existiendo siglos atrás…". (122)

10 BAROJA, P.; 200-201

ISSN **1697-9745**

11 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1991): citando en la selección de textos a Antonio Ponz, leemos: "*El camino que queda desde las ventas de Alcolea á Córdoba es quasi todo él una llanura entre Guadalquivir, que ya corre por la margen izquierda, y las faldas de Sierramorena, que continúan por la derecha. El perpetuo natural verdor de esta benigna y larguisima cordillera, que no se pierde devista desde que se entra en Andalucía caminando por la vía recta de Madrid hasta Sevilla, contrapesa en parte, y sirve de alivio quando hay que atravesar campiñas totalmente desarboladas.*

A poco trecho despues que se ha pasado el río ya se van descubriendo caserías en las haciendas de las faldas de estos templados montes. Córdoba se descubre también á más de una legua de distancia, y antes de entrar en el término de sus huertas se camina por entre robustísimas y altas encinas, y algunos olivares, etc." A. Ponz: o. c., T. XVI, pp. 273-6". (75-76)

12 CUENCA TORIBIO, J. M. (1989): "*El ocaso de Córdoba sería, empero, tan fulminante y espectacular como su plenitud. (...) La formación de los reinos de taifas sentenció definitivamente la empresa histórica que Córdoba había querido acaudillar.*

Y desde entonces parece caer sobre la bella, grave y solemne ciudad una cortina de olvido y silencio que sepulta a la antigua capital de al-Andalus en una hondonera de la que sólo momentáneamente saldrán en algún corto y espaciado período.

El siglo XVI es uno de ellos". (71)

ISSN **1697-9745**

13 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1994): "*La Córdoba reconquistada coincide con la de la fase final musulmana, o sea, comprende sólo Medina y Axarquía: la primera ocupada casi integralmente y la segunda muy escasamente, y ambas amuralladas pero con sistemas de muy distinta eficacia como se evidencia en el asalto. Por tanto esta ciudad poco se parecía en sus dimensiones y en su estructura polinuclear a la califal, aunque casi tal cual es la que llega hasta el siglo XX, antes de su expansión periférica actual*". (219). Igualmente, CASTILLEJO GORRÁIZ, M. (1994): "*...en el Santuario que lleva su nombre, antes a las afueras de la ciudad, y que hoy debido a la lógica expansión urbanística ha quedado rodeado por las construcciones del popular barrio que recibe su nombre,...".* (VII)

14 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1994): "*Fuera del recinto amurallado la expansión urbana era mínima, alternando campos cultivados de ruedo y huertas y ejidos con cementerios, ermitas, conventos y monasterios como el de la Merced, Santa María Madre de Dios y San Agustín, pequeños barrios –Ollerías, Tinajerías y Tejares-, molinos y norias junto al Guadalquivir*". (220)

15 ESCOBAR CAMACHO, J. M. (1989); 115

16 Ib.: [Puerta de Baeza o de Abbas -72-73-] "*La importancia de esta puerta en los últimos siglos medievales vendría dada por ser una de las entradas más utilizadas por los que, dirigiéndose hacia el sur, tenían a nuestra ciudad como paso obligado*" (73). En este mismo sentido, LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1994): *"…continuidad esencial del centro urbano musulmán en torno a la Mezquita y a lo largo de los aledaños del Guadalquivir. Razones de todo orden creemos que*

ISSN **1697-9745**

explican la ubicación de este centro económico (…) y por último, la 'carrera del puente' (que entraba por la puerta de Baeza y seguía por la calle Mayor, Puerta Piscatoria, Alcaicería, espaldas de la Catedral y Puerta del Puente) facilitaba el enlace entre el este y el sur y el oeste andaluz. Pronto, no obstante, (…), la zona económico-comercial de Córdoba se desplazaría hacia el norte con la construcción de la plaza de la Corredera". (222)

17 ESCOBAR CAMACHO, J. M.; 117-118

18 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1985): "*…es muy probable que la Ajarquía estuviese en buena parte despoblada y sin edificar, coadyuvando las colaciones fernandinas, dispersas y estratégicamente dispuestas, al macizamiento y relleno edificatorio de este extenso sector de la ciudad, que se configuraría como tal por la conurbación de los distintos núcleos*". (283-284)

19 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1994): "*La Axarquía , por el contrario, recién conquistada la ciudad era un sector poco urbanizado con una amplia explanada al este de lo que hoy es la calle de la Feria y más hacia el norte, con huertas por doquier y con un inmenso vacío en el sector oriental. En realidad sólo estaba ocupada en su sector central –San Andrés y San Pedro- y a lo largo de las vías que se dirigían a las puertas orientales. Por ello la urbanización de la Ajarquía es muy intensa en los siglos XIII-XV, como lo demuestra la frecuente toponimia de varios 'Barrionuevos'. Pero esta urbanización, como es lógico, ya no se atiene a los cánones musulmanes: es más geométrica, con vías menos tortuosas, con manzanas más regulares. De aquí que la Ajarquía urbanísticamente sea un híbrido de urbanismo musulmán y cristiano-medieval*" (221). Esa misma

ISSN **1697-9745**

constatación urbanística la descubrimos en CUENCA TORIBIO, José M. (1993): "*Incluso en el entramado musulmán, en plena Ajerquía –quizás abandonada parcialmente un tiempo después de la Reconquista a causa de su acusada postración-, surgirían calles de nuevo trazado*". (57)

20 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1994); 222

21 CUENCA TORIBIO, J. M. (1993); 59, 66, 87, respectivamente.

22 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1990): "La ciudad de Córdoba según las *Respuestas Generales del Catastro de Ensenada*", en **Córdoba 1752 según las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada**. Edic. Tabapress. Col. Alcabala del Viento, 3; 32-33

23 DE MONTIS FERNÁNDEZ, J. Mª (1868): "[Tras enumerar el conjunto de parroquias, conventos y ermitas] "Santuarios: *San Rafael, la Salud y la Fuensanta*" (10). [Posteriormente continúa con Establecimientos de beneficencia, hospitales, casas de expósitos, colegios y escuelas, asilos de mendicidad, y otros monumentos y edificaciones civiles y religiosas].

"*Cementerios: hay dos, el de la Salud, y el de San Rafael, bastante buenos, pero indebidamente permitidos construir en los parajes que ocupan, si hemos de tener para algo en cuenta la higiene pública, y pocos estensos (sic) para establecer los enterramientos familiares que van ya usándose*". (18). Ello mismo es recogido por LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1991): "*Córdoba seguía siendo totalmente una ciudad intramuros, aunque muy tímidamente van configurándose en el exterior algunos paseos y algunos servicios (estación, plaza de toros, cementerios)*". (47)

24 GARCÍA VERDUGO, F. (1996); V-VI

ISSN **1697-9745**

25 LÓPEZ ONTIVEROS, A. (1991); 27-28. A este propósito, y sobre la importancia que las corporaciones religiosas tuvieron en todos los órdenes en la historia de la ciudad a lo largo de los siglos, CUENCA TORIBIO, J. M. (1993): "*El edificio administrativo e institucional de la Córdoba medieval encontraba en el mundo eclesiástico su segunda piedra angular. Parroquias, conventos y obispado eran sus paredes maestras. Más adelante nos referiremos a las primeras, no sin dejar ahora de subrayar el crisol que han representado en la formación de nuestra ciudad, de la que en todo momento han constituido una célula básica no sólo en el plano religioso sino también en el cívico y ambiental. Junto a la red parroquial hay que colocar, en ocasiones con rango e importancia no menores, la conventual que muy pronto acompañó a la primera. Las flamantes órdenes de franciscanos y dominicos junto a la más antigua de los agustinos constituyeron el trípode de esta organización conventual, de tan gran importancia –insistiremos- en la fisonomía física y espiritual de la ciudad hasta mediados del siglo XIX y aún posteriormente*". (55-56)

26 MARTÍN LÓPEZ, C. (1990); 241

27 Ib.: "*Otras razones para su desaparición, constantemente argumentadas, ante la aparición de nuevos usos en el primer ruedo de la periferia circundante (esparcimiento, instalaciones fabriles e industriales, llegada del ferrocarril, etc.) es la necesidad de una mejor comunicación de la ciudad con el exterior, a lo cual se opone normalmente la estrechez de las puertas existentes e incluso su escaso número. Igualmente existieron corrientes de opinión que alegaban razones sanitarias para su derribo, de modo que se contemplan las murallas como un*

ISSN **1697-9745**

elemento obstaculizador de la aireación y soleamiento del conjunto urbano". (242)

28 Ib.; 253

29 Ib.: "*A esta necesidad* [hundimiento de las casas de la Ribera] *se une el deseo de construir en la Ribera y paseo por el cual desviar el tránsito de la carretera de Madrid a Cádiz, evitando así los inconvenientes del continuo paso de carruajes por las calles de la ciudad, recorrido que en conjunto era conocido como Carrera del Puente*". (240)

30 Ib. En un texto de la época que recoge C. Martín López, ya podemos demostrar explícitamente este proceso de degradación o banalización: "*Sucede en esta población que la riqueza urbana de los barrios bajos está menospreciada, por la tendencia de aproximar todo negocio a los centros mercantiles de la parte alta y hacia la estación de los ferrocarriles originando la ruina y abandono de la propiedad en los barrios bajos…*". (252)

31 Ib.; 151, citando a ARANDA DONCEL, J. (1984), p. 208

32 Ib.; 152, citando al DIARIO DE CÓRDOBA: 26 de mayo de 1861. Gacetilla: "Me parece bien".

33 Ib.; 151-153

34 López Ontiveros, A. (1981); 156-157

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

ANÁLISIS DE HABILIDADES SOCIALES DESDE LA INFANCIA.

Isabel Mª Rosal Giménez

Elisa Mª Valero Calvo

RESUMEN

El artículo está basado en una investigación realizada sobre las habilidades sociales con la intención de demostrar que el aprendizaje dirigido de éstas es más efectivo que la simple explicación o información. Para ello, hemos utilizado tres grupos de alumnos y alumnas de diferentes ciclos para ver como influye este aprendizaje según la edad del alumnado.

El estudio emplea una **metodología estadística** y tiene como objetivos:

- Comprobar que es muy importante realizar una enseñanza dirigida de las diferentes habilidades sociales.

- Enseñar al alumnado todas aquellas habilidades importantes para convivir en sociedad.

- Demostrar que las nuevas metodologías también son efectivas.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INFANTIL, HABILIDADES SOCIALES

Citar artículo: ROSAL GIMÉNEZ, I.M. y VALERO CALVO, E.M. (2011). *Análisis de habilidades sociales desde la infancia. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

1. Introducción

Una de las finalidades principales de nuestro actual sistema educativo es crear y mantener un clima presidido por la convivencia en las aulas. Para alcanzar dicha finalidad, las escuelas precisan de recursos humanos y

ISSN **1697-9745**

materiales adecuados que aseguren la resolución de los conflictos que surgen entre los miembros de la comunidad educativa de forma socialmente habilidosa. De esta forma, se asegurará no sólo un ambiente favorecedor de interrelaciones positivas sino también un aprendizaje de calidad.

Como sabemos, muchos de los problemas de convivencia que surgen en el día a día en las aulas tienen su origen en la falta de habilidades sociales.

Al día de hoy, son muchos los autores que han propuesto definiciones del concepto de habilidad social, sin embargo, no ha sido posible llegar a ningún consenso, por lo que no existe una definición aceptada universalmente.

Una de las definiciones más aceptadas por la comunidad científico - educativa es la de Monjas y González (2000). Definen las habilidades sociales como *"las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria".*

Por su parte, Gil y García (1992), proponen que *más que buscar una definición única del término habilidad social habría que identificar las características más relevantes de las habilidades sociales:*

- son conductas que se manifiestan en situaciones de interacción social.

- son comportamientos orientados a la consecución de refuerzos, bien del entorno o bien personales.

- están determinadas por un contexto sociocultural.

ISSN **1697-9745**

- *son comportamientos aprendidos que pueden mejorarse a través de experiencias de aprendizaje adecuadas.*

- *comprenden tanto componentes conductuales como cognitivos o fisiológicos.*

En las últimas décadas, se ha llevado a cabo una gran cantidad de estudios relacionados con la temática que nos ocupa y tras el análisis de los resultados se ha llegado a establecer la importancia que posee que los niños y niñas a la edad de seis años, hayan adquirido unas nociones básicas de habilidades de socialización, factor que en el fututo favorecerá una buena adaptación en la vida.

Por todo lo mencionado, podemos decir que la adquisición de habilidades sociales en la población infantil desde las primeras edades, junto con estrategias pedagógicas como el aprendizaje cooperativo, la expresión de la afectividad, la potenciación de la comunicación, etc, son vías que van a permitir fomentar la competencia social en los niños y niñas, favoreciendo así una participación activa y adecuada dentro del ámbito escolar y en general de la sociedad.

2. Planteamiento del problema a investigar

Un grupo de los componentes del claustro de un colegio público de Córdoba está interesado en demostrar que el aprendizaje dirigido y sistemático de las habilidades sociales en el alumnado desde la Educación Infantil, mejora la

ISSN **1697-9745**

convivencia en el centro. Otros maestros del centro no están de acuerdo con esta hipótesis. Algunos opinan que lo más adecuado es trabajar las habilidades sociales explicándoselas a los discentes como se ha hecho durante toda la vida y dejando mayor responsabilidad a las familias.

Para contrastar ésta hipótesis se pensó en crear tres grupos distintos centrados en tres niveles diferentes del centro: 3 años, 1º de primaria y 4º de primaria.

Durante tres cursos continuados, en el centro, se han estado desarrollando los siguientes métodos:

- Método A: no hay aprendizaje dirigido y sistemático de habilidades sociales; se les da información al alumnado y se deja la mayor responsabilidad de la enseñanza a sus familias.
- Método B: se inicia el aprendizaje dirigido y sistemático de las habilidades sociales en Educación Primaria.
- Método C: se inicia el aprendizaje dirigido y sistemático de las habilidades sociales en Educación Infantil.

De esta manera al cabo de los 3 cursos podríamos ver nuestros resultados, así:

- el alumnado de tres años terminaría la Educación infantil

- el alumnado de 1º tendría que empezar 4º

- y el alumnado de 4º terminaría Educación Primaria.

ISSN **1697-9745**

Una posible variable que podría contaminar los resultados de la investigación sería el Contexto Familiar de los sujetos, que puede determinar su actuación en diversas situaciones. Decidimos controlar esta variable emparejando a los sujetos según su contexto. Utilizamos para ello la Entrevista Inicial que se les había realizado a las familias cuando el alumnado entra en la etapa de Educación Infantil.

Las clases que han sido objeto de estudio eran muy numerosas por lo que decidimos sólo estudiar los datos de un número más reducido aunque en la investigación participasen todos. Establecemos 3 grupos con 8 miembros cada uno. Se hicieron los grupos teniendo en cuenta la variable Contexto Familiar y realizando una asignación aleatoria a cada uno de los tres grupos.

Finalizados los tres cursos de la experiencia, se ha aplicado una prueba objetiva de evaluación a cada uno de los niños y niñas, consistente en contestar una serie de 10 preguntas sobre el tema en cuestión. Cada pregunta tiene una respuesta corta de una sola palabra. Cada respuesta correcta se puntúa con valor 1.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Bloques	**Grupo A**	**Grupo B**	**Grupo C**	**TOTAL**
1	5	7	9	21
2	5	7	8	20
3	6	9	10	25

ISSN **1697-9745**

4	5	8	6	19
5	4	7	10	21
6	4	5	9	18
7	5	6	7	18
8	7	8	7	22
Σ X	**41**	**57**	**66**	**164**
Σ X^2	**217**	**417**	**560**	

Bloques al cuadrado: 3400

3. Hipótesis a validar

En dicho estudio, vamos a distinguir entre dos hipótesis: H0 y H1

H0: El aprendizaje libre de las habilidades sociales no mejora la convivencia.

H0: $\mu A = \mu B = \mu C$

H1: El aprendizaje dirigido de las habilidades sociales mejora la convivencia.

H1: $\mu A \neq \mu B \neq \mu C$

● **Definición operativa de las variables**

Se trata de un diseño de tres grupos con una variable independiente, el método de enseñanza de las habilidades sociales. Se controla la variable

ISSN **1697-9745**

Contexto familiar, que puede determinar en gran medida el aprendizaje positivo de las habilidades sociales en el alumnado.

Por tanto se trata de un diseño de bloques al azar con un sujeto por casilla.

Grupos	**Selección**	**Asignación**	**Pretest**	**V.I.**	**Postest**
A (exper. 1)	Bloqueo	Azar	--	No hay aprendizaje dirigido	T_1
B (exper. 2)	Bloqueo	Azar	--	Aprendizaje dirigido desde primaria	T_2
C (exper. 3)	Bloqueo	Azar	--	Aprendizaje dirigido desde infantil	T_3

Por lo que tenemos tres grupos de tratamiento experimental, donde no se ha aplicado una prueba pretest.

● **Población a la que se generalizarán los resultados**

Los alumnos y alumnas objeto de estudio pertenecen a un colegio público de una localidad de Córdoba.

El alumnado pertenece a:

- Educación Infantil, con tres años

- 1º de primaria con 6 años

- 4º de primaria con una edad de 9 años aproximadamente.

ISSN **1697-9745**

Con este estudio se pretende comparar tres edades diferentes para el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado.

● **Técnicas e instrumentos de recogida de información y datos**

Los instrumentos de recogida de información han sido dos:

- Los referentes al Contexto Familiar del alumnado, a través de la información de la entrevista realizada a las familias de los alumnos a su entrada en la Educación Infantil. Esta primera prueba fue realizada por cada una de las tutoras de Educación Infantil. No es una prueba que estuviera destinada a este fin sino que es costumbre en el centro realizar una entrevista a las familias a la entrada de los alumnos y alumnas en esta etapa para conocer algo más sobre el alumno o alumna en cuestión y su Contexto Familiar. Así que, como lo que queríamos controlar era precisamente este Contexto Familiar, pues recurrimos a ellas.

- Las pruebas realizadas al terminar los tres cursos de la experiencia para ver el grado en que han asimilado el conocimiento en habilidades sociales. Para ello, se ha aplicado una prueba de evaluación a cada uno de los niños y niñas, consistente en contestar una serie de 10 preguntas sobre diferentes comportamientos en distintas situaciones. Cada pregunta tiene una respuesta corta de una sola palabra. Cada respuesta correcta se puntúa con valor 1. Al alumnado de Infantil la prueba se le ha realizado de forma oral. La prueba la ha elaborado parte del claustro, utilizando como referencia el **PEHIS** *(Programa de Entrenamiento en Habilidades de*

ISSN **1697-9745**

Interacción Social creado por Mª Inés Monjas Casares) con la ayuda del Equipo de Orientación Educativa de la zona.

● **Interpretación y análisis de los datos**

Se trata de un diseño de tres grupos, que se han seleccionado bloqueando la variable CI y son por tanto grupos relacionados.

Partiendo de condiciones de normalidad, homogeneidad de las varianzas, linealidad y no multiplicativa de la variable independiente sobre la variable dependiente, consideramos que la prueba estadística más adecuada para realizar el contraste de hipótesis es el *análisis de varianza o ANOVA de bloques*, a partir del modelo aditivo y con un alumno o alumna por casilla. Esta prueba se basa en el cálculo estadístico F con la intención de realizar una comparación con los datos.

Obteniendo de manera resumida:

	Sumas de cuadrados	**Grados de Libertad**	**Medias de los cuadrados**	**Estadistico F (valor empírico)**
Columnas	40,08	2	20,04	13,63
Filas	12,66	7	1,81	1,23
Error	20,59	14	1,47	
Total	73,33	23		

ISSN **1697-9745**

Conocidos los valores empíricos, hallamos el valor teórico de F y comparamos los resultados:

	VALOR TEÓRICO DE F		*VALOR EMPÍRICO DE F*	
	TRATAMIENTOS	*BLOQUES*	*TRATAMIENTOS*	*BLOQUES*
α= 0,05 NC 95%	3,74	2,76	13,63	1,23
α= 0,01 NC 99%	6,51	4,28		

(NC es el nivel de confianza)

Como podemos observar en esta última tabla, el valor empírico de F en los tratamientos es mayor que el valor teórico, tanto con un NC 95% como del 99%; por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas en los tratamientos.

En el caso de los bloques, ocurre al contrario por lo que la variable de bloqueo no se puede considerar estadísticamente significativa.

Todo ello nos lleva a rechazar H0 y a aceptar que efectivamente se producen diferencias entre los tratamientos a un nivel de confianza del 99 %. En los bloques no es significativa a un nivel del 99 % de confianza.

ISSN **1697-9745**

Otro aspecto importante en este estudio radica en la diferencia entre grupos. Al tratarse de grupos con n (número de alumnos y alumnas) igual, vamos a emplear *la prueba de contrastes de TUKEY*.

Siendo: $X_A = 5{,}125$, $X_B = 7{,}125$, $X_c = 8{,}25$

	VALOR TEÓRICO DE q (tabla de percentiles de distribuciones de Student)	*Aplicando prueba Tukey*		
		Diferencias A y B	*Diferencias A y C*	*Diferencias B y C*
α= 0,05 NC 95%	3,702	10,88	17,01	6,12
α= 0,01 NC 99%	4,895			

Entonces podemos afirmar:

- En el caso de diferencias entre el método A y B, existen <u>diferencias significativas a un NC de 99 % a favor del método B,</u> ya que:

10,88 > 3,702 (NC 95%)

10,88 > 4’895 (NC 99 %)

ISSN **1697-9745**

- En el caso de A y C, existen diferencias hasta un NC de 99 % a favor del método C:

17,01 > 3’702 (NC 95%)

17,01 > 4’895 (NC 99 %)

- En el caso de diferencias entre B y C, existen diferencias hasta un NC de 99 % a favor de C:

6,12 > 3’702 (NC 95%)

6,12 > 4’895 (NC 99 %)

Por tanto, se confirma la hipótesis alternativa H1, y podemos decir que el método recomendado es el C, es decir, el aprendizaje dirigido de las Habilidades sociales desde la Educación Infantil.

● **Análisis y valoración de los resultados**

En esta investigación cabe resaltar la distribución al azar del alumnado a los grupos, así como de los tratamientos. Esto ha garantizado el control de las variables.

El control de la Validez Interna ha sido controlada mediante:

el Contexto familiar, que podría influir en el desarrollo o no de ciertas habilidades sociales en el alumnado.

Los efectos de medida quedan anulados al no existir pretest.

ISSN **1697-9745**

Los instrumentos de medida no ofrecen errores ya que las preguntas son muy fáciles y no permiten dudas sobre acierto u error.

No hay regresión estadística ya que no se han seleccionado grupos extremos en función del pretest, ya que éste no se ha aplicado.

No hay selección diferencial de los grupos al haberse formado éstos expresamente para la investigación.

No ha habido mortalidad experimental.

Desde el punto de vista de la Validez Externa, la posible generalización al resto del profesorado y aplicación de los métodos B y C podrá ser una realidad con la presentación de los resultados a todo el equipo docente.

4. Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa

Los resultados de esta investigación nos llevan a afirmar que cuanto menor sea la edad del alumnado para adentrarlo en el aprendizaje dirigido y sistemático de las habilidades sociales mayor y más efectivo será su aprendizaje.

Según esta investigación, los métodos C y B son más eficaces que el método A. El análisis estadístico nos aporta evidencias con un nivel de confianza de hasta el 99 %.

El método C es más eficaz que el B también con un nivel de confianza de hasta el 99%.

ISSN **1697-9745**

Por tanto, el aprendizaje dirigido y sistemático de las habilidades sociales desde la Educación Infantil es más eficaz que el simple hecho de darles la información a los alumnos y alumnas de cuáles son las habilidades sociales que deben tener en cuenta a la hora de interactuar con los demás, dejando la mayor parte de esta responsabilidad en las familas.

Las decisiones que se han tomado con respeto a este estudio se trasladarán a todo el profesorado del colegio, para considerar el aprendizaje dirigido y sistemático de las habilidades sociales desde la Educación Infantil.

No obstante, hay que tener en cuenta que aunque son muchos los alumnos y alumnas que han participado en esta prueba (25 por aula, con un total de tres aulas, es decir, 150 discentes), la muestra de valores recogida es pequeña (sólo ocho alumnos y alumnas por clase) y entonces no es lo suficientemente significativa.

5. Bibliografía

- BALLESTER, R. y GIL, DOLORES. Habilidades sociales: evaluación y tratamiento. Madrid: Síntesis, 2002.
- GIL, F. y GIL RODRIGUEZ, F. Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención. Madrid: Síntesis, 1998.
- CABALLO, C y VERDUGO, M. A. Habilidades sociales: programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad. Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2005.

ISSN **1697-9745**

- CABALLO, V. Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales". Madrid: Siglo XXI, 2002.
- MONJAS, M. I. y GONZÁLEZ, B. Las Habilidades Sociales en el currículo. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.
- GIL, F. LEÓN, J.M. y JARANA, L. Habilidades sociales y Salud. Madrid: Eudema, 1992.

ISSN **1697-9745**

ISSN **1697-9745**

MONOGRÁFICO

PLURILINGÜISMO

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO: CINCO AÑOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE DENTRO DEL PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO DE ANDALUCÍA.

Pilar Torres Caño

Asesora del Ámbito Lingüístico

CEP de Córdoba

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, PLURILINGÜISMO, EDITORIAL

Citar artículo: TORRES CAÑO, P. (2011). *Cinco años de enseñanza bilingüe dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO.

Transcurridos cinco años desde que los centros o secciones bilingües andaluzas comenzaran su camino dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía, queremos ofrecer en este monográfico una visión de la labor desarrollada en la enseñanza bilingüe en Córdoba y su provincia.

Así pues, este monográfico intenta reflejar esas reflexiones y ese trabajo cotidiano que realiza el profesorado en centros educativos bilingües, también desde la coordinación provincial y las asesorías de formación del profesorado. Y lo hacemos a través de una veintena de artículos diversos en los que se combinan el acercamiento académico, la crónica de experiencias de aula, el

ISSN **1697-9745**

intercambio de ideas, las orientaciones pedagógicas y la divulgación de propuestas didácticas y formativas.

Comenzaremos con un interesante recorrido histórico desde las primeras secciones bilingües hasta llegar al panorama actual de centros bilingües Continuaremos con un elenco de artículos, el más numeroso, cuyos autores y autoras pertenecen al colectivo más directamente implicado en la enseñanza bilingüe en el aula, el colectivo de profesorado.

Estos artículos reflejan el interés por aquellas temáticas objeto de estudio y experimentación en los proyectos bilingües como son el currículo integrado de las lenguas, la integración de las TIC, la presencia en los centros de los ayudantes COMENIUS y la implementación del enfoque AICLE.

Otros de estos artículos dentro de este grupo nos proporcionan un amplio abanico de experiencias profesionales en el aula como son la elaboración de materiales, de secuencias didácticas para el plurilingüismo y de currículo integrado, medidas pedagógicas de atención a la diversidad, el desarrollo en los centros educativos de diversos programas europeos y jornadas bilingües, la actualización lingüística del profesorado y las adaptaciones metodológicas en los grupos CAL (Cursos de Actualización Lingüística impartidos en las Escuelas Oficiales de Idiomas).

Y finalizaremos con aquellos artículos que, desde la formación del profesorado, nos ofrecen una perspectiva histórica del plurilingüismo así como las premisas para el desarrollo e implementación de los proyectos bilingües.

ISSN **1697-9745**

Llegados a este punto, me toca a mí, que escribo la última, apuntar cómo diseñar un itinerario formativo que apoye al profesorado en centros bilingües desde las asesorías responsables en los centros del profesorado.

En suma, esta selección de artículos constituyen sólo una muestra del esfuerzo, ilusión y buen hacer en su labor docente que profesores y profesoras en centros educativos bilingües desarrollan diariamente en sus aulas. El objetivo común es proporcionar una educación de calidad al alumnado para que éste sea capaz de desarrollar sus competencias y su aprendizaje a lo largo de toda la vida, apoyados siempre desde la coordinación provincial del Plan de Fomento del Plurilingüismo y las asesorías de formación del profesorado.

A todas y a todos, muchas gracias por vuestra generosa colaboración. Confiamos que más allá de la enseñanza del inglés, el francés, el alemán o el castellano y de los contenidos de las áreas a través de éstas, estamos construyendo un modelo de enseñanza de lenguas que promueve la comunicación en contextos plurilingües y multiculturales.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

EL PROGRAMA BILINGÜE EN ANDALUCÍA: UNA APROXIMACIÓN A SU ACTUALIDAD.

Ana Mª Calatayud Tenas

Responsable del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Córdoba

Delegación Provincial de Educación de Córdoba

RESUMEN

Las iniciativas para conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus destrezas son muchas y variadas. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía está dando respuesta a esta demanda desde varios ámbitos y, entre ellos, el Programa de Centros Bilingües adquiere una relevancia significativa. Haremos un recorrido "a vista de pájaro" desde los comienzos, significando algunos aspectos importantes del programa para terminar con algunas opiniones sobre la cuestión.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, ANDALUCÍA

Citar artículo: CALATAYUD TENAS, A.M. (2011). *El programa bilingüe en Andalucía: una aproximación a su actualidad. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

EL PROGRAMA BILINGÜE EN ANDALUCÍA: UNA APROXIMACIÓN A SU ACTUALIDAD

El desarrollo de las competencias comunicativas, es decir, el conjunto de habilidades que posibilitan que una persona participe de manera apropiada en diversas situaciones de comunicación es, sin duda, uno de los objetivos

ISSN **1697-9745**

fundamentales que singularizan el sistema educativo especialmente en el momento que vivimos. Esto significa conseguir el propósito de la comunicación, saber lo que se quiere decir y hacerlo con sentido y coherencia.

Sería complicado significar todas las acciones y planteamientos que se han puesto en marcha en Andalucía desde 1998 hasta nuestros días, para la consecución de estas competencias. Con el fin de acotar la comunicación, abordaré algunos aspectos significativos del programa de Centros Bilingües finalizando con una serie de opiniones personales sobre la cuestión, basadas en la experiencia vivida durante estos años, como profesora bilingüe primero y como responsable provincial de plurilingüismo en estos últimos años.

PRIMEROS CENTROS BILINGÜES

Reflexionando sobre la puesta en valor de las competencias comunicativas y tomando como referencia las experiencias previas de otros países, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, inicia durante el año 1998 una experiencia bilingüe, poniendo en marcha una serie de centros experimentales en diferentes provincias andaluzas donde se imparten Áreas o materias No Lingüísticas (ANL) en lenguas extranjeras, como el francés y el alemán.

Estos Centros Bilingües Experimentales compaginan la enseñanza de una primera lengua extranjera como el francés y el alemán, junto con ANL en esas mismas lenguas en unos porcentajes establecidos de manera razonable y razonada. Se dota a los centros de un presupuesto económico para poner en

ISSN **1697-9745**

marcha el proyecto y, además, los esfuerzos de formación para el profesorado que se ocupa de impartir “en bilingüe” crecen de manera considerable frente a lo conocido hasta el momento.

El apoyo de los Consulados francés y alemán se hace notar en recursos y materiales para los centros, además de facilitar formación específica para el profesorado. A su vez, el seguimiento, asesoramiento y apoyo por parte de las personas responsables del programa en la Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería es palpable tanto para el profesorado como para los Centros implicados en la experiencia. Desde el año 1998 hasta el año 2005, se van conformando un total de 27 Centros Bilingües.

Han sido muchos los eventos organizados por los centros que iniciaron esta experiencia y muchas las actividades destacables. Por incorporar algunos ejemplos, destacaremos los Encuentros de Centros Bilingües de francés que se celebraron en el CEIP “San José de Calasanz” en Peñarroya- Pueblonuevo (Córdoba) en noviembre de 2001 y en el CEIP “Sierra Elvira”, en Granada, en mayo de 2002, donde grupos de alumnos de los centros bilingües de E. Primaria de francés de toda Andalucía compartieron sendas Jornadas de Encuentro con actividades en francés y visitas culturales organizadas por los centros de acogida de esta actividad.

ISSN **1697-9745**

CEIP San José de Calasanz

(Peñarroya-Pueblonuevo, Córdoba)

CEIP Sierra Elvira (Granada)

PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO.

Tras un proceso de reflexión y análisis de las experiencias vividas, de la implicación del profesorado y de las actividades realizadas, surge el Plan de Fomento del Plurilingüismo mediante un Acuerdo del Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005, dentro del marco de la Nueva Modernización de Andalucía. Desde la Dirección General de Ordenación Educativa se coordinan todas las actuaciones y en cada Delegación Provincial se nombra una persona Responsable de la Coordinación del Plan de Fomento del Plurilingüismo.

A partir de este momento, el plan se va vislumbrando con muchas perspectivas de futuro y deseos de continuidad, dada su envergadura y la importancia educativa del mismo. Se ponen en marcha los medios oportunos para llevar a cabo tan ambicioso objetivo, no exento de problemas como, por ejemplo, la necesidad de contar con profesorado lingüísticamente formado en una lengua extranjera con niveles del MCER no inferiores al B1 o al B2 y

ISSN **1697-9745**

competencias comunicativas adecuadas para afrontar la tarea encomendada en las aulas.

Los primeros Centros Bilingües, según la Orden de 6 de abril de 2005, aparecen en Julio de ese mismo año mediante Resolución de 29 de Junio de 2005, por la que se publica la relación de los 225 centros en los que se desarrollará el programa bilingüe a partir de ese momento. Hasta marzo de 2008, se publicará anualmente el nombre de los nuevos centros bilingües seleccionados en cada convocatoria, siendo 110 nuevos centros en 2006, 149 centros en el año 2007 y 115 en el año 2008 los que, mediante la presentación de un proyecto de trabajo, son nombrados como Centros Bilingües.

Durante el curso 2008-2009, la Dirección General de Participación e Innovación Educativa recibe el testigo de la Dirección General de Ordenación Educativa y se hace cargo del Programa Bilingüe a partir de ese momento. Se deroga la Orden de 21 de julio de 2006 de Planes y Proyectos Educativos de la Consejería, mediante la Orden de 9 de septiembre de 2008 y, a partir de ese momento, los nuevos centros bilingües son designados directamente por la Consejería de Educación desde esta nueva Dirección General. Siguiendo este procedimiento, se nombraron 175 Centros en el año 2009 y 70 nuevos centros en el año 2010.

En la actualidad, 74 centros del total de los centros bilingües en Andalucía se sitúan en Córdoba y provincia, coordinados desde la Delegación Provincial de los cuales 7 son de francés, 2 de alemán y 68 de inglés.

ISSN **1697-9745**

Como recurso humano especialmente significativo e importante, existe en cada centro la figura del Coordinador o Coordinadora del programa, cuyo cometido es la puesta en marcha y seguimiento del mismo dentro del centro, favoreciendo los encuentros del profesorado para coordinar la elaboración de materiales y con la función de ser el mediador entre los centros y la administración, en la figura de los Responsables Provinciales. Son además las personas de referencia para los auxiliares de conversación y su implicación con ellos va desde recogerlos del tren o el avión el día que llegan, hasta ofrecerles su casa, ayudarles a buscar alojamiento, favorecer su integración en el centro, ponerlos en contacto con las familias... son el alma del programa y sin ellos, sin su dedicación y su capacidad de trabajo, nada de esto sería igual. Para ellos mi admiración y respeto más profundos.

FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DEL PROFESORADO

Como ya se dijo al principio, poner en marcha todos estos centros requiere contar con profesorado de Áreas No Lingüísticas cualificado en la Lengua extranjera que se imparte en los Centros.

Para afrontar este reto, se dota a las Escuelas de Idiomas de una serie de grupos para docentes, llamados CAL (Curso de Actualización Lingüística del profesorado) con el fin activar las competencias comunicativas de los docentes en L2 e iniciar a aquellos que lo deseen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Hay que decir que la titulación obtenida tras la realización de los

ISSN **1697-9745**

cursos CAL es la misma que la obtenida en las EOI en los Niveles Básico e Intermedio, es decir A2 y B1 del MCER, respectivamente.

Se publica la Orden de 13 de febrero de 2006 para las EOI, donde se regula el procedimiento de admisión en general y se refleja la admisión de los grupos CAL. Se generan Instrucciones anuales para precisar cómo acercar esa lengua extranjera a los docentes, incluyendo la posibilidad de hacer adaptaciones curriculares en dichos grupos.

Las Comisiones de CAL de las EOI, compuestas por representantes del alumnado y del profesorado de los diferentes idiomas impartidos, así como los Responsables de Plurilingüismo de cada provincia, son testigos de numerosas reuniones sobre este aspecto donde no siempre hay consenso sobre como abordar estas adaptaciones curriculares. Aún así, hay experiencias muy válidas en Andalucía en torno a este tema.

Además de la Formación en las EOI, ha supuesto un auténtico complemento la formación lingüística on line que se ha facilitado también de manera importante, para atender aquella parte del profesorado que, por diversas razones, no pudiera desplazarse a las Escuelas de Idiomas.

Se considera especialmente importante esta formación lingüística para entrar a un Centro bilingüe como profesor o profesora de una ANL, valorando como imprescindible, acreditar un nivel B2 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas) a partir del Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre.

ISSN **1697-9745**

FORMACIÓN METODOLÓGICA

Así como la capacitación lingüística del profesorado está siendo responsabilidad de las Escuelas Oficiales de Idiomas, la Formación Metodológica ha sido gestionada desde los diferentes Centros de Formación del Profesorado de cada provincia (CEP).

Desde la aparición del Plan de Fomento del Plurilingüismo, se han puesto en marcha en estas instituciones una gran variedad de acciones formativas encaminadas a orientar al profesorado para asumir la metodología AICLE como la metodología por excelencia, en aras de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

También las Universidades andaluzas han tenido su papel destacado en este proceso gracias a una serie de convenios, firmados con la Consejería y que destinaban un campo de trabajo relacionado con el Plurilingüismo a cada una de las Universidades, para la formación del profesorado implicado en los centros. Concretamente la Universidad de Córdoba se encargó de organizar la formación en torno a la Metodología y los Materiales Curriculares.

A lo largo de estos años, tanto las Universidades como los CEP con las formaciones en centros, los grupos de trabajo, las buenas prácticas y las diversas jornadas y cursos organizados, han aportado riqueza y nuevas experiencias en todo el campo de la Formación del Profesorado en relación con el Plurilingüismo.

ISSN **1697-9745**

AUXILIARES DE CONVERSACIÓN

Es importante mencionar el programa de los Auxiliares de Conversación, personas que son nativas de las diferentes lenguas que se imparten en los Centros y en las EOI y que son fuente de un auténtico aporte lingüístico y cultural. Colaboran con el profesorado en la búsqueda y elaboración de materiales bilingües para el alumnado, y facilitan la práctica oral de la lengua en el aula con ese alumnado. Participan en diversas actividades organizadas por los centros tanto dentro como fuera de las aulas y son esa conexión real con la cultura del país cuya lengua se estudia en cada centro.

Actualmente hay 1.234 Auxiliares de Conversación en Andalucía de los cuales contamos en Córdoba con 119 para los idiomas Inglés, Francés, Alemán, Italiano y Árabe, siendo mayoritarios los hablantes de lengua inglesa. Todos los años, a principio de curso se celebra con ellos una Jornada Formativa e Informativa donde se les informa acerca del Sistema Educativo y de las características de nuestro Programa Bilingüe en Andalucía, a la vez que se les dan claves metodológicas para su colaboración en las aulas.

En esta jornada, siempre se cuenta con algunos Auxiliares que repiten la experiencia en sus centros con el fin de asesorar a los recién llegados sobre diversos aspectos;por ejemplo, su contextualización en la nueva cultura, en el nuevo sistema educativo, en las costumbres que se dan en nuestro país... para ayudarles a iniciar su actividad de la manera mas normalizada posible tratando de prever posibles confusiones.

ISSN **1697-9745**

OTRAS ACCIONES

Para completar todas las acciones destinadas a los Centros Bilingües, existe una serie de Programas Asociados que facilitan que tanto alumnado como profesorado puedan acceder a diversas ayudas para formarse lingüísticamente. Sin entrar con detenimiento en este apartado, hay que decir que existen distintos tipos de BECAS que convoca la Consejería de Educación para que alumnado y profesorado puedan mejorar su práctica del idioma:

- En E. Primaria, los alumnos y alumnas de 5º y 6º pueden disfrutar durante el verano de *Campamentos de Inmersión Lingüística*, donde se combinan las actividades lúdicas con la práctica de la lengua extranjera.

- Programa *Idiomas y Juventud*:

- En E. Secundaria, los Centros pueden recibir una subvención y organizar Intercambios con un Centro extranjero, para el alumnado de 3º y 4º de ESO.

- En Bachillerato, las Estancias para el alumnado en una residencia escolar y siguiendo un curso de idiomas por las mañanas y realizando diversas actividades durante las tardes y fines de semana, lleva ya años funcionando con un nivel grande de satisfacción par parte de las familias.

Para el profesorado de los Centros Bilingües, existe además otra serie de iniciativas que inciden en la formación y la práctica del idioma:

- Posibilidad de ser Profesores Acompañantes del alumnado seleccionado en las Estancias del Programa *Idiomas y Juventud*.

ISSN **1697-9745**

- Convocatoria de cursos para el profesorado de Centros Bilingües en Andalucía o en el extranjero, en función del nivel de idioma acreditado del MCER y las necesidades de formación lingüística y/o metodológica de cada uno.

- Formaciones Comenius organizadas por el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos).

- Convocatoria de Licencias para Cursos y Estancias en Centros en el extranjero.

- Diversos programas y convocatorias del Ministerio de Educación, desde Profesores Visitantes en el Extranjero hasta Intercambios de profesorado "puesto por puesto" durante un período de tiempo establecido.

ALGUNAS OPINIONES PERSONALES

Actualmente las EOI de Andalucía certifican el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia. El Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre, establece este nivel para todo el profesorado que imparte una Materia No Lingüística en una Lengua Extranjera.

Es de vital importancia facilitar desde la Administración, que el profesorado que lo necesite pueda adquirir el nivel B2 en las EOI. Para ello, deberían generalizarse los cursos CAL hasta el Nivel Avanzado. De otra forma, aquellos que actualmente no están en los CAL, ven imposibilitado su acceso a los niveles superiores.

ISSN **1697-9745**

Aún así, habrá que seguir dando pasos y buscando nuevas formas de afrontar o completar la formación lingüística del profesorado, de manera que cubra sus necesidades reales en las aulas, para impartir con calidad y seguridad.

Tengo la convicción de que los verdaderos artífices del Programa de Centros Bilingües lo componen todos los profesores y profesoras que afrontan cada día el reto de ilusionar a su alumnado con nuevas propuestas, unidades didácticas adaptadas a sus necesidades, trabajos por tareas, búsquedas del tesoro, trabajos basados en textos auténticos, Intercambios Escolares,... y un sinfín de posibilidades que favorecen que el alumnado esté dispuesto a dejarse guiar.

Siempre lo he dicho: “Sois vosotros, con vuestro trabajo, los que hacéis buenos a vuestros alumnos”.

Desde las Coordinaciones Provinciales del Plan, constatamos cada día los esfuerzos del profesorado por mejorar, por innovar, por hacer de los Colegios e Institutos lugares donde se respire la cultura de la lengua que se imparte en el centro, participando en Programas Europeos, tanto en el ámbito de la formación personal como en el de los Proyectos escolares con otros países, haciendo esfuerzos por adquirir una formación lingüística adecuada – tantas tardes en la EOI y las horas de trabajo personal en casa-. ¡Y todo esto sin dejar de atender nuestro quehacer docente!

Como Responsable Provincial, tengo que decir que me gustaría visitar los Centros mucho más de lo que actualmente lo hago, aunque estoy limitada por mi disponibilidad de tiempo. Es la parte que más disfruto, la que me hace ver la

ISSN **1697-9745**

realidad y recordar cómo se trabaja desde dentro. Creo que el contacto con los Coordinadores es fundamental. Resulta beneficioso fomentar una dinámica de reuniones con ellos que facilitan el intercambio de experiencias y, además, la puesta en común de dudas y sugerencias hace que todos crezcamos en diversos aspectos. Creo que esta parte deberíamos fomentarla un poco mas. Cuando había menos Centros Bilingües, resultaba mas sencillo establecer reuniones periódicas.

Hay que subrayar que todo ello no sería posible sin Equipos Directivos que apuesten claramente por las experiencias innovadoras en sus Centros. Un Equipo Directivo que dinamiza y coordina, que escucha las propuestas de las personas y provoca debates constructivos, que apoya las experiencias que se promueven desde los diferentes ámbitos del centro y ayuda a hacerlas realidad; que apoya a los coordinadores de los diversos programas y consigue que cada uno de ellos se sienta parte de un todo que adquiere una relevancia mayor. Puedo decir con franqueza que conozco a Directivos de este estilo y cuando visitas sus centros, se percibe que allí las cosas son diferentes.

Otro tema importante es la implicación, a través de la cual viene el compromiso con la labor educativa y hace que se produzcan resultados notables. El profesorado que trabaja con grupos bilingües se reúne con frecuencia, planifican desde el modelo de unidades didácticas a utilizar por cada una de las materias hasta el vocabulario del aula que todos deben trabajar, los días especiales a celebrar... y los alumnos y alumnas se sienten importantes, se

ISSN **1697-9745**

sienten partícipes, saben que se espera de ellos que colaboren, que se impliquen... y, en términos generales, así lo hacen.

Esta implicación es la que provoca la verdadera motivación, la que nace cuando uno sabe que se espera de él algo importante. Éste es uno de los aspectos que hace que el alumnado bilingüe tenga umbrales de éxito. Responden a las expectativas previamente generadas.

No quiero con esto dejar de lado la labor ni el trabajo de nadie. Sé que hay muchos profesores y profesoras que son de los de "quitarse el sombrero", que llevan adelante otro tipo de proyectos e iniciativas... Esa variedad es la que aporta riqueza a los Centros. Pero permitidme que, ya que hablo de los Bilingües, me refiera a ellos en estos términos. Es mi realidad mas conocida y mi trabajo en los últimos 11 años.

Todos tenemos nuestro sitio en los Centros y aportar ganas de trabajar, ilusión, expectativas de futuro, es lo que nos enriquece culturalmente y hace diferentes. Cabe el Plan de Bibliotecas Escolares, la escuela TIC 2.0, el Bilingüismo, el Programa de Calidad y Mejora de los Centros Escolares... y todo cuanto sea necesario para abrir puertas a nuestro alumnado y darle oportunidades de crecer para convertirse en personas felices, constructivas, autónomas y capaces de asumir riesgos y de resolver las situaciones que a todos se nos presentan en la vida. Tenemos el privilegio y el deber de ayudarles a construir ese futuro. Está, entre otras, en nuestras manos.

ISSN **1697-9745**

REFERENCIAS NORMATIVAS

- Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (BOJA núm. 65, de 05.05.2005)
- Consejo de Europa (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2004): Plan de fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza. Noviembre de 2004 (http: //www.juntadeandalucia.es /averroes/ plurilinguismo/index.htm)
- ORDEN de 6 de abril de 2005 por la que se convocan proyectos educativos para la selección de Centros Bilingües para el curso 2005/06.
- ORDEN de 22 de noviembre de 2005, por la que se convocan proyectos educativos para la selección de Centros Bilingües para el curso 2006/07.
- ORDEN de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa. (BOJA núm. 149, de 03.08.2006)
- ORDEN de 9 de septiembre de 2008 por la que se deroga la de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa. (BOJA núm. 183, de 15.09.2008)

ISSN **1697-9745**

- ORDEN de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües (BOJA núm. 156, de 11. 08.2006)
- INSTRUCCIONES de 31 de agosto de 2010 conjuntas de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente sobre la organización y funcionamiento de la modalidad de enseñanza Bilingüe para el curso 2010-2011.
- ORDEN de 3 de septiembre de 2010, por la que se establece el horario de dedicación del profesorado responsable de la coordinación de los planes y programas estratégicos que desarrolla la Consejería competente en materia de educación (BOJA núm. 182 de 16.09. 2010)
- ORDEN de 13 de febrero de 2006 sobre la Admisión y Matriculación del alumnado en las EEOOII (BOJA núm. 43 de 06.03.2006)
- ORDEN de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm. 131, de 10.07.2006)
- ORDEN de 14 de septiembre de 2007, por la que se modifica la de 20 de junio de 2006
- INSTRUCCIONES de 9 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sobre auxiliares de conversación y otros colaboradores lingüísticos Erasmus para el curso escolar 2010/2011.

ISSN **1697-9745**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejería de Educación (2011). *Guía Informativa para Centros con Modalidad de Enseñanza Bilingüe*. Dirección General de Innovación y Participación Educativa, Sevilla, 1ª Edición. Disponible en la siguiente dirección web: http://www.ced.junta-andalucia.es/portal/com/bin/Contenidos/OEE/programasinternacionales/guiacentrosbil/1295270720063_guiaensexanzabilingxe1.pdf

- Duverger, J. et Maillard, J.P. 1996, *L'enseignement bilingue aujourd'hui* Bibliothèque Richaudeau/ Albin Michel.

- Marsh, D. 1994. *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning.* International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris.

- Madrid, D. (2005)**: "***Bilingual and Plurilingual Education in the European and Andalusian Context*".International Journal of Learning, Volume 12, Issue 4, 2005, pp.177-186.

- Ramos, F. (2007) "*Programas Bilingües y Formación de profesores en Andalucía". Revista Iberoamericana de Educación* 44: 133-146.

- Roldán,A. .: *Glosario de términos para el Plurilingüismo*. Grupo Editorial Universitario.2007

- Trujillo, F (2005): "*La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación*" RedELE, Junio 2005, nº 4

ISSN **1697-9745**

EL INTERCAMBIO DEL CEIP "SAN JOSE DE CALASANZ".

María Antonia González Caballero

Coordinadora bilingüe del CEIP San José de Calasanz

(Peñarroya-Pueblonuevo)

RESUMEN

Es la experiencia anual de un colegio: un Intercambio Escolar con Francia. La coordinadora y especialista de francés relata el desarrollo, los objetivos, quiénes participan, las actividades y sobre todo cuenta lo positivo y enriquecedor que resulta para todos los que participan en él y fundamentalmente para el alumnado. Es una forma de animar a otros centros de Primaria a que realicen actividades de este tipo, ya que según se demuestra en el Colegio Bilingüe "San José de Calasanz" de Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba) y a pesar de ser una tarea ardua y laboriosa, es perfectamente factible, y con resultados altamente positivos .

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, EDUCACIÓN PRIMARIA

Citar artículo: GONZÁLEZ CABALLERO, M.A. (2011). *El intercambio del CEIP "San José de Calasanz". eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Desde hace ya diez años, con mucha ilusión y esfuerzo, nuestro Centro programa y desarrolla un intercambio escolar con el Collège Joseph Niel de Muret (Sur de Francia).

ISSN **1697-9745**

La participación se centra en el alumnado de sexto curso de Primaria, con un total de entre 10 y 12 alumnos por año. Hacemos esta actividad de forma conjunta con el IES al que estamos adscritos, de esta forma compartimos experiencias y además, abaratamos gastos.

Desde el primer día, las ganas de los alumnos y alumnas se ven reflejadas en sus caras; y digo desde el primer momento porque, adelantándonos en el tiempo y ya desde la etapa de Infantil y en cada nivel de la Primaria, pregunto: “Cuando estéis en sexto ¿Quién se vendrá conmigo a Francia?" Las respuestas son numerosas y cargadas de ilusión.

Las finalidades más destacadas que mueven esta actividad se resumen en:

- Es el viaje de fin de Primaria de un Centro bilingüe.
- Es una experiencia de intercambio cultural, educativo y lingüístico.
- Aprenden y mejoran un idioma que ya conocen. Ponen en práctica todo lo que han aprendido durante sus años en el colegio.
- Conocen otra cultura, otras costumbres, otra forma de vida y aprenden a desenvolverse fuera de las familias.

¿En qué consiste nuestro intercambio?

Alumnos y alumnas de sexto curso conviven durante aproximadamente nueve días con alumnado francés, en calidad de acogida, pasando a ser un miembro más de la familia francesa.

ISSN **1697-9745**

Tras las **reuniones pertinentes** con el profesorado y equipo directivo, con el propio alumnado y con los padres y madres del alumnado; y tras muchos *mails* con los compañeros franceses…

A cada alumno y alumna se le asigna un correspondiente, atendiendo a su misma edad o similar, con objeto de que los nuestros mejoren su francés y ellos su español. Y en cuanto cada correspondiente tiene el correo electrónico del otro, empiezan los contactos y la impaciencia por que llegue el día.

Durante nuestra estancia en Francia, nuestros alumnos y alumnas hacen la misma vida diaria que sus correspondientes: Por la mañana en clase, comida en "la cantine" o en la casa de acogida. Tanto las tardes como los fines de semana se dedican a la convivencia familiar y al ocio.

El día a día se desarrolla en clase o mediante la programación de excursiones a sitios culturales, típicos, lúdicos, etc., de la zona y la región. La realización de actividades propias de su edad cumple también una misión didáctica importante. Las visitas más comunes se realizan a la Cîté de l'Espace, le village Gaulois, diferentes museos, Toulouse, sus iglesias, el canal del Midi, el Capitolio, Carcassone, Albi, el hangar de ensamblaje del AIR BUS, Muret, etc.

El viaje lo realizamos en autobús y sobre el mes de marzo. Partimos de noche para aprovechar el periodo del sueño. Siempre decimos: "El viaje es largo pero no se hace largo". Las 14 horas aproximadas que dura, aunque parezca mucho tiempo no resulta así, dichas horas favorecen una alegre convivencia entre el alumnado y con el profesorado.

ISSN **1697-9745**

La estancia se acaba, la amistad ha surgido, bastantes lágrimas y " À bientôt! ", nos vemos pronto.

Nos devuelven la visita en mayo. Tras muchas horas de preparación y planificación, les ofrecemos una acogida igualmente calurosa, con similares características pero ofreciéndoles nuestra cultura, nuestros monumentos, nuestros pueblos, nuestro colegio y nuestros hogares.

Y ya está, los nuevos amigos y amigas están hechos y vuelven a llorar la partida, hasta quizás el año siguiente…

Una detallada planificación de la actividad conlleva también que tanto alumnado como padres y madres tengan un contacto directo y continuo con los profesores y profesoras para posibles incidencias que puedan surgir durante el desarrollo. Y, por supuesto, los profesores y profesoras somos conocedores de la situación y actividades diarias del alumnado.

La nuestra resulta siempre y **desde hace ya 10 años, una experiencia altamente positiva** a todos los niveles, tanto para el alumnado como para nosotros, el profesorado. **A nivel lingüístico,** siempre se les nota una mejoría en todas las destrezas. Y además nuestros alumnos y alumnas esperan con tanta emoción y viven de forma tan intensa esos días que permanecen entre otras familias, que esta experiencia se convierte uno de sus recuerdos más positivos. De ahí que año tras año los encontremos con intención de repetir estas experiencias ya, desde su nueva ubicación, en el Instituto. Y además, como todo,

ISSN **1697-9745**

lo bueno, va de “boca en boca” de los alumnos y alumnas mayores a los pequeños y pequeñas.

Tras todo este tiempo, se han creado fuertes **vínculos de amistad entre el profesorado**, que por otra parte, y al igual que a nuestros niños y niñas, nos beneficia en muchos niveles, y sobre todo a nivel lingüístico. Aprovechamos este momento para poner en práctica y mejorar nuestro francés.

Estos diez años de intercambio no hubieran sido posibles sin la total **implicación profesional y personal** de profesores y profesoras, gracias también al apoyo de la dirección del centro y por supuesto al interés, motivación y buen talante de nuestros alumnos y alumnas, que a pesar de su corta edad (11 años), son valientes y se atreven a realizar una actividad de tal envergadura.

Desde la experiencia, animo a todos los centros de primaria, a profesores y profesoras de idiomas, tutores y tutoras de ANL… a al menos, intentar esta magnífica experiencia. Los beneficios y las respuestas siempre son positivas. **MERECE LA PENA.**

Aprovechando la difusión de esta revista, me gustaría pedir, animar, solicitar… aquellas ayudas económicas a las que podamos aspirar, en igualdad de condiciones con los centros de niveles superiores, ya que el esfuerzo es mucho mayor en nuestro caso. Ganas no nos faltan, porque, vuelvo a repetir: **NUESTROS ALUMNOS y ALUMNAS LO MERECEN.**

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

UNA EXPERIENCIA DE AICLE Y CURRÍCULO INTEGRADO EN EL IES ALHAKEN II: "PERSONNAGES DE CORDOUE".

Sara Huertas Moreno

Araceli Jiménez Corredera

Amelia León Solís

Fuensanta Panadero Perales

Alberto de los Ríos Sánchez

IES Alhaken II *(Córdoba)*

RESUMEN

El artículo consiste en una recopilación de actividades que desde hace años realizo con los alumnos/as cuyo punto en común es la astronomía de día y el análisis del lugar que ocupa nuestro planeta en relación con el Sol y la Luna. La culminación de estas propuestas tuvo lugar en el curso 2008-2009 cuando se celebró el Año Internacional de la Astronomía (AIA-09) y construimos un reloj de sol en el patio del instituto que ha quedado como recuerdo del mismo y que también nos permite realizar muchas actividades de aprendizaje de la astronomía.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, AICLE, FRANCÉS, PLURILINGÜISMO, IES ALHAKEN II

Citar artículo: HUERTAS MORENO, S. et alii. (2011). *Una experiencia de AICLE y currículo integrado en el IES Alhaken II: "Personnages de Cordoue". eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Introducción.

El IES Alhaken II ha llevado a cabo, dentro del programa bilingüe, y como parte del *Curriculum Integrado* de las Lenguas la actividad **"Personnages de**

ISSN **1697-9745**

Cordoue”. Dicha actividad tiene como objetivo la representación de la historia de los personajes y lugares emblemáticos de la historia de la ciudad de Córdoba usando las tres lenguas que se usan en el centro como lenguas vehiculares (español, francés e inglés).

Un proyecto didáctico como el que nos hemos planteado para este curso debe estar adaptado a los diferentes cambios que se han producido en el campo de la enseñanza de idiomas: plurilingüismo, TIC, Programas Europeos como eLearning, eTwinning o Portfolio, enseñanza en red, estrechamente unidos al estudio de las lenguas y todos necesarios para transformar los métodos pedagógicos que facilitarán la innovación y el intercambio de conocimientos, tanto a nivel de alumnado como al de equipo educativo.

Pavesi, Bertachi, Hoffmanova y Kazianka (2001)[1] señalan una serie de características del enfoque AICLE que retrata muy bien las características de la actividad que se ha llevado a cabo. Destacan estos autores que AICLE requiere métodos activos, un manejo cooperativo, y un énfasis especial en todo tipo de comunicación tanto lingüística, como visual o kinestésica. Sin duda, como se verá a lo largo de este artículo, dichos métodos, han estado muy, muy presentes.

Participantes.

El proyecto ha sido realizado por 25 alumnos y alumnas de 1º de ESO que estudian francés como primera lengua extranjera y que integran el grupo bilingüe. No era un grupo homogéneo en un principio ya que está formado por

ISSN **1697-9745**

12 alumnos cuyo nivel de conocimientos en francés es superior, pues proceden de un Centro de Enseñanza Primaria Bilingüe de francés adscrito al nuestro, y por 13 alumnos procedentes de otros Centros de Primaria que carecían de conocimientos previos de la nueva lengua que iban a descubrir. Esta situación ha llevado al equipo educativo a prever ciertas medidas de atención educativa para solventar esas diferencias; medidas que han dado su fruto ya que, en muy poco tiempo, el alumnado sin conocimientos previos ha logrado alcanzar el nivel deseado y así formar parte de un grupo más homogéneo tanto a nivel de conocimientos como de comprensión.

El grupo es igualmente homogéneo en cuanto a su origen sociocultural. Se trata de estudiantes que no parecen haber presentado dificultades de aprendizaje durante la Enseñanza Primaria, lo que les ha permitido elegir la opción de Enseñanza Bilingüe al no tener necesidad de seguir clases de refuerzo en las materias fundamentales (Lengua española o Matemáticas).

A pesar de eso, hemos respetado en nuestro programa las diferencias propias de todo grupo humano, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje. Para ello hemos previsto ciertas medidas de atención a las diferencias a fín de responder a las necesidades educativas de todos los componentes del grupo.

Áreas implicadas.

Lenguas vehiculares: L1, L2, L3. Se han usado las tres lenguas de manera que se viera reflejado la idea del plurilingüismo que se trata de llevar a cabo en

ISSN **1697-9745**

el programa. La Lengua española sirvió como hilo conductor, plasmado en la presentación de los personajes a través del río Guadalquivir.

Geografía e Historia: Los alumnos han trabajado los diferentes personajes célebres de nuestra ciudad así como los acontecimientos históricos relacionados con ellos; respecto al área geográfica se ha llevado a cabo un estudio de la ciudad por medio de planos de Córdoba y la ubicación de estos personajes en las distintas plazas, museos y espacios dedicados a ellos. Se han usado la L1 y la L2 (francés) en la elaboración.

Música: Al hilo conductor de la Historia, llevado a cabo en castellano, se le ha añadido un enfoque musical acorde a cada personaje representado, según su origen, la actividad desempeñada por este y la época a la que pertenecía.

La actividad como tarea comunicativa.

La actividad se ha enfocado por parte del profesorado como tarea comunicativa dentro del programa bilingüe, como una oportunidad de expresar oralmente y por escrito el resultado de una pequeña investigación.

Seguimos por tanto la definición que de tarea ofrecen Bygate, Skehan y Swain (2001:11[2]): “una tarea es una actividad que requiere que los aprendices usen el lenguaje con énfasis en el significado, para conseguir un objetivo”. Efectivamente, la actividad “Personnages de Cordoue” tiene como objetivo construir algún conocimiento del área de contenido y adquirir competencias, y usan como vehículo las distintas lenguas que usa el alumnado. Construimos

ISSN **1697-9745**

conocimientos sobre la Historia y la Geografía de la ciudad usando diferentes lenguas.

Skehan (2003:9)[3] recoge, además, cómo la investigación propiamente pedagógica sobre la importancia de las tareas ha asumido este esquema como una opción metodológica para el aprendizaje de lenguas. Según las premisas de la Pedagogía actual que recoge este autor, efectivamente, el uso de tareas bien estructuradas promueve la precisión en el lenguaje, y cuando la tarea está basada en información familiar, facilita la fluidez. Más aún, si ha habido una pretarea la complejidad que se alcanza es mayor. De este modo, el largo proceso de elaboración de la tarea en distintas áreas de conocimiento ha permitido "preparar la tarea" suficientemente, fijando la atención en la fluidez y la precisión en el lenguaje (pronunciación, dicción...). Lo que, por cierto, redundó en un magnífico resultado en este aspecto.

Es importante señalar un aspecto colateral, pero importante: las distintas actividades propuestas en el conjunto de la tarea han tenido como punto de inicio la autenticidad ya que por una parte estaban próximas a los intereses, conocimientos y experiencias previas del alumnado (la ciudad de Córdoba, su entorno) y por otra eran semejantes a las actividades cotidianas de clase (tanto en lenguas como en Geografía e Historia y Música).

El objetivo de la actividad ha sido fundamentalmente comunicativa, puesto que el resultado final debía de traducirse en una representación para otros grupos del Instituto, haciendo uso de las lenguas implicadas.

ISSN **1697-9745**

Las actividades se programaron con diferentes grados de realización y de dificultad para responder así a los diferentes niveles existentes en el grupo (atención a la diversidad), así a los alumnos y alumnas que no provenían de un centro bilingüe de francés en Primaria se les encomendó la representación ante compañeros y familiares en inglés. A los alumnos y alumnas que provienen de un centro de francés se les encomendó la representación en francés. Dicha división permitió el éxito de la representación final y ayudó en la motivación del alumnado al adecuar los objetivos a sus capacidades y conocimientos reales.

Las fases de elaboración de la tarea han sido las siguientes:

1. Presentación de la tarea por parte del profesorado. Se presentó al alumnado la idea para comprobar su aceptación y el interés que despertaba. Como esta actividad se había realizado en años anteriores con distintos resultados, se pretendía mejorar y ampliar los objetivos y competencias a alcanzar. El interés suscitado fue más que suficiente para comenzar con visos de éxito, y se planteó al alumnado los objetivos y el modo pluridisciplinar de trabajo, así como el uso de las TIC en el proceso. Se procedió, pues, a la asignación de los distintos personajes al alumnado.

2. Organización y distribución de las tareas entre el alumnado. Se confeccionó una tabla en Google Docs que se compartió con todo el grupo de 1º bilingüe y el profesorado implicado. En esa tabla había que completar un pequeño texto sobre el contexto histórico y reseñas biográficas en español, francés e inglés. De esta manera, los participantes podían comprobar el avance del trabajo y el profesorado, monitorizarlo.

ISSN **1697-9745**

3.Búsqueda y elección del material en la Web y bibliografía. En un tercer estadio de la tarea, el alumnado, dirigido por los profesores y profesoras de las distintas áreas, se centró en la búsqueda de información de los personajes que les habían sido asignados. Se les indicó algunos sitios web donde podían encontrar información relevante.

4.Redacción de una reseña biográfica de personajes y descripción de lugares en las tres lenguas, L1,L2 y L3, y redacción de una pequeña introducción al contexto histórico en francés. Con ayuda del profesorado de francés e inglés se redactó la reseña bibliográfica correspondiente. El profesor de Geografía e Historia, con ayuda de la asistente de conversación francesa, revisó la reseña sobre el contexto histórico, en francés.

5. Elaboración de un documento base final y publicación de una edición digital con Issuu. Con toda la información redactada, se elaboró un documento final, que se publicará digitalmente con posterioridad en el sitio Issu.com. Este documento sirvió de base para la representación y exposición de los personajes.

6. Representación y exposición de los personajes ante el alumnado y padres y madres. Partiendo del documento anteriormente elaborado, se seleccionó una serie de personajes históricos y lugares para su exposición y representación, utilizando el hilo conductor del río Guadalquivir. Una alumna, personificando el río, sería la encargada de dar paso a los diferentes personajes y lugares, desde la época romana hasta la actualidad. El Puente Romano, Medina Azahara, Fátima de Madrid, el músico Ziryab, Alhaken II, Góngora o Antonio Gala, entre otros, pasaron por el escenario en las dos representaciones que se llevaron a

ISSN **1697-9745**

cabo con el resto del alumnado de varios cursos de ESO y ante madres y padres, que acogieron calurosamente el resultado de la tarea. El hilo conductor del río se dejó oir en castellano, mientras los personajes explicaban al público su breve historia en francés e inglés, acompañados por imágenes ilustrativas y con el emblema de Córdoba 2016 cubriendo todo el escenario. La selección musical llevada a cabo por la profesora de Música, que colaboró con entusiasmo en diversos aspectos, sirvió para hacer entrar a los espectadores en los momentos históricos en los que los personajes vivieron.

7. Evaluación de la producción final. El profesorado del equipo bilingüe revisó con posterioridad el desarrollo de la actividad y encontró un éxito el trabajo cooperativo entre los docentes y entre el alumnado. Se intentaría mejorar en ediciones posteriores los asuntos técnicos, especialmente en el trabajo en Google Docs. La Dirección del centro recibió una carta de agradecimiento de madres y padres por el esfuerzo del profesorado responsable, lo que ha sido acogido como señal de un trabajo que frucitifica y se deja sentir en la comunidad escolar.

La actividad dentro el enfoque por competencias.

Señala Casal (2007)[4] que el enfoque AICLE se integra dentro del más amplio marco del constructivismo y pretende aprovechar las herramientas y las competencias aprendidas en unas materias puedan transferirse a otras, tanto en

ISSN **1697-9745**

lenguas como en contenidos. De esta forma, la actividad ha tratado de trabajar y reforzar las siguientes competencias durante la realización de la tarea.

Lingüística. Usando la lengua como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en francés e inglés, lo que conlleva una toma de conciencia por parte del alumnado de la utilidad de aplicar al aprendizaje de idiomas los conocimientos adquiridos en las otras materias.

Aprender a aprender. Proporcionando al alumnado toda una serie de medios para comprender y expresarse en lengua extranjera de manera que pueda interpretar y representar la actividad de manera autónoma, proporcionándole de una manera progresiva estas estrategias para aprender a aprender y que esta autonomía pueda favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera a lo largo de su vida.

Social y ciudadana. Esta competencia ayuda a vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en el que vivimos y ejercer de ciudadano activo. Las lenguas son un buen vehículo para el desarrollo de esta competencia ya que permiten a los ciudadanos comunicar y transmitir una cultura dentro de una comunidad. Por otra parte, el trabajo en grupo juega un papel esencial, ya que se aprende a participar, a expresar las propias ideas, a escuchar a los otros, a aceptar las críticas , a mostrar una actitud solidaria con la opinión de los otros y una actitud de respeto hacia el profesor y los compañeros, a participar y cooperar en todo momento, etc. En resumen, se aprende de y con los otros. Esta ha sido una de las competencias que más se ha visto reforzada en la actividad “Personnages de Cordoue”.

ISSN **1697-9745**

Tratamiento de la información. Entendida como la habilidad para buscar, obtener, tratar y comunicar la información y transformarla en conocimiento incluyendo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse, comunicar y aprender. Ha sido básica en la fase primitiva de elaboración del documento base que permitió la exposición y representación posterior.

Cultural y artística. Implica apreciar, comprender y evaluar de manera crítica diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural de los pueblos, lo que ha estado especialmente presente en toda el proceso, con especial referencia a las culturas romana, musulmana y judía. Resaltamos la importancia de las aportaciones de otras culturas y paises a nuestra propia cultura, pero siempre teniendo en cuenta la aceptación de las diferencias.

Trabajo en equipo del profesorado y del alumnado.

La finalidad de la interdisciplinariedad y del curriculum integrado es la de mostrar la funcionalidad del aprendizaje así como su relación con los conocimientos que la persona adquiere a lo largo de su vida; es por eso por lo que debe de estar presente en el medio escolar. La puesta en marcha de esta actividad nos ha deparado gratas sorpresas en este ámbito.

El profesorado implicado ha sido el de las tres lenguas vehiculares: francés, inglés y lengua española, la asignatura de Ciencias Sociales y la de Música. Las

ISSN **1697-9745**

cinco materias han trabajado a lo largo del curso escolar adaptando sus contenidos y actividades. Cada uno de estos profesores se ha encargado de supervisar el trabajo de los alumnos en sus horas de clase y luego en común, a la hora del recreo o en diferentes tardes reunidos todos para ensayar la representación que habría de realizarse ante los padres y madres de los alumnos y ante los diferentes grupos de 1º ESO no bilingües del Centro.

El trabajo colaborativo entre el profesorado ha conllevado una mayor cohesión entre el equipo bilingüe, lo que se ha dejado notar con posterioridad en la confección y diseño de otras actividades de currículo integrado y de equipo, incluyendo a otras materias del programa bilingüe, como la Educación Física. No sin esfuerzo, ya que es una forma de enseñanza que lleva poco tiempo practicándose en el Centro y el profesorado implicado, ha debido adaptarse transformando en cierta medida sus métodos pedagógicos para facilitar así la innovación y el intercambio de conocimientos entre todos los miembros del equipo educativo que han llevado a cabo este *Currículum Integrado.* Ha roto, en alguna medida, cierta “cultura académica” de aislamiento entre departamentos y materias. Éste es un tema que podría ser objeto de estudio por sí mismo, y es que, sin pretenderlo, el trabajo permanente en equipo durante el proceso ha hecho cotidiano lo que antes era improbable.

Uso de las TIC y la Web 2.0.

ISSN **1697-9745**

Un aspecto destacable, además de la finalidad comunicativa de la actividad, es el uso de las TIC, y en concreto de las ventajas de trabajar en red o en la nube, a través de documentos de Google Docs. Para empezar, todos los alumnos y alumnas abrieron una cuenta de Gmail, para poder trabajar sin trabas de forma compartida. El documento base, creado por la coordinadora de Bilingüismo y supervisado por el profesorado del equipo docente bilingüe, fue compartido por todo el alumnado que fue redactando las distintas fases de la actividad, mientras el profesorado podía ir viendo los avances y supervisándolo. El uso de los miniordenadores portátiles del Programa Escuela TIC 2.0 permitió trabajar en clase, con las limitaciones de la conexión wifi correspondiente.

Esta forma de trabajar, novedosa para unos, y familiar para otros, ha permitido que todos barajemos la idea de trabajar de forma cooperativa en documentos de la web 2.0, y que, sin darnos cuenta, se convierta en algo habitual. Teniendo en cuenta que el centro está en el primer año de implantación del programa TIC, es un buen avance para todos y todas, en un contexto donde trabajar de esta manera no ha sido muy corriente.

La búsqueda de información en la Web y la confección de reseñas biográficas a partir de la selección y síntesis de dicha información ha sido otro momento clave de la actividad. Gran parte del tiempo dedicado a esta actividad se ha ocupado en esto. Merece la pena dedicar espacios de la actividad docente a dicho cometido como ha mostrado el resultado posterior. Que tanto alumnado como profesorado adquiramos el hábito de trabajar así es una buena herencia de esta actividad de “Personnages de Cordoue”. Herencia, que, además, ha

ISSN **1697-9745**

quedado recogida gracias a la grabación de algunos de los personajes en su entorno real de la ciudad de Cordoba, para el programa “El Club de las Ideas”, de Canal Sur Televisión, actividad en la que la profesora de Música ha servido de coordinadora entre todo el porfesorado implicado.

Balance y conclusiones.

Sin duda, el esfuerzo de todos y todas ha valido la pena. Ha demostrado las posibilidades del trabajo cooperativo del profesorado y del alumnado. Ha sido un ejemplo más de la utilidad del enfoque AICLE, de la integración de contenidos y lenguas. Ha roto ciertos prejuicios sobre los compartimentos estancos departamentales y de áreas y materias, basándonos en el enfoque por competencias. Ha mostrado al resto de la comunidad educativa, profesorado incluido, el trabajo del equipo bilingüe, y que trabajar en red y en la Web 2.0 es posible. Ha mostrado las enormes capacidades de un alumnado entusiasta y optimista que se entrega ante los proyectos. Ha sido acogido con entusiasmo por padres y madres que han percibido las potencialidades de los enfoques académicos y de la labor del profesorado responsable. Otra forma de enseñar y aprender es posible, pues.

ISSN **1697-9745**

Bibliografía y referencias.

- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.). Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing, London: Longman. 2001
- Casal Madinabeitia, S. 'The integrated curriculum, CLIL and constructivism.' En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. Moore, eds. 2007. *Models and Practice in CLIL*. Revista Española de Lingüística Aplicada. Volumen monográfico. 2007
- Pavesi, Maria, Bertochi, Daniela, Hofmannová, M., Kazianka, M., & Langé, Gisella . "Teaching Through a Foreign Language. A guide for teachers and schools to using Foreign Language in Content Teaching", [32p.] In D. Langé (Ed.), *Insegnare in una Lingua Straniera. Unterrichten durch eine Fremdsprache. Teaching through a Foreign Language. Enseñar en una Lengua Extranjera. Enseigner dans une Langue Vivante*. Italien : Milan, M.I.U.R., Direzione Generale della Lombardia on behalf of TIE- CLIL. 2001
- Skehan, P. 'Task-based Instruction'. *Language Teaching* 36 pp.1-14. 2003

NOTAS

[1]Pavesi, Maria, Bertochi, Daniela, Hofmannová, M., Kazianka, M., & Langé, Gisella (2001)."Teaching Through a Foreign Language. A guide for teachers and schools to using Foreign Language in Content Teaching", [32p.] In D. Langé (Ed.), *Insegnare in una Lingua Straniera. Unterrichten durch eine Fremdsprache. Teaching through a Foreign Language. Enseñar en una Lengua Extranjera. Enseigner dans une Langue Vivante*. Italien : Milan, M.I.U.R., Direzione Generale della Lombardia on behalf of TIE- CLIL.

ISSN **1697-9745**

[2]Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). (Eds.). Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing, London: Longman.

[3]Skehan, P. 2003 'Task-based Instruction'. *Language Teaching* 36 pp.1-14

[4]Casal Madinabeitia, S. 2007. 'The integrated curriculum, CLIL and constructivism.' En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. Moore, eds. 2007. *Models and Practice in CLIL*. Revista Española de Lingüística Aplicada. Volumen monográfico.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

PLURILINGUISMO EN ACCIÓN: ASOCIACIÓN ESCOLAR MULTILATERAL COMENIUS EN EL IES SANTA ROSA DE LIMA.

Trinidad Jerez Montoya

Coordinadora bilingüe del IES *Santa Rosa de Lima* (Córdoba)

RESUMEN

Nuestro centro, IES Santa Rosa de Lima, concluye al final de este curso 2010/2011 un proyecto de asociación multilateral Comenius en el que ha participado como centro coordinador. Junto con otros cinco países del entorno Europeo – Holanda, Italia, Austria, Turquía y Rumania – se ha realizado una activa reflexión acerca de los cambios producidos en estas sociedades a lo largo del último siglo.

Con el título "Europe: Transition from Traditional to Modern Society" hemos examinado aspectos comunes y diferencias en cada país acerca de los cambios culturales sobrevenidos y los modelos de sociedad, dedicando el último tramo del proyecto al papel de las nuevas tecnologías en la cultural Europea en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS, PROGRAMA COMENIUS, IES SANTA ROSA DE LIMA

Citar artículo: JEREZ MONTOYA, T. (2011). *Plirilingüismo en acción: Asociación escolar multilateral Comenius en el IES Santa Rosa de Lima. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

ORIGEN DEL PROYECTO

El departamento de Inglés de este centro estaba interesado en poner en marcha una Asociación Escolar Multilateral debido a los beneficios lingüísticos,

ISSN **1697-9745**

de adquisición de competencias y de trabajo colaborativo en torno al currículo integrado que estas ofrecen.

El origen de la asociación se gestó en diciembre de 2008 gracias al portal Europeo E-twinning. Su buscador de socios ofrece una herramienta fiable a la hora de hacer públicas las ideas del proyecto y la colaboración necesaria.

PAISES ASOCIADOS

En cuanto a los países asociados, el hecho de ser seis y de cuatro zonas específicas dentro del marco europeo – Mediterráneo, Norte, Este y zona Oriental - ofrece una rica perspectiva al tema tratado y hace más interesante el conocimiento mutuo para todos los participantes, alumnos/as y profesores/as.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos se establecieron teniendo en cuenta las competencias básicas en educación a nivel europeo:

1. Incrementar el conocimiento del alumnado acerca de la historia cultural de su propio país y el resto de los países asociados (Competencia 8)
2. Fomentar su interés en las asignaturas de Historia, Plástica, Informática, Inglés y Francés.

ISSN **1697-9745**

3. Darles la oportunidad de practicar y mejorar su nivel de Inglés y otras lenguas extranjeras del Proyecto, como el Alemán (Competencia 2).
4. Enseñar al alumnado destrezas básicas para la vida que les permitan desenvolverse en entornos plurilingües y pluriculturales con facilidad demoliendo prejuicios culturales (Competencias 5 y 6).
5. Proponer y hacer que los profesores y profesoras desarrollen nuevos métodos de enseñanza basados en “ hands- on activities” y en utilizar los recursos que están fuera de la clase.
6. Ampliar los conocimientos del alumnado acerca de la historia contemporánea y el momento socio-cultural actual.

COMUNICACIÓN ENTRE COORDINADORES/AS, PROFESORADO Y ALUMNADO

Los profesores participantes en el proyecto se agrupan en cada centro y organizan la selección del alumnado participante en los encuentros, el modo de trabajo de las temática fijadas en torno al tema y al momento del Proyecto y divulgan entre todo el alumnado del centro aspectos relacionados con los contenidos sociales y culturales tratados.

Cada coordinador establece unas sesiones semanales de trabajo y unos plazos marcados por el siguiente encuentro. La comunicación entre coordinadores se ha realizado a través del correo electrónico, y el lugar

ISSN **1697-9745**

Comenius 2009-2011 en Facebook, administrado por el coordinador general. Esta comunidad virtual se ha utilizado como foro de encuentro, enlace directo al Blog del Proyecto, y localizador de “eventos“ dirigidos en cada caso a alumnado, profesorado y coordinadores, a través de los cuáles se ha realizado un seguimiento de la evolución e implicación de los participantes.

TEMPORALIZACIÓN: MOVILIDADES

El aspecto central del Proyecto lo constituyen los encuentros entre los países. En nuestro caso hemos establecido un mínimo de 24 movilidades, y hemos ido marcando el número de participantes en cada encuentro de acuerdo a la financiación.

Los criterios para la elección del alumnado participante están recogidos en un baremo, que los alumnos y alumnas candidatos completan y entregan el día en el que realizan la prueba de selección. Esta consiste en la realización de una presentación en power point en Inglés sobre una temática relacionada con el Proyecto.

Para concretar los profesores/as que viajan en cada encuentro se han establecido tres criterios: 1 profesor o profesora especialista de Inglés, 1 profesor o profesora con experiencia en el Proyecto, y 1 profesor o profesora miembro del equipo directivo del centro.

Estos encuentros marcan la temporalización del Proyecto. Destacamos las fechas y el contenido de los realizados hasta el momento:

ISSN **1697-9745**

Del 24 al 27 de noviembre 2009 se realizó el primer encuentro en Córdoba, al ser el nuestro, el centro coordinador. Se establecieron las bases de la asociación, se eligió el logotipo del Proyecto, y se fijaron las temáticas de trabajo de cara al siguiente encuentro

Del 26 al 30 de abril de 2010 tuvo lugar el segundo encuentro en Nieuw-Vennep, la localidad holandesa donde está ubicado el centro. La dinámica de trabajo establecida permitió a nuestros alumnos y alumnas trabajar en grupos reducidos heterogéneos, con alumnos/as de las diferentes nacion alidades. A través de la presentación de *power points* temáticos, se han contrastado aspectos comunes referidos al contenido de los mismos, y en la última sesión, se ha realizado una puesta en común por grupos. Destacamos el papel de las destrezas linguisticas orales en todo el proceso. A pesar de ser un desplazamiento corto, los alumnos/as han valorado muy positivamente las oportunidades para usar y mejorar sus habilidades en lengua inglesa.

Del 13 al 17 de diciembre de 2010 ha tenido lugar el tercer encuentro en Wiener-Neupstadt, Austria. Han viajado 3 profesores y profesoras y 8 alumnos y alumnas que han realizado las siguientes pr esentaciones:

Theme A: Lifestyle

1. Our country in the 60s and 70s. Flower children, hippie culture, emancipation etc
2. Language policies and varieties . What languages are spoken in our countries and what is their status in government, education etc.

ISSN **1697-9745**

Theme B: Art

1. Globalisation in Art . Which international influences were there on our country's art
2. Cinema and Film Music. What kinds of movies are made in our countries, and what kind of music is made for it.

Theme C: Economical and Historical background

1. Pollution and Environment. What environmental problems does our country face
2. Credit crunch and unemployment .How does the current financial crisis affect our country

Theme D: Social Relations

1. Democracy and Women's Votes. How is government and democracy arranged in our country and when and how did women get the vote
2. Higher Education and Universities.How is higher education organised in our country and what is its status internationally.

El último encuentro de la asociación tendrá lugar en Potenza (Italia) del 21 al 25 de Marzo. La puesta en común de trabajos girará en torno a las nuevas tecnologías, vinculadas al momento, social, económico y cultural que vivimos. En esta ocasión, se pondrán en común las tareas finales realizadas por cada centro, y se clausurará de manera oficial la Asociación.

ISSN **1697-9745**

TAREAS FINALES DE CADA CENTRO ASOCIADO

Al final del Proyecto (Junio 2011) cada país deberá haber realizado un producto final en el que se quede reflejado el trabajo realizado a lo largo de estos dos años:

- El Liceo Scientifico Statale "Galileo Galilei" de Potenza (Italia) se encarga de realizar el CD recopilatorio de los trabajos expuestos en cada encuentro.
- Herbert Vissers College de Nieuw-Vennep (Holanda) lleva a cabo el seguimiento y la evaluación de cada encuentro.
- La Şcoala cu cls. I-VIII nr. 7 de Buzău (Rumania) da forma al libro en el que aparece documentada la temática del Proyecto.
- El centro Kdz Ereğli Anadolu Lisesi de Turquía, edita el Blog de la Asociación http://kealcomenius.blogspot.com/
- El Bundes-Oberstufenrealgymnasium de Wiener Neustadt compila el álbum de fotos de cada encuentro.
- Finalmente, nuestro centro realiza el DVD con los videos e imágenes más relevantes de estos dos cursos.

La coordinación a la hora de llevar a cabo estas tareas es esencial, ya que parte del material es común a todos los centros y hemos establecido canales de comunicación entre todos los coordinadores para hacer que la elaboración de las tareas se realice con las aportaciones de cada centro asociado.

ISSN **1697-9745**

Implicación de los participantes en el Proyecto

Este es el registro de tareas para los participantes de nuestro centro:

Tareas	En el centro	En las movilidades
Profesorado	Coordinar el Proyecto Realizar los trabajos sobre las temáticas con un grupo de alumnos/as de referencia (preferiblemente de 3º y 4º ESO) Participar en los encuentros Integrar los contenidos del Proyecto en sus materias Participar en la comunidad de Facebook Organizar el encuentro en Córdoba	Participar en las sesiones de trabajo de los coordinadores Intercambiar impresiones y opiniones sobre cuestiones metodológicas con el resto de profesores de países asociados Coordinar el trabajo de los alumnos/as desplazados Custodiar el material de las presentaciones Recoger fotografías y videos sobre la visita y certificados de asistencia
Alumnado	Realizar la prueba de selección como candidato Realizar acogida de alumnos/as visitantes de otros países Realizar la exposición de los trabajos sobre las distintas temáticas de cada encuentro	Realizar de manera fluida la presentación de los trabajos elaborados Participar activamente en las mesas de debate y en las conclusiones finales de cada encuentro

ISSN **1697-9745**

	Coordinar el CLUB COMENIUS, taller de divulgación del Proyecto, que se realizará en la Semana Cultural del centro en Abril.	Divulgar entre todo el alumnado del centro (en clase de inglés y en inglés) las características de la actividad en la que han participado tras los encuentros.

BENEFICIOS PARA EL CENTRO

Esta Asociación Escolar Multilateral aporta beneficios para toda la Comunidad Educativa. Desde el punto de vista lingüístico, alumnado y profesorado se benefician del uso continuado del inglés como lengua de comunicación y acción de la Asociación. Las ventajas con respecto al desarrollo de las competencias básicas son igualmente destacables: competencia lingüística, digital y sobre todo de autonomía e iniciativa personal. Las vivencias que los participantes comparten en cada encuentro van acrecentando la motivación en el trabajo que el Proyecto supone y desarrollan en los participantes una gran capacidad de empatía y un mayor conocimiento de las culturas que integran la dimensión Europea.

En cuanto a los padres, destacamos su implicación a lo largo de todo el Proyecto, tanto en la acogida de estudiantes de otros países como a la hora de facilitar la participación de sus hijos/as en las actividades promovidas. El hecho de que sus hijos e hijas hayan pasado con éxito un proceso de selección les hace valorar aún más la actividad y son conscientes de las ventajas lingüísticas de la misma.

ISSN **1697-9745**

FUTURAS ACCIONES

Como acciones futuras, en la actualidad estamos gestando una nueva Asociación Escolar Multilateral en la que participen también seis países, centrada en investigar aspectos relacionados con el uso y disfrute de las nuevas tecnologías por parte de la juventud europea.

Gracias a la experiencia obtenida en este Proyecto que finaliza, consideramos que es muy conveniente para el centro- como parte de las medidas articuladas para fomentar el plurilinguismo y uso de las TICs en el aprendizaje- continuar realizando Proyectos de este tipo, que articulan y garantizan la presencia de los valores Europeos en el Proyecto Educativo.

Logo del proyecto de asociación multilateral Comenius del IES Sta. Rosa de Lima

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

EXPERIENCIA BILINGÜE EN UN CONTEXTO DIVERSO: DEL MODELO UNIDIRECCIONAL DE ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE.

Claudio Felipe Jiménez Conde

Josefa Cantillo Gálvez

RESUMEN

En este artículo recogemos las experiencias que en nuestro centro, CEIP Monte Albo de Montalbán de Córdoba, estamos viviendo con la incorporación de nuevas medidas pedagógicas en nuestro Proyecto Bilingüe para atender a la diversidad de nuestro alumnado, dentro de un marco multicultural.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, MULTICULTURALIDAD, CEIP MONTE ALTO

Citar artículo: JIMÉNEZ CONDE, C.F. y CANTILLO GÁLVEZ, J. (2011). *Experiencia bilingüe en un contexto diverso: del modelo unidireccional de enseñanza al aprendizaje. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Desde este curso 2010-2011, nuestro centro de Educación Infantil y Primaria Monte Albo, en Montalbán de Córdoba, está poniendo en práctica el primer año de su proyecto bilingüe en los cursos de Primero de Educación Primaria. Un equipo de maestras y maestros hemos investigado, realizado y diseñado los diferentes aspectos conceptuales, actividades, metodología y evaluación de esta experiencia desde un año cero en el curso 2009-2010 siguiendo las diversas orientaciones y directrices que desde nuestra Administración se han

ISSN **1697-9745**

recomendado para conseguir desarrollar con éxito este nuevo modelo pedagógico de enseñanza.

Nos han ido surgiendo muchas inquietudes y cuestiones acerca de muchos aspectos relativos a la aplicación de un segundo idioma en Áreas No Lingüísticas (ANLs) y, en nuestro caso concreto, en las áreas de Conocimiento del Medio, Música, Plástica y Lengua. Pero la que más nos ha llamado la atención significativamente era la incorporación en la planificación curricular en este modelo de la atención a la diversidad. Tras diferentes investigaciones y recopilaciones de opiniones de expertos y la adaptación de nuestros recursos bilingües elaborados, hemos llegado a la conclusión que la nueva perspectiva educativa planteada desde los proyectos bilingües permite ampliamente trabajar la variedad de necesidades educativas que nuestro alumnado presenta desde múltiples vías pedagógicas.

PUNTO DE PARTIDA: CONTEXTUALIZACIÓN DE NUESTRO CENTRO

Nuestro Colegio es el único centro educativo de Infantil y Primaria en Montalbán de Córdoba, una localidad cordobesa de cuatro mil quinientos habitantes aproximadamente. Esta situación particular repercute directamente en la heterogeneidad de alumnado y las características peculiares que presentan, donde todas y todos muestran unas necesidades a todos los niveles que tenemos presentes en nuestra organización escolar y pedagógica.

ISSN **1697-9745**

Desde hace ocho años, toda nuestra Comunidad Educativa ha vivido un proceso de actualización sobre la forma de atender esa heterogeneidad, participando activamente en proyectos y grupos de trabajo donde nos hemos formado sobre nuevos conceptos y perspectivas pedagógicas. De ahí surge la creación de recursos, procedimientos y medidas de atención a dicha diversidad desde la nueva perspectiva inclusiva que, desde la Ley de Educación en Andalucía (2007), se contempla.

Por otra parte, encontramos la necesidad de actualización tanto del alumnado como del profesorado respecto al aprendizaje y uso de un segundo idioma, en nuestro caso, el idioma inglés, desde una perspectiva más constructivista y significativa. Por ello, y uniendo todos estos intereses, comenzamos nuestra participación en proyectos de Asociación Escolar Multilateral Comenius durante cinco años con países como Holanda, Reino Unido, Austria, Grecia e Italia, trabajando tanto el concepto de inclusión como la práctica del inglés a través de multitud de actividades a nivel de toda la Comunidad Educativa, siendo los resultados bastantes positivos, animándonos a ampliar estas experiencias con nuevos proyectos. Uno de ellos es nuestro actual Proyecto Bilingüe.

NUEVAS PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZAS BILINGÚES: APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Al igual que en las experiencias educativas europeas mencionadas anteriormente, en el Proyecto Bilingüe que desarrollamos actualmente hemos

ISSN **1697-9745**

querido reflejar la diversidad de nuestro alumnado y sus necesidades en un marco inclusivo, intentando utilizar la enseñanza en un segundo idioma a través de las ANLs como recurso motivador y organizativo de las diferentes medidas o respuestas educativas que podemos encontrarnos en nuestro Plan de Atención a la Diversidad.

Para ello, participamos en un curso de Formación Continua Comenius para el profesorado donde aprendimos una nueva perspectiva de enseñanza bilingüe donde se atienda a la diversidad complementariamente a través de nuevas estrategias. En el curso, llamado “Two week course for european teachers of english to pupils with special needs” y celebrado en Portsmouth (Reino Unido) del 1 al 12 de febrero de 2011, la profesora Diana Hicks, experta en la enseñanza de un segundo idioma y conocedora de nuestro sistema CLIL en Andalucía, mostró una serie de materiales didácticos muy recomendables, donde se persigue el aprendizaje del inglés a través de la creatividad y la manipulación de recursos. Esto permite, según la profesora Hicks, alcanzar el desarrollo de la cognición, es decir, alcanzar los contenidos establecidos de una forma más lúdica y vivenciada.

La profesora Diana Hicks expuso la importancia de muchos aspectos metodológicos a la hora de desarrollar las áreas no lingüísticas, aspectos que muchas veces, por falta de tiempo y por el desbordamiento que supone la cantidad de tareas que implica, no tenemos presentes. Estos aspectos son:

- Motivación

ISSN **1697-9745**

- La música.
- Las dificultades de aprendizaje.
- El trabajo en equipo.

Respecto de la motivación, es importante partir de los intereses del alumnado a la hora de establecer los recursos a utilizar en nuestras clases. Tienen que ser atractivos y llamativos para atraer su atención sobre lo que queremos enseñar. Pero también es fundamental cambiar la metodología para fomentar esa motivación, rompiendo con las lecciones unidireccionales y estableciendo experiencias más participativas y activas a través de actividades más dinámicas y creativas, desarrollando más la cognición.

Para conseguirlo, resulta muy beneficioso el uso del trabajo en grupo en el alumnado para poder descubrir los contenidos, donde entre ellos se ayuden y lleguen a los aprendizajes de una forma más creativa y reflexiva. El trabajo en grupo da un carácter más significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje pues es el propio alumnado el que, a partir de sus características personales, motivaciones e intereses, alcanzan la información de una forma mutua, desde la cooperación. Por otra parte, se atiende las dificultades de aprendizaje, problemas sociales y afectivos de nuestro alumnado.

A este tipo de actividades motivadoras incluimos la música como elemento primordial que invita a tomar un primer contacto de los contenidos en un segundo idioma, añadiendo la expresión corporal como complemento para darle un mayor

ISSN **1697-9745**

significado a los mensajes, ayudando al alumnado a recordar verbos y vocabulario variado en cada tema.

Desde nuestro punto de vista, hay que aprovechar estas técnicas de aprendizaje cooperativo, en grupos, partiendo siempre del nivel del alumnado, tanto afectivo o social como en dificultades de aprendizaje pues debemos adaptar nuestras programaciones a sus necesidades apara atender a la diversidad. Todos los recursos que elaboramos y las actividades lúdicas que desarrollamos sirven perfectamente para el alumnado con necesidades específicas. Y si además tenemos formados grupos donde el alumnado puede ayudarse mutuamente, estaremos consiguiendo a través de nuestro proyecto bilingüe la tan deseada inclusión educativa.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES COOPERATIVAS EN NUESTRO PROYECTO BILINGÜE.

Dentro de las enseñanzas de las ANLs en nuestro colegio, hemos incorporado en la metodología muchas más actividades creativas y manipulativas, así como canciones en colaboración con el especialista de Música y nuestro ayudante lingüístico. La finalidad ha sido que el alumnado desarrolle más la cognición a través de este tipo de actividades, incorporando menos flashcards e incluyendo más juegos manipulativos. Por ejemplo, en el área de Conocimiento del Medio, en los temas relacionados con THE WATER y THE ANIMALS, hemos recopilado puzzles, dominós de animales, figuras encajables de pequeños animales para

ISSN **1697-9745**

que el alumnado los resolviese en grupo. Y la verdad es que están siendo actividades más interactivas y atractivas.

Y lo más importante es que hemos aplicado técnicas de aprendizaje cooperativo dentro de las ANLs tal como nos enseñaron en el curso, dividiendo al alumnado en grupos heterogéneos partiendo de un sociograma que nos ha permitido ver la situación social y afectiva del grupo, así como las dificultades de aprendizaje y necesidades que presentan.

Las actividades propuestas se hacen en grupo, y las respuestas se dan tras una reflexión en dichos grupos, ayudándose mutuamente entre ellos. Para ello le hemos adjudicado dos roles: el lider, que representa al grupo ante la clase y expone las decisiones; y el moderador o secretario, que es el que regula el grupo haciendo cumplir dentro del mismo las normas de clase. Estos roles cambian dentro del grupo cada mes, para que todas y todos vivan estos papeles.

Por último, cada grupo adquiere un nombre según la temática que vemos en cada asignatura, principalmente en Conocimiento del Medio. Por ejemplo, seguimos con THE ANIMALS, así que los grupos adquieren nombres como: DELFINES, MONKEYS, TIBURONES, SUPERTIGRES, TOROS...con un dibujo en la mesa que los identifica.

Esos recursos permiten una mayor adaptación a las diferentes necesidades de nuestro alumnado, principalmente a las niñas y niños que tienen una discapacidad pues, a través del trabajo en equipo, participan activamente con el

ISSN **1697-9745**

resto de sus compañeras y compañeros con sus materiales adaptados a través de actividades motivadoras.

EXPERIENCIA CON ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Dentro de la diversidad de nuestro alumnado en primero de Primaria donde se imparte las ANLs nos hemos encontrado con una niña con autismo con la cual hemos aplicado todas estas nuevas iniciativas, siendo los resultados muy positivos. Como dato curioso, podemos decir que esta niña ha sido una buena receptora. Afortunadamente, en el colegio contamos con un buen equipo de apoyo a la integración, lo que ha facilitado mucho nuestra labor a la hora de que esta niña se integrara en la dinámica de las clases. Además, en todo momento ha estado acompañada de una monitora.

Un aspecto importante a la hora de trabajar con esta niña, ha sido establecer unas rutinas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: saludar a sus compañeras y compañeros cuando llega, sentarse, sacar sus libros de la carpeta y despedirse cuando se va. Estas rutinas ofrecen a la niña la oportunidad para iniciar una comunicación verbal.

El ofrecer simples ilustraciones, como flashcards o pósters relacionados con el tema que se está enseñando, también ha sido un camino exitoso para llegar a esta niña. Ha servido para que repitiera nombres de personajes, colores, animales…

ISSN **1697-9745**

Las canciones también han sido una buena herramienta para enseñar inglés. La música ha sido de gran ayuda, ya que en nuestras clases hemos utilizado melodías y rimas pegadizas, que han hecho que fije y repita palabras que escucha. Además, muchas de estas canciones iban acompañadas de gestos y mímica (touch your nose, eyes, ears…) o tenían que realizar algún tipo de ejercicio físico (stand up, sit down, clap your hands…).

Aunque esta niña tiene sus materiales como el resto del alumnado, no realiza las actividades. Con la ayuda de la monitora, se le van señalando ilustraciones y dibujos, muy atractivos para ella y va repitiendo palabras en inglés. Y, por supuesto, pensamos que todas estas actividades están sirviendo como base de socialización con el resto de sus compañeras y compañeros a través de las actividades en grupo.

CONCLUSIÓN

Los resultados, a día de hoy, son muy prometedores y en las diversas evaluaciones realizadas en nuestro Proyecto Bilingüe siempre hemos sacado como conclusión los beneficios que esta nueva perspectiva está aportando en el aprendizaje de nuestro alumnado, los cuales cada vez se muestran más interesados en las ANLs. Una nueva metodología donde todas y todos tienen cabida sin exclusiones.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

LA PRESENCIA DE AYUDANTES COMENIUS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD

Beatriz Martínez Serrano

Coordinadora del Proyecto de Bilingüismo y de la ayudantía Comenius

IES *Miguel Crespo* (Fernán Núñez, Córdoba)

RESUMEN

La presencia de ayudantes Comenius en los centros educativos permite mejorar la calidad de la enseñanza, reforzar su dimensión europea, contribuir a la puesta en práctica de una metodología AICLE y tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la sociedad de nuestros días. Ejercen como embajadores de la lengua y la cultura de su país de origen y crean un ambiente de interculturalidad que favorece la convivencia pacífica tanto dentro como fuera de las aulas, de ahí que se erijan en figuras esenciales a la hora de dotar al alumnado de una competencia plurilingüe y pluricultural.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, IES MIGUEL CRESPO, METODOLOGÍA AICLE, MULTICULTURALIDAD, PROYECTO COMENIUS

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRANO, B. (2011). *La presencia de ayudantes Comenius en los centros educativos: un acercamiento a la diversidad. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Cada año el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, a través de una convocatoria nacional de las acciones descentralizadas del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea, brinda a los centros educativos la posibilidad de solicitar la presencia de un o una ayudante

ISSN **1697-9745**

Comenius procedente de uno de los países participantes en el PAP durante un período comprendido entre trece y cuarenta y cinco semanas. Se trata de una de las diversas acciones impulsadas por el OAPEE con el propósito de fomentar entre los jóvenes y el personal docente el conocimiento y la comprensión de la diversidad de las culturas y lenguas europeas y del valor de esta diversidad, así como de ayudar a los jóvenes a adquirir las aptitudes básicas para la vida y las competencias necesarias para su desarrollo personal, su futuro laboral y la ciudadanía europea activa.

Nuestro centro, el IES Miguel Crespo de Fernán Núñez, goza del privilegio de ser centro de acogida de una ayudante Comenius eslovaca, Martina Krenická, a lo largo del presente curso académico 2010-2011. Inmersos e inmersas de lleno en un Proyecto de Bilingüismo, los motivos que nos indujeron a decantarnos por esta medida fueron, por un lado, la convicción de que la presencia de una ayudante Comenius contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida a nuestro alumnado y a reforzar su dimensión europea, y, por otro lado, el hecho de que nuestros alumnos y alumnas contarían con la oportunidad de conocer de primera mano no solo las lenguas inglesa y francesa y las culturas anglosajona y francófona, sino también la lengua y la cultura de otro país europeo, la eslovaca en este caso. Entre los múltiples objetivos que nos propusimos desde el primer momento, figuran los que especificamos a continuación:

a) Garantizar el óptimo funcionamiento de nuestro Proyecto de Bilingüismo.

ISSN **1697-9745**

b) Acercar al alumnado a otras lenguas y culturas, así como suscitar el respeto hacia las mismas, evitando cualquier tipo de discriminación y comportamiento violento dentro y fuera del aula.

c) Conocer los sistemas educativos de otros países de la Unión Europea y poner en práctica algunas de sus estrategias metodológicas.

d) Fomentar la enseñanza integrada de contenidos y lenguas (CLIL) y la coordinación entre el profesorado de AL y ANL.

e) Motivar al alumnado mediante el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

f) Contribuir a la adquisición de las ocho competencias básicas por parte de nuestros alumnos y alumnas.

g) Preparar a nuestro alumnado y profesorado para futuras movilidades a través de asociaciones Comenius bilaterales o multilaterales.

h) Favorecer la atención a un alumnado heterogéneo, entre el que se encuentra el alumnado de necesidades educativas especiales y el alumnado inmigrante.

i) Colaborar en la consecución de una igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres en educación.

j) Interesarse por las manifestaciones artísticas y culturales de otros países, así como por sus artífices (literatura, pintura, escultura, música, cine, entre otros).

k) Apostar por una educación integral del alumnado.

ISSN **1697-9745**

Una vez establecidos los objetivos que aspirábamos a conseguir, diseñamos una planificación minuciosa de las diferentes actividades que la ayudante Comenius llevaría a cabo en nuestro centro, actividades que habría que negociar tras su llegada en virtud de su perfil y grado de especialización. Resulta complicado sintetizar en pocas páginas la valiosa aportación de Martina Krenická al IES Miguel Crespo. A grandes rasgos, podemos afirmar que se ha erigido en un apoyo lingüístico y pedagógico esencial, dado que no solo está participando activamente en la confección de materiales y unidades didácticas integradas de Inglés y Ciencias Sociales, áreas con las que colabora, sino que ayuda al profesorado dentro del aula empleando la lengua inglesa como herramienta de comunicación y favoreciendo de este modo la puesta en práctica de una metodología AICLE. Asimismo, aproxima al alumnado y al profesorado a su cultura y a su lengua por medio de diversos tipos de actividades tanto curriculares como extracurriculares. Sin lugar a dudas, esta última es nuestra experiencia más gratificante, de ahí que, en lo que sigue, procuremos dar unas pinceladas de algunos de los aspectos más significativos de la cultura y la lengua eslovaca.

De la mano de Martina, nos hemos adentrado en el enigmático y fascinante país de Eslovaquia (Slovensko), un gran desconocido para la inmensa mayoría de nuestro alumnado. Ella ha sido capaz de contagiarnos su ilusión, su entusiasmo y la alegría que siente cada vez que habla de la tierra que la vio nacer, sus raíces, sus costumbres, sus fiestas típicas y todos aquellos aspectos que conforman su identidad. Nos ha hecho partícipes de una amplia gama de

ISSN **1697-9745**

sensaciones, ésas que se experimentan cuando se visita por primera vez un país o una ciudad. Sus ojos han sido ventanas abiertas de par en par hacia todo un mundo nuevo, impregnado de paisajes naturales y urbanos de una belleza singular.

Tras la ubicación de *Slovensko* en un mapa de Europa, nuestros alumnos y alumnas se han familiarizado con su capital (Bratislava), su sistema político (la república), el nombre de su presidente (Ivan Gašparovič), la fecha de su constitución (el 1 de enero de 1993), su moneda (el euro), su río más grande (el Danubio), su clima, sus cuantiosos montes y bosques, su himno nacional (basado en una canción adaptada a los sentimientos patrióticos que anima a la nación eslovaca a despertar), su bandera (caracterizada por el uso de los colores blanco, azul y rojo, así como por los símbolos de la cruz de la cristiandad y las tres montañas más emblemáticas del país: Tatra, Fatra y Matra), uno de sus lugares más hermosos (constituido por 1110 cuevas, de entre las cuales destacan, por su peculiar fisonomía, Domica, Jasovská, Gombasecká y Krásnohorská, consideradas patrimonio natural de la UNESCO), el célebre castillo de Spiš (el más grande de la Europa medieval), sus deportes más genuinos (el esquí, el jockey sobre hielo, el senderismo, el fútbol, la natación), entre otros aspectos de interés.

Por otro lado, Martina ha querido compartir generosamente con nosotros y con nosotras los tesoros que encierra su ciudad natal, Nitra, un moderno centro de cultura y economía situado en la zona occidental de Eslovaquia. Se cree que Nitra, al igual que Roma, fue fundada sobre siete colinas. En la actualidad, es

ISSN **1697-9745**

una ciudad encantadora, dotada de museos, galerías, teatro (Divadlo) y buenos restaurantes, donde el ocio y el placer están asegurados. Además de visitar el castillo de Nitra (Nitriansky Hrad), que llama la atención por su señorío y majestuosidad, la ciudad invita a pasear por sus calles y a detenerse en la zona peatonal (pešia zona).

Del mismo modo, hemos tenido la ocasión de conocer y apreciar la música eslovaca (slovenská hudba), una parte esencial de sus vidas, presente en ceremonias y vinculada al tiempo libre y a la manera de pensar y sentir del pueblo eslovaco. Esta música no sólo recibe la influencia de la población nativa, sino también de las regiones vecinas. Allá por el siglo XIX, compositores de la talla de Jan Levoslav Bella comenzaron a escribir música romántica con un carácter eslovaco. Más adelante, en el siglo XX, hubo un elevado número de compositores que se identificaron con la cultura eslovaca. Después de la caída del comunismo, en 1989-1990, el país empezó a desarrollar su propia música popular con un estilo occidental. El instrumento musical más genuino es la *fujara*, incluida en el listado de la UNESCO por su excelencia, brillante simplicidad de diseño y básico manejo.

Estrechamente ligadas a la música *folk*, la expresión artística más antigua, se hallan las danzas tradicionales de Eslovaquia (kárička y polka). Uno de los grupos que ha alcanzado fama a nivel mundial por representar la música *folk* y los bailes genuinos es Lúčnica. Los trajes típicos presentan diferencias considerables en función de las regiones. Dichas divergencias afectan a la decoración, adornos, color y composición. A finales del siglo XIX, había alrededor

ISSN **1697-9745**

de sesenta variedades. En lo que atañe a la música contemporánea, cabe destacar el hip-hop, cuya fecha de arranque se sitúa en torno a 1988. En esta modalidad brillan con luz propia el grupo Rap Steady Crew, así como A.M.O., Čistychow y Kontrafakt, quienes han vendido miles de discos. Otros y otras cantantes que merece la pena mencionar son: Dara, Rollins, Elán, Vidiek, Senzus y Cmorík. La importancia de la música en Eslovaquia es tal que anualmente, desde 1997, se celebra el festival de música al aire libre denominado *Pohoda*, uno de los principales acontecimientos musicales del país, que en 2009 logró congregar a 33.000 personas. En él se dan cita diversos estilos musicales: rock, pop, techno, hip-hop, por citar tan solo algunos ejemplos.

Los mitos y leyendas eslovacas se han convertido en objeto de interés para nuestro alumnado. Una de las leyendas más difundidas es la relativa al castillo de Bratislava. La tradición cuenta que, antes del gran imperio moravo, el castillo de las cuatro torres se hallaba habitado por varias personas. Cada amanecer, se encontraban muy cansadas y apreciaban que todo estaba fuera de su lugar correspondiente. Ante semejante situación, el rey optó por tomar cartas en el asunto y, siguiendo los consejos de una niña pequeña, acudió a un brujo. Mediante su bola de cristal, descubrió que había un gigante que vivía en las montañas del oeste y trabajaba en las del este. Todas las mañanas, de camino al trabajo, le daba la vuelta al castillo y lo usaba como mesa. Con la finalidad de resolver el conflicto, el brujo recomendó que hicieran un mapa para mostrarle al gigante un nuevo y más corto camino que lo condujese al trabajo. Los mejores artistas del lugar dibujaron una nueva ruta destinada al gigante, pero a la mañana

ISSN **1697-9745**

siguiente comprobaron que el mapa era demasiado pequeño como para atraer la atención del gigante, así que decidieron diseñar otro mapa dentro del patio del castillo, medida que esta vez sí que funcionó. Cuando despertaron al día siguiente, no se sentían cansados y todo estaba en su lugar.

Los eslovacos y las eslovacas disponen de un Robin Hood propio, llamado Janošik, originario de Terchová. Es el protagonista indiscutible de canciones, baladas e historias que han contribuido a su inmortalidad, así como a su consagración como símbolo de la valentía, honestidad y generosidad para su gente, a la que ayudó y protegió de los ricos y crueles. Otro personaje mítico es Elizabeth Báthory, nacida en Hungría y conocida como la *sangrienta dama de Čachtice* o la *condesa de la sangre*. Vivió entre 1560 y 1614 y el número de sus víctimas oscila entre ochenta y seiscientos cincuenta. Encarna a la asesina en serie más famosa de la historia. Tras la muerte de su marido, mató a cientos de niñas y jóvenes para bañarse en su sangre y ser eternamente joven. En 1610 fue encarcelada en el castillo de *Čachtice*, donde permaneció hasta su muerte cuatro años más tarde. Una suerte completamente distinta corrió Corgoň, considerado todo un héroe por los habitantes de Nitra, ya que, tal y como sostiene la leyenda local, fue un trabajador del metal que aprovechó su fortaleza para proteger a los oriundos de Nitra de los ataques turcos y los salvó de una muerte segura. Esto explica que su nombre perviva en un símil muy popular en los alrededores de su ciudad: “ser tan fuerte como Corgoň”.

Como fiesta típica, el seis de diciembre la nación eslovaca celebra el día de San Nicolás (Svätý Mikuláš). La tradición asegura que la verdadera historia de

ISSN **1697-9745**

Santa Claus comienza con San Nicolás, que nació durante el siglo III en el pueblo de Patara, Turquía. Consagró su vida a servir a Dios y su fama se propagó por todos los lugares del planeta gracias a su ayuda a las personas necesitadas, a su amor por los niños y a su protección de los barcos y los marineros, de los que se considera patrón. Murió el 6 de diciembre del año 343 en Myra y fue enterrado en la catedral. El aniversario de su muerte fue escogido como día de celebración. Se trata de una fiesta muy popular entre los chicos y las chicas de Eslovaquia, pues obtienen regalos si su comportamiento ha sido ejemplar. En cambio, quienes no han tenido un buen comportamiento reciben carbón como castigo por su actitud desdeñable. En la víspera del Día de San Nicolás (Deň Svätého Mikuláša), los pequeños y las pequeñas depositan sus zapatos o botas en las ventanas y los recogen a la mañana siguiente llenos de regalos. Los obsequios suelen ser piezas de frutas, considerándose la naranja la más preciada. Por la tarde, la gente joven del pueblo se disfraza de San Nicolás (Svätý Mikuláš), de ángel (anjel) o de demonio (čert), visita a sus familiares y es agasajada con regalos.

No podíamos culminar este recorrido por algunos de los aspectos más genuinos de la cultura eslovaca sin hacer referencia a la celebración de las fiestas navideñas. Allí también se consideran unas fechas muy especiales. En Nochebuena todas las familias se reúnen para degustar la tradicional sopa, *souerkraut*, así como el denominado *bobalky* (pequeñas bolas cocidas y cubiertas con amapolas dulces trituradas) y el pescado frito con ensalada de patata, que, junto con las pastitas caseras, constituyen el menú típico. Aunque

ISSN **1697-9745**

la celebración de la Nochebuena varía dependiendo del pueblo e incluso de la familia, mantienen en común la costumbre de no ingerir carne. En algunas casas eslovacas, el cabeza de familia traza la señal de la cruz sobre la frente de los chicos y las chicas con miel, simbolizando un dulce Año Nuevo. Durante la cena, no está permitido abandonar la mesa. En el caso de que se hiciera, dicho gesto se interpreta como que alguien no estará presente allí al año siguiente. Al final de la comida, se retiran los platos, pero las pastas, las nueces, las golosinas y la fruta permanecen sobre la mesa para las personas visitantes, incluidas aquellas que han muerto y se hallan en otro mundo. Como sucede en nuestro país, decoran las casas con árboles navideños, realizan abundantes compras en mercados habilitados para la ocasión, cantan villancicos y festejan por todo lo alto el final del año que se acaba y el inicio de otro nuevo que comienza.

Éstos son solo unos de los múltiples aspectos que hemos aprendido en relación con el país de Eslovaquia, su historia y su cultura gracias a Martina, nuestra ayudante Comenius, quien en todo momento se ha valido de una amplia gama de recursos TIC a fin de hacer más atractivas, dinámicas y motivadoras sus intervenciones. Resulta especialmente curioso el hecho de que esta aproximación a la cultura eslovaca se realice utilizando la lengua inglesa, en sus distintas destrezas, como herramienta de comunicación. Sin embargo, no hemos querido desaprovechar la oportunidad de introducir a nuestro alumnado en la lengua eslovaca a través de una serie de términos de gran utilidad. Así, en las distintas sesiones de la materia de Inglés, Martina ha ido familiarizando a nuestros alumnos y alumnas con palabras y expresiones eslovacas básicas,

ISSN **1697-9745**

tales como: ahoj! (¡hola!), dobrý deň (¡buenos días!), dobrú noc (¡buenas noches!), na zdravie! (¡salud!), volám sa Martina (mi nombre es Martina), som zo Slovenska (soy de Eslovaquia), prosím (por favor), Ďakujem za pozornosť (gracias por tu atención), ako sa máš? (¿cómo estás?), dobre (bien), otec (padre), mama (madre), sestra (hermana), brat (hermano), hudba (música), tancovať (bailar), spievať (cantar), Ja rád/rada tancujem (me gusta bailar), Ja rád/rada spievam (me gusta cantar), dobrú chuť! (¡aproveche!), Veselé Vianoce (¡Feliz Navidad!), Šťastný nový rok (¡Feliz Año Nuevo!), entre otras. A juzgar por la expresión de los rostros de nuestro alumnado, ha sido, sin lugar a dudas, una experiencia muy gratificante para ellos y para ellas, ya que son conscientes de que no todo el mundo tiene la inmensa suerte de poder aprender eslovaco en su centro, así como de conocer de primera mano las costumbres y otras cuestiones relevantes de dicho país.

Como coordinadora de la ayudantía Comenius, valoro muy positivamente el impacto que Martina ha ejercido sobre la comunidad educativa del IES Miguel Crespo y, de un modo especial, sobre el alumnado. Nuestra ayudante se ha erigido en embajadora de la cultura y de la lengua de su país, Eslovaquia, en nuestro centro, ha suscitado el interés de nuestros alumnos y alumnas por acercarse a otras lenguas y culturas, y les ha permitido tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la sociedad de nuestros días, así como de la importancia de aprender idiomas en una sociedad cada vez más globalizada. Dicho aprendizaje resulta de vital importancia en la medida en que, tal y como afirmaba Goethe, “quien no conoce las lenguas extranjeras nada sabe

ISSN **1697-9745**

de la suya propia". El ambiente de interculturalidad que se genera en los centros educativos, gracias a la presencia tanto de auxiliares de conversación como de ayudantes Comenius, permite que éstos se conviertan en un fiel reflejo de la sociedad y contribuye a fomentar el respeto hacia las demás personas, independientemente de su lengua, cultura, color de piel, creencias, costumbres, etc. Estamos cada vez más cerca de lograr una Europa unida y cohesionada, en la que reinen la paz, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la libertad y la igualdad.

Referencias bibliográficas

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza, aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005* (BOJA de 5 de abril de 2005).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2008). *Currículo Integrado de las Lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*.
- CONSEJO DE EUROPA (2003). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*. Disponible en Internet en la dirección http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.
- EURYDICE (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Disponible en Internet en la dirección http://www.eurydice.org.

ISSN **1697-9745**

- Página web oficial del OAPEE: http://www.oapee.es.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

SÉNECA O EL BILINGÜISMO AVANT LA LETTRE.

Leonor María Martínez Serrano

Asesora de Formación

CEP Priego-Montilla (Córdoba)

RESUMEN

El mundo ha hablado lenguas diversas desde que el ser humano tiene el don de la palabra, y el bilingüismo es un fenómeno ancestral que nos ha acompañado desde siempre. En este breve ensayo nos remontamos al pasado para analizar el bilingüismo desde una perspectiva histórica. Tras una somera reflexión acerca del contacto entre la lengua latina y las lenguas del vasto Imperio Romano (incluido el griego), nos centramos en la figura de Lucio Anneo Séneca, el insigne filósofo estoico de origen hispano, nacido en Corduba hacia el año 4 d. C. Como los romanos acomodados de la época en que le tocó vivir, Séneca disfrutó de una educación bilingüe en latín y griego, tal y como recomendaba Quintiliano en su *Institutio oratoria*. Pero no solo los miembros de la elite que ostentaba el poder y el prestigio tenían el privilegio del bilingüismo: la interacción lingüística con más o menos fluidez en diversas lenguas impregnaba los ámbitos público y privado de la vida cotidiana de gentes de toda condición –esclavos, soldados y mercaderes, entre otros. De ello dan testimonio los vestigios del pasado (papiros y epigrafía, fundamentalmente) que han sobrevivido al naufragio de los siglos.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, PLURILINGÜISMO

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRANO, L.M.(2011). *Séneca o el bilingüismo avant la lettre. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

EL SER HUMANO es una criatura histórica. Vivimos inmersos en una sustancia fugitiva y vertiginosa, como es el tiempo, que todo lo muda. Mas las

ISSN **1697-9745**

preocupaciones que jalonan la historia de la humanidad a cada paso son perennes y universales. El árbol del lenguaje humano y sus múltiples ramificaciones –las lenguas que hablan los pueblos de la Tierra– constituyen, sin duda, una de esas inquietudes elementales que han acompañado al ser humano desde los albores del pensamiento mítico, filosófico y científico. Así, la indagación acerca de la naturaleza y el sentido de las lenguas se halla en el comienzo mismo de la Biblia: en el capítulo 11 del libro del Génesis encontramos una explicación mítica de la diversidad de lenguas, que se confunden irremediablemente en la construcción de la Torre de Babel, ese acto de *hybris* humana que desata la cólera de Yahvé. Ya en la antigua Grecia, Platón, en el diálogo intitulado *Crátilo*, se interrogaba a sí mismo por la esencia de la lengua, por la relación entre los nombres y las cosas, y por su capacidad para apresar el conocimiento de la realidad en clave epistemológica. Por su parte, en otras latitudes, Pānini, el gramático indio del siglo IV a. C., daba a luz uno de esos excelsos monumentos del intelecto humano: una exhaustiva gramática del sánscrito, la lengua sagrada de los *Veda*s y los *Upanisads*, esos textos seminales de la sabiduría oriental. Estos son solo tres ejemplos de cómo el espíritu inquisitivo del ser humano dirigió su atención desde el principio a la esencia del lenguaje y de las lenguas habladas sobre la faz de la Tierra.

Y es que, en tanto que fenómeno estrechamente vinculado al lenguaje, el bilingüismo[1], o la capacidad del ser humano para comunicarse mediante los recursos expresivos de sistemas lingüísticos que codifican la visión del mundo de un modo idiosincrásico, ha existido desde siempre. Ocurre que, perdida la

ISSN **1697-9745**

perspectiva del tiempo, se nos antoja por error que se trata de un fenómeno reciente, especialmente desde que se produjera en las últimas décadas del pasado siglo una auténtica eclosión de investigaciones y estudios consagrados a esta apasionante temática[2], al estudio del bilingüismo como espacio en el que confluyen aspectos sociolingüísticos, psicológicos y cognitivos. A todo ello hay que añadir las políticas lingüísticas que han surgido de forma más explícita en la segunda mitad del siglo XX, tales como las adoptadas en el entorno de la Unión Europea, en pro de la defensa de la diversidad lingüística en suelo europeo como preciado legado y seña de identidad de diversos pueblos, y en pro del impulso al aprendizaje de lenguas como herramientas eficacísimas en la construcción de un espacio caracterizado por la concordia y el mutuo entendimiento. Así, en el caso concreto de Andalucía, toda la política lingüística a propósito de la promoción del aprendizaje de lenguas en los centros docentes sostenidos con fondos públicos se remonta a fechas recientes, a 2005, año en que se publica el *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*, un documento ambicioso y de primera magnitud que se complementa de forma decisiva en 2008, año en que ve la luz el *Currículo Integrado de las Lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*. Con anterioridad se habían publicado en el ámbito europeo otros dos documentos decisivos, de carácter no prescriptivo, que sentaban sólidos cimientos homogéneos para toda la UE y dibujaban contornos precisos de lo que habría de ser la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. Nos referimos al texto seminal del Consejo de Europa *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación* (2001), fruto de más de diez años de

ISSN **1697-9745**

trabajo sostenido en el tiempo a cargo de un equipo de lingüistas de reconocido prestigio, y al documento *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo* (2005), que sienta las bases del enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), una apuesta decidida por un acercamiento holístico, no fragmentario, al conocimiento en las aulas.

Decíamos que el bilingüismo no es un fenómeno nuevo en absoluto. *Nihil novum sub sole*. El contacto entre las lenguas humanas es un fenómeno que ha existido desde siempre (pensemos en la mítica Babel), desde que el ser humano es *homo loquens* (o *ser dicente*), y la interacción entre las lenguas como criaturas vivas de un ecosistema en perpetuo cambio se remonta en siglos y milenios al pasado. Desde su prístina condición dicente, la humanidad es plurilingüe y políglota de siempre, si pensamos en la especie como totalidad y en el lenguaje como árbol primigenio del que emanan las ramas que son las lenguas diversas habladas a lo largo de los tiempos. En la antigüedad grecolatina existía una vívida interacción entre las lenguas de los diversos pueblos de la cuenca mediterránea y del amplio territorio que trascendía los límites de la actual Europa sometidos al Imperio Romano[3]. Existe constancia, a menudo fragmentaria, tal y como demuestra A. J. Adams en su monográfico, de la coexistencia del latín con innumerables idiomas – el galo, el osco, el umbro, el véneto, el etrusco, las lenguas mesápica, sármata y gética, el aquitano, el egipcio, el hebreo, el arameo, el copto, el púnico, el libio, el tracio, el frigio, diversos idiomas germánicos, célticos e ibéricos, y, desde luego, el griego[4]. Por supuesto, existía un bilingüismo incontestable en el que las lenguas vehiculares de cultura del

ISSN **1697-9745**

momento (el griego y el latín) se convertían en cauce de expresión en distintos ámbitos de la vida pública y privada, y no solo entre las elites que ostentaban el poder y el prestigio, sino también entre el gran contingente de esclavos y entre las gentes de las clases menos favorecidas. En cualquier caso, este bilingüismo de latín y griego entre la elite abarcaría también diversos grados de conocimiento y competencia, desde, por ejemplo, el caso del procónsul en Asia Menor en 131 a. C., P. Craso Muciano, que, tal y como relata Valerio Máximo, era capaz de utilizar los cinco dialectos griegos, o el caso del propio Cicerón, que se dirigió al Senado de Siracusa en la lengua de Homero, pasando por Verres, gobernador de Sicilia, objeto de burla por parte del ilustre orador debido a su ignorancia de la lengua griega, hasta llegar al mismísimo emperador Augusto, que se sentía inseguro expresándose en griego. Adams cita varios casos de ilustres romanos bilingües:

"According to Valerius Maximus, P. Crassus Mucianus as proconsul in Asia Minor in 131 BC was able to use the five Greek dialects: 8.7.6 *iam P. Crassus, cum in Asiam ad Aristonicum regem debellandum consul uenisset, tanta cura Graecae linguae notitiam animo comprehendit ut eam in quinque diuisam genera per omnes partes ac numeros penitus cognosceret.* The same anecdote is in Quintilian (11.2.50), perhaps taken from a common source: *Crassus ille diues, qui cum Asiae praeesset, quinque Graeci sermonis differentias sic tenuit, ut qua quisque apud eum lingua postulasset, eadem ius ibi redditum ferret.* Cicero on one occasion spoke Greek in the senate at Syracuse, an action for which he was criticised by an opponent, partly on the grounds that it was an improper act of

ISSN **1697-9745**

deference for a Roman to speak Greek in public before a Greek audience: *Verr.* 4.147 *ait indignum facinus esse quod ego in senatu Graeco uerba fecissem; quod quidem apud Graecos Graece locutus essem, id ferri nullo modo posse.* The Rhodian ambassador Apollonius Molo was allowed to speak Greek in the senate without an interpreter (Val. Max. 2.2.3). Atticus is said to have spoken Greek as if he were a native of Athens: Nepos *Att.* 4.1. *sic enim Graece loquebatur ut Athenis natus uideretur.* Much the same is said of L. Crassus: Cic. *De orat.* 2.2 *Graece sic loqui, nullam ut nosse aliam linguam uideretur.* Another who was more Greek than the Greeks was T. Albucius (Cic. *Brut.* 131 *doctus etiam Graecis T. Albucius uel potius plane Graecus . . . fuit autem Athenis adulescens*), who was mocked for his Hellenism by Scaevola in an incident reported by Lucilius (Cic. *Fin.* 1.8-9; Lucilius 88-94: see below, 3.IV.1). From the later Empire one may note, for example, the praetorian prefect Strategius Musonianus, who was famed for his knowledge of 'both languages': Amm. 15.13.1 *facundia sermonis utriusque clarus."*[5]

Dice Adams que los ancestros bilingües de la antigüedad grecolatina que han acaparado el interés de los filólogos de lenguas clásicas han sido en su mayoría "*'élite bilinguals', that is members of the educated classes who had freely chosen to become bilingual.*" (2003: 9) No obstante, los testimonios escritos que nos han llegado en forma de papiros e inscripciones epigráficas testimonian que el bilingüismo no estaba restringido a las elites dirigentes de la época (Adams se centra en su monográfico, por cierto, en el bilingüismo en el Imperio Romano desde el siglo I a. C. hasta finales del siglo III d. C.), sino que se trataba de un

ISSN **1697-9745**

fenómeno extendido entre otras capas sociales, como apuntábamos antes. Puesto que Adams, además, adopta un concepto de bilingüismo mucho más lato, en la línea de Crystal (1997: 362), en virtud del cual "*speakers (or writers) of two languages may have an infinitely variable range of competences in the two languages, from native fluency on the one hand to imperfect competence verging on incompetence on the other*" (2003: 8), en su estudio presta atención a hombres y mujeres anónimos –esclavos, mercaderes, soldados, de esos que forman parte de la unamoniana intrahistoria de un pueblo– que un día decidieron lanzar un mensaje en una botella al futuro, precisamente acerca de su condición bilingüe, ya en forma de inscripción, o en forma de retazo de escritura a duras penas conservado, ya en forma de anécdota valiosísima que ha pervivido en la obra de otros autores. Convendría citar, pues, estas esclarecedoras palabras de Adams acerca de cómo la necesidad obligaba a gentes de a pie a *comunicarse* en otra lengua que no era la materna con ciertas garantías de éxito:

"The merchant who manages to communicate in a foreign market place with a mixture of gestures and words of the foreign language shorn of some inflectional morphemes and articulated in a foreign accent may in a sense be described as a practising 'bilingual', but his proficiency in the second language is at a far remove from that, say, of a foreign ambassador who delivers a speech in Latin at Rome on a political subject." [6]

En cualquier caso, en esta breve reflexión nos ocupa la figura del insigne Lucio Anneo Séneca, filósofo de afiliación estoica, dramaturgo prolífico, pensador cosmopolita, y hombre de mundo que vivió de cerca las intrigas y vicisitudes de

ISSN **1697-9745**

la corte imperial de Nerón y su malograda madre, Agripina la Menor. Formaba parte de esa elite intelectual romana del siglo I de nuestra era que aspiraba a alcanzar una competencia lingüística en lengua griega, vehículo de conocimiento y repositorio de un preciado legado cultural. En una reciente biografía dedicada al sabio hispano nacido en Córdoba hacia comienzos de la era cristiana, leemos estas inesperadas palabras:

"En los años de formación, el joven Séneca debió de aprender, si no a hablar, a entender y leer el griego. La enseñanza era bilingüe y los niños de buena familia solían tener preceptores griegos. El régimen escolar era muy duro y continuo. Séneca tiene malos recuerdos de la estancia junto al maestro de segundas letras, el grammaticus. Séneca se arrimó a tres maestros, y los tres pertenecían al círculo de los Sextius, que representaba una escuela defensora de un eclecticismo moral de inspiración estoica. Allí se hablaba y escribía en griego." [7]

De la lectura atenta de este fragmento luminoso se deducirían varias cuestiones capitales. La primera de ellas es que estas palabras nos alumbran una parcela de la realidad que hasta ahora ha permanecido en la penumbra: el bilingüismo contemplado desde una perspectiva histórica acaso pueda arrojar luz sobre el desenvolvimiento a lo largo del tiempo de una de esas preocupaciones universales del ser humano. El bilingüismo tiene una dimensión histórica ineludible e inevitable; ya existía en la Hispania del siglo I de nuestra era, y aun antes. La segunda dimensión crucial que se destila de estas palabras es que la enseñanza bilingüe tenía un carácter elitista (lo cual no significa, claro

ISSN **1697-9745**

está, que una especie de bilingüismo espontáneo no estuviera extendido entre otras capas sociales menos privilegiadas). Con el paso del tiempo, hemos asistido a una suerte de democratización de la enseñanza bilingüe, impensable en época del filósofo estoico. Séneca el Viejo, rozando ya los sesenta años, decide abandonar la colonia patricia de Corduba para instalarse en Roma, la capital del imperio, con su joven esposa Helvia y sus tres hijos, con la clara intención de que estos recibieran una esmeradísima educación, siguieran el habitual *cursus honorum* (carrera de honores) que correspondía a los jóvenes romanos de su clase, y se codearan con los círculos elitistas del pensamiento y de la política de la época[8]. Por otra parte, llama poderosamente la atención en esta cita que Séneca, el sabio por antonomasia, temiese al *grammaticus*. A pesar de todo, a pesar de la férrea disciplina y el titánico esfuerzo, su proceso de aprendizaje bilingüe llegó a culminar con éxito: Séneca habla, escribe, entiende el griego. El sentido último del aprendizaje bilingüe en latín y en griego no radicaba exclusivamente en adquirir un bagaje cultural imprescindible ligado a los textos grecolatinos fundamentales, sino en hacerse con un dominio efectivo de ambas lenguas que, en Séneca, claramente cristalizó en un manejo exquisito de la palabra hablada (en el caso de la oratoria) y de la palabra escrita (en el caso de sus escritos filosóficos, su obras de teatro y sus poemas perdidos[9]) por parte del aventajado alumno. Acaso los indudables beneficios del aprendizaje bilingüe se vislumbren de algún modo en la pericia de Séneca como orador y autor. Precisamente, en una de sus epístolas a Lucilio, rememora Séneca, ya anciano, aquellos años de su juventud en que se formó de la mano de sus añorados maestros, Atalo entre ellos:

ISSN **1697-9745**

"En sus años mozos Séneca había asistido a una escuela prestigiosa, fundada en la Roma de Augusto por el filósofo Sextio y regentada a la sazón por los hijos del fundador. Allí recibió con provecho las enseñanzas de varios maestros, a quienes en su vejez recordaba con afecto y con gratitud; mas por ningún otro sintió tanta devoción como por Atalo. La epístola CVIII a Lucilio contiene un delicado homenaje a este hombre que habría trazado el rumbo de su juventud. Séneca recuerda con cuánto entusiasmo asediaba él aquella cátedra, adonde era siempre el primero en acudir y el último en marcharse. Atalo solía reflexionar paseando de uno a otro extremo del aula, y Séneca lo importunaba con sus preguntas sin que el maestro se doliese de la interrupción. Seguía la norma de estar siempre al alcance de sus discípulos y aun de salirles al paso, pues no se cansaba de repetir que un mismo ideal animaba al uno y a los otros: al maestro, el afán de promover; a los escolares, el deseo de progresar."[10]

La educación de Séneca en la Roma de su tiempo fue semejante a la *paideia* de los coetáneos suyos que pertenecían a la orden del rango ecuestre y que perseguían promocionarse a través de la cultura[11]. Las etapas de la formación del filósofo fueron tres, como era habitual por entonces. Entre los siete y los once o doce años de edad, los aprendices acudían a la escuela de un maestro (*ludi magister*), donde se les enseñaban los rudimentos de la lectura, la escritura y las matemáticas. Aunque había padres que contrataban a un maestro particular para que educara a sus hijos en casa, lo más común en la época en que transcurrió la infancia de Séneca y sus hermanos era acudir a una escuela. No obstante, los hijos de familias acomodadas tenían a su lado a un pedagogo o guardián, un

ISSN **1697-9745**

esclavo doméstico, que les enseñaba juegos y deportes, y los acompañaba a la escuela en todo momento. Ya a la edad de los doce o trece años, Séneca accedió al segundo nivel de enseñanza –el de la gramática–, orientado hacia el aprendizaje de las lenguas latina y griega. Los aprendices se empleaban a fondo en análisis detallados de las raíces de las palabras, los acentos, el ritmo, las palabras simples y compuestas, además de prestar una especial atención a los grandes autores clásicos del pasado, cuyas obras eran objeto de estudio, memorización, resumen, exégesis, etc. Se adquirían, por otra parte, conocimientos de música, métrica, astronomía, e incluso nociones básicas de filosofía y oratoria correspondientes propiamente al nivel superior. Al parecer, los mejores gramáticos eran libertos, en su mayoría procedentes del mundo griego, que gozaban de cierto prestigio en la época. En el estudio del latín y el griego, lo habitual era que las clases acomodadas siguieran los consejos de Quintiliano en su *Institutio oratoria* I, 1. 12-13, pasaje elocuente en que el autor latino sostiene que “la educación de los niños debe comenzar con el griego”:

"A sermone Graeco puerum incipere malo, quia Latinum, qui pluribus in usu est, uel nobis nolentibus perbibet, simul quia disciplinis quoque Graecis prius instituendus est, unde et nostrae fluxerunt. Non tamen hoc adeo superstitiose fieri uelim ut diu tantum Graece loquatur aut discat, sicut plerisque moris est. Hoc enim accidunt et oris plurima uitia in peregrinum sonum corrupti et sermonis, cui cum Graecae figurae adsidua consuetudine haeserunt, in diuersa quoque loquendi ratione pertinacissime durant."

ISSN **1697-9745**

"Me inclino más a que el niño comience por la lengua griega; pues la latina, que está más en uso, la aprendemos aunque no queramos: y también porque primeramente debe ser instruido en las letras y ciencias griegas, de donde tuvo origen nuestra lengua. Mas no quiero que en esto se proceda tan escrupulosamente, que hable y aprenda por mucho tiempo sola la lengua griega, como algunos lo practican; pues de aquí dimanan muchísimos defectos, ya en la pronunciación extraña, ya en el lenguaje, los cuales, pegándoseles por la larga costumbre del idioma griego, vienen también a endurecerse en un modo de hablar diverso de los demás. Y así a la lengua griega debe seguir la latina, para aprenderlas a un mismo tiempo. Así sucederá, que conservando con igual cuidado el estudio de ambas, ninguna dañará a la otra." [12]

Finalmente, en el tercer nivel de la enseñanza, el de la retórica, además de entregarse a prácticas de oratoria (plenamente sistematizada en el ámbito latino por Cicerón en *De oratore* y por Quintiliano en los doce libros de su monumental *Institutio oratoria* cuando Séneca la cursó), nuestro autor debió de sumergirse, no sin cierta avidez, en el estudio de la historia y la filosofía. En el ámbito de la filosofía, tras un previo acercamiento a la doctrina pitagórica y al misticismo, Séneca acabó abrazando el estoicismo, esto es: una filosofía de vocación cosmopolita que propugna un vivir conforme a la naturaleza guiado por la razón y la virtud, una vida de contemplación que busca la serenidad del alma, entregada al estudio y a la introspección liberadora de miedos y pasiones. Consciente de la condición efímera y perecedera del ser humano, de la universal caducidad de toda empresa humana, Séneca escogió, no obstante, una vida en

ISSN **1697-9745**

que trató de armonizar la contemplación filosófica y la acción en el ámbito público de la política desde su puesto de preceptor y mentor de Nerón. Desde su propugnación de la vida serena y la ataraxia, en calidad de gran pedagogo de la humanidad, Séneca llegó a engrosar las filas de los ilustres antepasados de los que habla María Zambrano en las inolvidables líneas con que inaugura el ensayo que dedica al ilustre antepasado:

"El hombre posee el privilegio de poseer antepasados; somos siempre hijos de alguien, herederos y descendientes. Mas cuando se pertenece a un mundo tan completo como el de la cultura occidental los antepasados son múltiples; tenemos diversas tradiciones detrás de nosotros, no una sola. De ahí el olvido y también los sucesivos renacimientos."[13]

Entre esos ancestros que tenían hallazgos e intuiciones esenciales acerca de la realidad íntima de la vida y las cosas que legar a la posteridad, se encuentra, sin duda alguna, Lucio Anneo Séneca. Tomando prestadas unas palabras de María Zambrano, *a la alegría por haber descubierto este tesoro sin esfuerzo* que es la obra de *este antepasado que vivió por nosotros*, se une ahora la inesperada alegría de saber que esta mente preclara disfrutó, en el siglo I de nuestra era, hace ya más de dos mil años, de una educación bilingüe *avant la lettre*.

ISSN **1697-9745**

Bibliografía:

- ADAMS, J. N., JANSE, M. & SWAIN, S. (eds.). *Bilingualism in Ancient Society: Language Contact and the Written Text*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- ADAMS, A. J. *Bilingualism and the Latin Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BLANCO FREIJEIRO, A. *Apuntes de la vida romana en la obra de Séneca. In memoriam Senecae*. Cuadernos de la "Fundación Pastor", 14, Madrid: Taurus, 1966.
- BLOOMFIELD, L. *Language*, Londres: Allen & Unwin, 1933.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza, aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005* (BOJA de 5 de abril de 2005).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2008). *Currículo Integrado de las Lenguas. Propuesta de secuencias didácticas*.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*. Disponible en la dirección .
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2ª ed., 1997.
- EURYDICE. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Disponible en Internet en la dirección , 2005.
- MANGAS MANJARES, J. *Séneca o el poder de la cultura*, Madrid: Editorial Debate, 2001.

ISSN **1697-9745**

- QUINTILIANO, M. B. *Instituciones oratorias, por M. Fabio Quintiliano*, traducción directa del latín de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, tomo I. Madrid: Imprenta de Perlado Páez y compañía, 1916.
- VAQUERIZO, D. (ed.) *Córdoba y Lucio Anneo Séneca. Reflexiones con motivo de un bimilenario*. Córdoba: Diputación de Córdoba, Delegación de Cultura, 1998.
- WEINRICH, Uriel. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle, 1953.
- - ZAMBRANO, M. *Séneca*. Madrid: Editorial Siruela, 1994.

NOTAS

[1] A lo largo de los años han existido diversas tentativas de definición del concepto de 'bilingüismo'. Por citar solo un puñado de las más relevantes, recordemos las célebres palabras de Leonard Bloomfield, para quien "ser bilingüe" significa estar dotado de un idéntico dominio de dos lenguas: *'where … perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages.'* (Vid. *Language*, 1933, pp. 55-56). O las de Weinrich, para quien '*The practice of alternately using two languages will be called 'bilingualism', and the persons involved, 'bilingual'.'* (*Languages in Contact: Findings and Problems* 1953: 1). O, por último, las de David Crystal: *"… people are bilingual when they achieve native-like fluency in each language. But this criterion is far too strong. People who have 'perfect' fluency in two languages do exist, but they are the exception, not the rule. The vast majority of bilinguals do not have an equal command of*

ISSN **1697-9745**

their two languages: one language is more fluent than the other, interferes with the other, imposes its accent on the other, or simply is the preferred language in certain situations. […] Scholars now tend to think of bilingual ability as a continuum: bilingual people will find themselves at different points on this continuum, with a minority approaching the theoretical ideal of perfect, balanced control of both languages, but most being some way from it, and some having very limited ability indeed." (*The Cambridge Encyclopedia of Language*, 1997, 2nd edition, p. 362).

[2] De entre todos los estudios consagrados al bilingüismo en la antigüedad grecolatina descuellan especialmente, por su interés y rigor, dos libros fundamentales: el impresionante monográfico de A. J. Adams titulado *Bilingualism and the Latin Language* (Cambridge University Press, 2003), y la recopilación de ensayos a cargo de J. N. Adams, M. Janse y S. Swain titulada *Bilingualism in Ancient Society: Language Contact and the Written Text* (Oxford University Press, 2002).

[3] Dice A. J. Adams: *"In the vast expanses of the Roman Empire, where mobility was high among such groups as the army, administrative personnel, traders and slaves, language contact was a fact of everyday life."* Vid. *Bilingualism and the Latin Language*, p. 1. Y también: *"… ancient societies were constantly interacting and developing through language."* Vid. *Bilingualism in the Ancient World*, p. 20.

[4] Véase A. J. Adams, *Bilingualism and the Latin Language*: *"It is thought that bilingualism is more common than monolingualism, and yet linguistics has*

ISSN **1697-9745**

traditionally operated as if the monolingual were the normal speaker. Bilingualism across the Roman world cannot be quantified, but numerous languages survive in the written record (usually in a fragmentary state) or are attested in contact with Latin (Gaulish, forms of Hispanic, Oscan, Umbrian, Venetic, Etruscan, Hebrew, Aramaic, Egyptian Demotic and hieroglyphics, Coptic, Punic, Libyan (?), Thracian, forms of Germanic, as well as Greek), and others were spoken without leaving any trace in our sources." (p. 1) Según el propio Adams, este es un campo de investigación en que el que aún queda mucho por hacer: "The evidence relating to bilingualism in antiquity is immense, and the subject is underexploited. Language contact intruded into virtually every aspect of ancient life: e.g. high literature, the law, medicine, magic, religion, provincial administration, the army, and trade." Véase el capítulo introductorio de *Bilingualism in the Ancient World*, OUP, pp. 1-2.

[5] A. J. Adams, *Bilingualism and the Latin Language*, pp. 9-10.

[6] A. J. Adams, *Bilingualism and the Latin Language*, pp. 7-8.

[7] Debemos esta cita al Prof. Doctor Francisco Lorenzo Berguillos, de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, a quien tuvimos el placer de escuchar en el transcurso de las *VII Jornadas Nacionales de Secciones Bilingües*, celebradas en Santander (Cantabria) los días 14, 15 y 16 de octubre de 2009. La gestación del presente artículo viene rondándonos desde entonces, desde que escucháramos estas palabras en la conferencia magistral del profesor experto en bilingüismo. Lamentablemente, no hemos conseguido localizar la fuente de la cita, que hemos transcrito directamente a partir de la grabación en

ISSN **1697-9745**

vídeo de la citada conferencia, disponible en el portal 'Educantabria' ubicado en la página oficial de la Consejería de Educación de Cantabria.

[8] Así lo explica la Profesora Doctora Pilar León en su ensayo "Las raíces cordobesas de Séneca el filósofo", en *Córdoba y Lucio Anneo Séneca. Reflexiones con motivo de un bimilenario*, de Desiderio Vaquerizo (ed.), Diputación de Córdoba, Delegación de Cultura, 1998, pp. 12-27. Véanse, concretamente, las páginas 16 y 21. Los hijos de Séneca no volvieron ya a la ciudad que los vio nacer.

[9] Este es el corpus completo de la obra senequista: A. Escritos filosóficos: *Consolatio ad Marciam*, *Consolatio ad Polybium*, *Consolatio ad Helviam*, *De ira*, *De brevitate vitae*, *De constantia sapientis*, *De tranquillitate animi*, *De otio*, *Apocolocintosis*, *De clementia*, *De vita beata*, *De beneficiis*, *Naturales quaestiones*, *Epistulae morales* (*Ad Lucilium*) y *De providentia*. B. Tragedias: *Hercules furens*, *Troades*, *Phoenissae*, *Medea*, *Phaedra*, *Oedipus*, *Agamenno*, *Thyestes*, *Hercules Oetaeus* y *Octavia* (atribuida a Séneca). C. Obras perdidas: *De situ Indiae*, *De situ et sacris Aegyptorium*, *De Nilo*, *De lapidarum natura*, *De piscium natura*, *De matrimonio*, *De vita patris* y *De motu terrarum*. Los títulos por sí mismos dan una idea de la extraordinaria fecundidad intelectual y literaria de Séneca, y sugieren, asimismo, la diversidad de inquietudes e intereses de un autor prolífico y un incansable pensador.

[10] Véase el breve ensayo de Antonio Blanco Freijeiro, *Apuntes de la vida romana en la obra de Séneca. In memoriam Senecae* (1966), en Cuadernos de la "Fundación Pastor", 14, Taurus, Madrid, p. 57. La paráfrasis de Freijeiro se

ISSN **1697-9745**

refiere a la carta CVIII, 3. En otra de las *Cartas a Lucilio*, CVIII, 13-15, Séneca profiere unas conmovedoras palabras que delatan la gran admiración que sentía por su maestro: *Ego certe cum Attalum audirem in vitia, errores, in mala vitae perorantem, saepe miseritus sum generis humani et illum sublimen altioremque humano fastigio credidi. Ipse regem se esse dicebat, sed plus quam reganare mihi videbatur, cui liceret censuram agee regnantium. Cum vero commendare paupertatem coeperat et ostendere, quam quidquid usum excederet, pondus esset supervacuum et grave ferenti, saepe exire e schola pauperi liberit. Cum coeperat voluptates nostras traducere, laudare castum corpus, sobriam mensam, puram mentem non tantum ab inlicitis voluptatibus, sed etiam supervauis, libebat circumscribere gulam ac ventrem. Indi mihi quedam permansere, Lucili.* Citado por A. Blanco Freijeiro, ibídem, p. 53.

[11] Véase, al respecto, el libro de Julio Mangas Manjares, *Séneca o el poder de la cultura*, Editorial Debate, Madrid, 2001, especialmente las páginas 27-45, en que el autor analiza pormenorizadamente la *paideia* romana en tiempos de Séneca.

[12] Véanse las *Instituciones oratorias, por M. Fabio Quintiliano*, traducción directa del latín de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, tomo I, Madrid, Imprenta de Perlado Páez y compañía, 1916, p. 14.

[13] Véase el ensayo de María Zambrano, *Séneca*, Editorial Siruela, Madrid, 1994, p. 21. El título original de la obra de esta insigne filósofa era *El pensamiento vivo de Séneca* (1944).

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

LAS TIC, ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?.

Marta Pacheco Gras

Profesora de Francés en el IES *Alhaken II* (Córdoba)

RESUMEN

El artículo consiste en una recopilación de actividades que desde hace años realizo con los alumnos/as cuyo punto en común es la astronomía de día y el análisis del lugar que ocupa nuestro planeta en relación con el Sol y la Luna. La culminación de estas propuestas tuvo lugar en el curso 2008-2009 cuando se celebró el Año Internacional de la Astronomía (AIA-09) y construimos un reloj de sol en el patio del instituto que ha quedado como recuerdo del mismo y que también nos permite realizar muchas actividades de aprendizaje de la astronomía.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, TIC.

Citar artículo: PACHECO GRAS, M. (2011). *Las TIC, ¿por qué y para qué?. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

"El profesorado del siglo XXI ha de preparar a sus estudiantes para un futuro incierto",

Marc Prensky

La educación tiene que adaptarse a las necesidades de nuestro alumnado por lo que debemos i**dentificar y fomentar el desarrollo de las habilidades y**

ISSN **1697-9745**

competencias del siglo XXI. El gran reto es formar a nuestro alumnado para un mundo en el que las tecnologías de la comunicación y la información están presentes en todos los ámbitos de la vida y para desempeñar profesiones que quizá no conocemos aún.

La ciudadanía del siglo XXI se define en el espacio de las nuevas tecnologías, necesita disponer de las habilidades y competencias que se requieren en una economía del conocimiento. La mayor parte de estas capacidades, si no todas, tienen soporte o se ven potenciadas por las TIC. Para los jóvenes, las escuelas son el único lugar donde pueden adquirir estas competencias y habilidades en relación con el aprendizaje de contenidos.

La brecha digital en educación va más allá del acceso a la tecnología. Nuestro alumnado hace un uso muy limitado de las nuevas tecnologías: la mayoría no va más allá del *Messenger*, el SMS o el *Tuenti*. Se aprecia una segunda nueva forma de brecha digital: la existente entre quienes tienen las competencias adecuadas para beneficiarse del uso de las TIC y quienes no las tienen.

El aprendizaje de idiomas es una de las deficiencias históricas de nuestro sistema educativo. Si queremos una educación de calidad debemos abordar algunos problemas que son fundamentales para salir de la situación en la que nos encontrábamos hasta hace muy poco: una minoría privilegiada, que podía salir al extranjero o pagarse clases en grupos reducidos para completar la formación que la escuela no les proporcionaba, y el resto de la población, que a lo más que aspiraba era a leer y comprender textos adaptados en una lengua extranjera.

ISSN **1697-9745**

Aunque no todo lo rápidamente que a algunos nos gustaría, esta situación está cambiando: la formación del profesorado, tanto inicial como permanente; los proyectos bilingües de los centros de primaria y secundaria, las ayudas para salir al país de la lengua de estudio o para realizar intercambios escolares, etc., están permitiendo mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera a cada vez más estudiantes y profesorado.

Además las TIC nos ofrecen un potencial enorme para el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula: la posibilidad de crear nuevas situaciones de aprendizaje, nuevas formas de comunicación, de interacción y de trabajo de la comprensión y expresión oral y escrita. Podemos acceder de forma libre y gratuita a una gran cantidad de recursos de todo tipo: unos creados con finalidad didáctica, otros auténticos, como los *mass media* digitales (prensa, radio y televisión) donde podemos ver y escuchar programas a la carta, muestras reales de uso de la lengua en situaciones auténticas, etc.

Al mismo tiempo cada vez resulta más asequible publicar, difundir y compartir producciones propias. Los recursos colaborativos de la web 2.0 y del software libre están al alcance de cualquiera y nos permiten diseñar actividades relacionadas con la experiencia cotidiana de los estudiantes que pueden producir y compartir en Internet sus producciones orales y escritas en lengua extranjera por medio de archivos sonoros, vídeo, diaporamas, etc. Es muy interesante la enorme motivación que les produce la realización de actividades que requieran el uso del ordenador o de Internet y la satisfacción para el profesorado cuando los ve trabajar de forma autónoma poniendo sus propias voces a sus avatares,

ISSN **1697-9745**

subtitulando vídeos, creando cómics, diaporamas, posters virtuales, líneas del tiempo, mapas conceptuales *on line,* etc.

Como herramienta de autoevaluación del propio proceso de aprendizaje, las TIC permiten al aprendiz de lenguas llevar un registro *online* exhaustivo del largo camino que supone el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras, y realizar un ejercicio de autocrítica que le permita detectar sus dificultades y sus logros en un aprendizaje que dura toda la vida. El soporte ideal para esta reflexión es el nuevo Portfolio electrónico (http://www.oapee.es/e-pel/) en el que se incluyen el "pasaporte", con el que podemos hacernos una idea ajustada del nivel del usuario en la(s) lengua(s) extranjeras(s) estudiadas; la "biografía lingüística", en la que el usuario reflexiona sobre su experiencia de aprendizaje; y el "dossier", donde se recopilan los documentos que acreditan todo lo anterior.

Al mismo tiempo debemos abordar las implicaciones metodológicas que se derivan del empleo de las TIC en el aula de idiomas. La competencia digital debe impregnar todo el currículo de forma velada, debe ser una herramienta al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, no un fin. Los recursos TIC no suponen ninguna garantía de eficacia didáctica si no se utilizan con una metodología efectiva que persiga aprendizajes verdaderamente significativos.

La clave no es la tecnología sino lo que podamos hacer con ella. Si la utilizamos, por ejemplo, solo como medio de entrega de objetos digitales con ejercicios y juegos interactivos en los que el estudiante hace poco más que dar la respuesta correcta para demostrar que ha comprendido determinado contenido, puede suceder, como se puede deducir de los datos de la última

ISSN **1697-9745**

evaluación PISA, que el rendimiento o efectividad en el aprendizaje no sea mejor. Quizá debamos empezar por buscar pequeñas buenas ideas que nos permitan hacer cosas nuevas en el aula conectando estas nuevas herramientas con lo que ya sabemos hacer bien, con lo que ya funciona.

Por último, conviene señalar que tan importante es el uso que el profesorado haga de las TIC como los enfoques de política global sobre el uso de éstas. Además de las inversiones públicas, existen otros factores que influyen significativamente en la integración y uso de las TIC en los centros educativos: unas condiciones técnicas mínimas (ancho de banda suficiente, mantenimiento de los equipos, etc.), la inclusión de éstas en el diseño curricular, el compromiso de profesorado y equipos directivos para poner en práctica una enseñanza enriquecida por las TIC, la creación de redes para compartir experiencias TIC y el reconocimiento por parte de la Administración de las publicaciones en la red.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

PRINCIPIOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN MODELO AICLE.

Víctor Pavón Vázquez

Profesor de la Universidad de Córdoba

RESUMEN

La utilización de una segunda lengua para impartir contenidos académicos suele plantear bastantes inquietudes para el profesorado de los centros bilingües (Pavón y Rubio, 2010). Su máxima preocupación consiste obviamente en decidir cómo planificar la enseñanza y cómo llevarla a cabo pero a veces puede ocurrir que se parta de ideas preconcebidas erróneas y que se aplique un modelo estándar de actuación que no se adapta a las circunstancias de los centros. Analizaremos los fundamentos que deben llevarnos a ser capaces de entender el porqué de lo que estamos haciendo y cómo podemos llevarlo a cabo de acuerdo en nuestras propias circunstancias educativas.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, METODOLOGÍA AICLE

Citar artículo: PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2011). *Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

1. AICLE como herramienta pedagógica válida, pero ¿qué es exactamente?

AICLE significa literalmente “aprendizaje integrado de contenidos y lengua”, es decir, que el aprendizaje de los contenidos académicos de las áreas no lingüísticas y de la lengua se realiza simultáneamente. Y es aquí quizá

ISSN **1697-9745**

comienzan las primera dudas, sobre todo por la confusión que pueden generar distintas interpretaciones de esta definición. La primera es que algunos entienden la "-LE" como lengua extranjera, cuando se refiere a la lengua, es decir, a todas las lenguas que forman parte del proyecto. Pero la principal es que para algunos "simultáneamente" quiere decir en el mismo aula (por parte del profesor de ANL, quien enseña contenidos y lengua al mismo tiempo) y para otros esa simultaneidad pueda darse en aulas distintas (los contenidos los enseña el profesor ANL con el apoyo del profesor de AL en sus propias clases).

2. Características de un modelo AICLE

Lo primero que habría que decir de forma tajante a la hora de describirlo es que no se trata de enseñar en una segunda lengua sino a través de ella. No se busca modificar únicamente el medio de transmisión de los contenidos, no se trata de enseñar o transmitir lo mismo pero en otra lengua, sino que el alumnado acceda a los contenidos que se le ofrecen en clase mediante el uso de la lengua. Su principal objetivo es, por tanto, metodológico, favoreciendo un modelo participativo en el aula en contraposición al modelo expositivo de transmisión de conocimientos.

3. Beneficios

De entre sus muchos beneficios es importante resaltar el incremento que supone con relación a la cantidad y la calidad de exposición a la lengua

ISSN **1697-9745**

extranjera (Navés, 2009: 26). Que se incremente el número de horas de exposición a la lengua es obvio, aunque siempre se podrá criticar que si ese input al que el alumnado se ve expuesto no es lo suficientemente correcto, este beneficio queda atenuado. Sin embargo, no es en la cantidad en la que radica el mayor de sus beneficios, sino en la calidad, entendida como tal las características académicas del lenguaje, lo que Cummins llama CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) y de las herramientas metodológicas utilizadas (Cummins, 1984), la capacidad para hablar, entender, leer y escribir en la lengua sobre temas académicos.

En otro ámbito de suma importancia se encuentran los beneficios que transcienden a la lengua misma, la influencia que el conocimiento y el uso de otra lengua tienen sobre nuestra mente y nuestro pensamiento. Se ha demostrado en los hablantes de más de una lengua una mayor capacidad memorística (en particular, la memoria a corto plazo), una mayor flexibilidad, mayor precisión en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, una capacidad de formulación de hipótesis más creativa, la habilidad para no distraerse con información irrelevante en el transcurso de una tarea, o una mayor habilidad para llevar a cabo tareas de forma simultánea (Marsh, 2010).

4. Los diferentes tipos de AICLE

En el caso de la enseñanza plurilingüe, damos por sentado que hay una forma de llevarla a cabo cuando, en realidad, hay otras muchas, y que éstas, además

ISSN **1697-9745**

pueden adaptarse mejor a nuestras propias condiciones educativas. Debemos partir que lo que conocemos como AICLE no es más que un término general (gráficamente, umbrella, en inglés) que da cabida a muchas formas de enseñanza. En particular, hay dos formas extremas de concebir AICLE:

a) la denominada content-based instruction en la que los contenidos académicos se trabajan en la clase de lengua; y

b) la language-sensitive content instruction en la que se utiliza la LE para trabajar los contenidos académicos utilizando estrategias, técnicas y materiales específicos.

Es decir, son los profesores de lengua los que trabajan los contenidos en sus clases, en el primer caso, y en el segundo, son los profesores de contenido los que llevan la lengua a sus clases. El modelo elegido en Andalucía y en muchas otras Comunidades y países es el segundo, es el más difícil puesto que obliga a contar con un profesorado competente en la lengua que se utiliza para la instrucción, pero también es el más ambicioso y el que, a la larga, mejores resultados consigue. Ello no quiere decir que el primer modelo no sea válido, que lo es, como así lo atestiguan los resultados obtenidos por numerosos países que lo han escogido como propuesta educativa.

5. El contexto educativo y su influencia sobre el modelo elegido

Uno de los mayores aciertos del programa de formación plurilingüe de la Junta de Andalucía ha sido y es la flexibilidad para adaptar una forma de enseñanza a

ISSN **1697-9745**

los centros de forma particular, sobre todo en lo que concierne a la estructura curricular, huyendo de imposiciones normativas que no terminan sino por limitar la efectividad de la enseñanza al no tener en cuenta sus características educativas. Tomamos como punto de partida las palabras de Coyle, para quien no existe una única forma de AICLE ya que su efectividad depende de que se contextualice, se evalúe y se comprenda in situ y de que la forma elegida sea definida y hecha suya por todas las personas implicadas (Coyle, 2009: vii), para afirmar que lo más importante de inicio es determinar qué tipo de enseñanza AICLE queremos aplicar en nuestro centro. Nuestra primera decisión importante será elegir el modelo que mejor se adapte a nuestra realidad y no dejarnos llevar por una propuesta única y proclamada como válida para todos. De acuerdo con los modelos elegidos comúnmente a nivel europeo, se pueden identificar varias opciones generales de aplicación de un programa AICLE (Pérez-Vidal y Campanale, 2005: 29-30), pero es el modelo de refuerzo, en el que los profesores ANL trabajan sus contenidos a través de una segunda lengua, pero contando con un trabajo previo de carácter lingüístico proporcionado por los profesores AL en sus propias clases, el que mejor resultados ofrece para las condiciones con las que contamos en nuestros centros.

6. Coordinación entre profesores ANL y AL: la verdadera clave de la eficacia de AICLE

Cuando se afirma que “todo profesor es a su vez un profesor de lengua” se está diciendo algo muy cierto, pero que si se toma en un sentido equivocado

ISSN **1697-9745**

puede dar lugar a resultados bastante negativos. Para entender esta frase bien hay que comenzar definiendo con claridad qué se quiere decir por "profesor de lengua", ya que puede existir el error de considerar que la lengua debe ser parte de la enseñanza en las clases ANL y se termina por malinterpretar las 4 Cs de Coyle: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura; los pilares básicos de la enseñanza AICLE (Coyle, 2007: 551). Coyle define Comunicación como la facultad para utilizar la lengua oralmente y por escrito en las clases de contenido, haciendo que el alumnado participe activamente en la negociación del significado en el aula. La lengua se convierte en un medio y no en un fin en sí misma. Ser "profesor de lengua", por tanto, es convertirse en facilitador para que el/la alumno/a utilice la lengua con efectividad en las diferentes destrezas lingüísticas para tratar los contenidos, pero no significa en absoluto convertirse en profesor de la lengua como tradicionalmente lo entendemos.

El error que se puede llegar a cometer es pensar que el profesor ANL debe encargarse de enseñar la lengua a los alumnos trabajando, por ejemplo, contenidos de carácter gramatical, y estableciendo objetivos lingüísticos que no sean la "capacidad" o "el procedimiento para", o no busquen centrarse en el modo en el que los alumnos deben expresarse. Esta concepción errónea puede llevar a incluir estos elementos gramaticales como objetivos lingüísticos de las secuencias didácticas, olvidando el principio fundamental de que, como se decía antes, en las clases de ANL la lengua es un medio y no un fin (Marsh y Frigols, 2007: 35-36). El profesor ANL no puede ni debe encargarse de la enseñanza de la lengua, su papel no es el de convertirse en un "policía lingüístico" sino en un

ISSN **1697-9745**

"facilitador" del uso efectivo de la lengua. La importancia crucial de la coordinación entre el profesorado AL y el ANL radica en el hecho de que es el profesor de lengua el encargado de trabajar los contenidos lingüísticos en sus clases, unos contenidos que deben ser acordes con las necesidades lingüísticas que demanda el alumnado para sus clases de contenido. El profesor ANL en coordinación con el profesor AL determina las necesidades lingüísticas de acuerdo con los contenidos que debe trabajar y el profesor AL se encarga de trabajar específicamente esas estructuras y funciones lingüísticas (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 59). De la fluidez y frecuencia de esta coordinación, por tanto, depende en su mayor parte la efectividad de la enseñanza, siendo ésta la clave para la integración de lengua y contenido.

7. El papel del profesorado AL

Como se ha resaltado varias veces, la enseñanza de lengua y contenidos basa su fuerza en que se trata de una enseñanza integrada, en la que los profesores de lengua y de contenidos aúnan sus esfuerzos de forma coordinada. El profesor AL, por tanto, desempeña una labor igual de importante en el proceso ya que es el responsable de conseguir que el alumnado adquiera la competencia lingüística necesaria para progresar en la asimilación de contenidos. Así, en ocasiones, será necesario anticipar un elemento lingüístico con respecto a la secuencia temporal que aparece, por ejemplo, en el libro de texto, porque es necesario que se cuente con ese conocimiento para poder comprender y trabajar lo que se trata en la clase ANL. Puede que cueste abandonar la visión

ISSN **1697-9745**

estructuralista de que la lengua se aprende poniendo los conocimientos lingüísticos sobre los que ya previamente han sido adquiridos y de que hay una línea que no se puede romper que dicta lo que debe ir antes y después. Sin embargo, las lenguas se aprenden por "revisitación" de sus elementos, volviendo de atrás hacia delante y viceversa, también de modo circular, pero siempre a través del uso de todos los elementos que de una manera u otra se han ido incorporando. No hay que tener miedo, por ejemplo, a anticipar el uso básico de una pasiva para ayudar a que el profesor ANL haga entender a sus estudiantes un hecho o proceso, ya tendremos tiempo de consolidar esa estructura lingüística y de ahondar en su conocimiento y usos más adelante.

8. Problemas

Vamos a centrarnos ahora en las dificultades que plantea en realidad este modelo de enseñanza.

¿Existe equiparación de los objetivos de aprendizaje con un programa de este tipo en comparación con los conseguidos en la enseñanza impartida en la lengua materna?

Al margen de la obvia mejora en el conocimiento de la lengua extranjera, existen beneficios "invisibles" que guardan relación con la comprensión y el almacenamiento de información académica y con el desarrollo y potenciación de habilidades intelectuales, tal y como se mencionaba en el epígrafe 3. Siendo

ISSN **1697-9745**

estos, además, de más calado que los “visibles”, a los que se accede por medio de la utilización de pruebas de medición tradicionales.

¿Se reducirá la cantidad de los contenidos?

La respuesta es un contundente y, aparentemente amenazador, sí. Dado que tendremos que aplicar una metodología participativa que requiere mayor tiempo, el que dispondremos para trabajar los contenidos de forma global se verá reducido. Pero la pregunta no debería ser ésta o al menos no quedarse solo ahí, sino que habría que preguntarse sobre la calidad de los contenidos que se adquieren de esta manera, que como ya se ha afirmado, es sin lugar a dudas superior. Por otro lado, también habría que preguntarse qué entendemos por esencial en nuestra programaciones, y llegaríamos por seguro a la conclusión de que bien podríamos sacrificar un buen número de contenidos accesorios si nos aseguran que los importantes y esenciales van a ser entendidos y almacenado por el alumnado para su posterior uso de forma más eficaz.

¿Qué limitaciones impone una insuficiente competencia lingüística del alumnado?

Es evidente que las deficiencias lingüísticas del alumnado supone uno de los mayores peligros, si no el mayor, y que puede limitar seriamente la transmisión de contenidos. La frustración que este hecho provoca en profesores/as y alumnos/as, junto a la sensación de inferioridad que estos/as experimentan, puede llegar a afectar muy negativamente. La receta más sensata para atacar este problema es establecer objetivos alcanzables y escoger contenidos

ISSN **1697-9745**

razonables desde el punto de vista lingüístico, además de graduar la introducción de la lengua extranjera de forma progresiva. Sin olvidar también que bilingüismo alude al uso de “dos lenguas” y que no hay que erradicar el uso de la lengua materna (lo que se denomina en inglés code-switching o translanguaging).

¿Qué limitaciones impone una posible baja competencia lingüística del profesorado?

Lo primero que nos deberíamos preguntar el profesorado ANL es si estamos preparados para enseñar cómodamente, proporcionar explicaciones extensas, responder a cuestiones espontáneas de forma natural y a evaluar correctamente la expresión de los contenidos por parte del alumnado en términos de inteligibilidad. Si la respuesta es afirmativa sabemos que nos irá de maravilla siempre que posean una competencia lingüística acorde. Si la respuesta no está tan clara entonces tendremos que adaptar lo que queramos hacer en el aula a nuestras propias capacidades, sin frustraciones ni preocupaciones, con la convicción de que haremos lo que podamos, pero con la seguridad de que de esta forma lo que hagamos lo estaremos haciendo correctamente (véase “The CLIL Matrix”

[http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/index.htm] como herramienta para evaluar los conocimientos y capacidades necesarios).

No dispongo de materiales adaptados para mis clases, ¿dónde encontrarlos?

En realidad se trata de una pregunta cada vez más infrecuente ya que hoy en día existe una gran cantidad de materiales creados a propósito para los

ISSN **1697-9745**

contextos AICLE, pero que es normal que surja cuando se trabaja con centros en “año cero”. Editoriales, instituciones educativas y profesionales expertos ponen hoy a nuestra disposición materiales que hace unos años parecía imposible de encontrar. Es raro no poder encontrar ayudas visuales para nuestras clases como modo de enriquecimiento de vuestras asignaturas (flashcards, posters, presentaciones, audio, video, experimentos, etc.) en las diversas webs, blogs o foros especializados.

9. Estructuración de la enseñanza: currículo integrado y elaboración de secuencias didácticas

Existen dos formas antagónicas de enfocar la organización de la enseñanza, la que propugna un currículo cerrado en la que los objetivos, contenidos, actividades, materiales y evaluación vienen dados, y en la que el profesorado conoce de antemano cómo se distribuyen a lo largo de las diferentes etapas y cursos. Y otra, en la que se favorece un currículo abierto, en la que el objetivo fundamental es adaptar la enseñanza a una gran variedad de contextos. Sin entrar en detalle sobre la idoneidad de una u otra o sobre sus ventajas e inconvenientes, en Andalucía se ha elegido la propuesta acertada para nuestras características, pero también es cierto que ello ha generado y genera cierta desazón entre el profesorado. La mejor forma de abordar el problema de la heterogeneidad instrumental del alumnado y del profesorado, ofreciendo esa flexibilidad necesaria que permite que pueda haber asignaturas diferentes en centros distintos, porcentajes diferentes de introducción de la lengua extranjera

ISSN **1697-9745**

en las clases ANL, e incluso formas distintas de aplicación del modelo AICLE (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 48).

Entonces, ¿cómo se organiza la enseñanza sin contar con esta herramienta curricular? haciendo que el currículo nazca desde dentro, desde los centros, desde abajo hacia arriba, programando en forma de secuencias didácticas. De forma práctica, lo podríamos ver en un profesor que se encuentra en "año cero" y que comienza a planificar sus secuencias didácticas para el año siguiente. Tendría que calcular el número de horas de clase durante el año lectivo, decidir qué porcentaje dedicaría a la enseñanza de su materia a través de la lengua extranjera (30% mínimo) y comenzar a elaborar secuencias didácticas para trabajar los contenidos que considere que puede abordar durante el tiempo que dispone. Ése sería su currículo integrado, que en colaboración con los demás compañeros crece hasta convertirse en el currículo integrado del centro y que, a su vez, va creciendo con la aportación de todos en años sucesivos.

10. Conclusión

Son muchas las preocupaciones que afectan al profesorado de un centro bilingüe porque son muchos los factores que pueden complicar la aplicación de un modelo de enseñanza/aprendizaje AICLE. No obstante, muchas de las dificultades vienen generadas por una visión parcial o puede que incluso incorrecta de cómo llevarla a cabo, por lo que es crucial que reflexionemos sobre nuestra propuesta y analicemos cuáles son las necesidades y características del

ISSN **1697-9745**

contexto educativo en el que nos encontramos. Lo realmente importante, lo que nos va a garantizar la efectividad de la enseñanza no es que seamos o no capaces de aplicar un determinado modelo sino de que, previamente, hayamos sido capaces de escoger la versión más adecuada para nuestro contexto en términos curriculares, metodológicos y de gradación temporal.

Referencias

- COYLE, D. “Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies”, The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2007, vol. 10, n. 5, p. 543-562.
- COYE, D. CLIL Across Educational Levels. Madrid: Richmond / Santillana. 2009.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.
- CUMMINS, J. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters. 1984.
- MARSH, D. “Take your brain on a language workout”, Learning English, The Guardian Weekly, 2010, p. 4 (15.01.10).
- MARSH, D., FRIGOLS, M.J. “CLIL as a catalyst for change in language education”, Babylonia, 2007, n. 3, p. 33-37.
- NAVÉS, T.. “Effective content and language integrated leanring (CLIL) programmes”. Ruíz de Zarobe, Y. y Jiménez, R. (eds.), Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. Bristol: Multilingual Matters. 2009, p. 22-40.

ISSN **1697-9745**

- PAVÓN, V., RUBIO, F. “Teachers’ concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes”, Porta Linguarum, 2010, n. 14, p. 45-58.
- PÉREZ-VIDAL, C., N. CAMPANALE (Eds.). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. 2005.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

LOS GRUPOS DE CAL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LOS CENTROS BILINGÜES.

Sandra Pérez Costa

Profesora de Inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de Lucena

RESUMEN

Los Cursos de Actualización Lingüística (CAL), con su relativamente corta andadura en el ámbito plurilingüe en Andalucía, son un fenómeno que, a pesar del interés que despierta, no está lo suficientemente estudiado. En pocas ocasiones podemos hacer afirmaciones que nos permitan acercarnos a ellos con unas bases firmes sobre las que proponer nuevas ideas. Este artículo presenta un proyecto de investigación realizado sobre dichos Cursos. Ofreceremos un contexto que explique qué motivó la investigación; seguidamente describiremos puntos concretos de la misma, como los datos obtenidos que permitieron definir el perfil de alumnado CAL y sus expectativas. A continuación introduciremos una de las conclusiones que mayor reflexión nos provocó, como es la información obtenida sobre las destrezas lingüísticas de los aprendices de la lengua en el aula CAL y las repercusiones que esto puede tener para la enseñanza de lengua en dichos grupos. Finalmente resumiremos, basándonos en los datos obtenidos, una serie de propuestas de cambio sobre el diseño y organización de los grupos CAL.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

Citar artículo: PÉREZ COSTA, S. (2011). *Los grupos CAL y la formación del profesorado de centros bilingües. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

El propósito del artículo es resumir conclusiones extraídas mediante la investigación [i] de los CAL y su presencia en las Escuelas Oficiales de Idiomas

ISSN **1697-9745**

(EEOOII). Pensamos no sólo que dichas conclusiones son relevantes y vigentes, sino que abren paso a una serie de retos de los que la investigación y la organización educativa pueden hacerse eco.

Las medidas aprobadas para el fomento de lenguas extranjeras en Andalucía, el Plan de Fomento del Plurilingüismo y la elaboración de un Currículum Integrado de las Lenguas son los movimientos de mayor calado para garantizar la puesta en práctica de estrategias consistentes y organizadas que nos han de llevar al reconocimiento de las lenguas como vehículos de verdadera comunicación.

Los grupos de los Cursos de Actualización Lingüística (grupos CAL) nacieron destinados a profesorado no universitario, de la red de centros de la Administración Pública andaluza de áreas no lingüísticas (ANL) en secundaria y en primaria también de las lingüísticas. Es a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas, transmisoras de un modelo de lengua basado en un enfoque esencialmente comunicativo, como los grupos CAL son finalmente implementados en nuestra comunidad autónoma.

Comienza de este modo la formación en idiomas de dicho alumnado con el fin de que impartan, con el paso del tiempo y su afianzamiento en la lengua aprendida, los contenidos de sus asignaturas en la lengua extranjera.

PUNTO DE PARTIDA

ISSN **1697-9745**

La formación lingüística del personal que presta servicio en centros bilingües es, a nuestro parecer, de extrema importancia. Esta afirmación tan simple no ha estado exenta de dificultad. Al principio de esta experiencia el término formación lingüística solía dejar en un segundo plano a la formación en estrategias que pudiera capacitar al alumnado CAL a acometer la función de enseñanza en una lengua extranjera. Hoy por hoy los docentes implicados en la formación de los grupos CAL abogan por un tipo de formación integral que incluya ambas, la formación en lengua y en estrategias de enseñanza de la lengua extranjera.

El estudio que aquí venimos a resumir se planteó como hipótesis de inicio descubrir cuál de estos dos enfoques estaba presente y en qué medida. Para ello se observó que tomar muestras de un grupo aislado, como hacen muchos docentes al comienzo de curso con su propio grupo no nos iba a dar la suficiente perspectiva; por esta razón se decidió analizar a más de un grupo a fin de obtener una muestra más amplia.

Este es el punto de partida de un proyecto de investigación sobre el papel de la formación del profesorado de ANL dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo. La literatura existente nos había puesto en antecedentes sobre experiencias compartidas en este mismo ámbito. Habíamos oído hablar al profesorado de primaria y de secundaria de su trabajo conjunto con los coordinadores o coordinadoras de sus centros[ii] [iii]; habíamos conocido experiencias de profesores y profesoras en EOI con sus grupos de alumnado CAL y qué proyectos habían estado llevando a cabo en un curso académico. Sabíamos de pilotajes del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula.

ISSN **1697-9745**

Todo esto eran sin duda experiencias interesantes y enriquecedoras. Sin embargo, el hecho de que se observaran grupos aislados, o experiencias concretas nos llevó a detectar la necesidad de comenzar a agrupar datos y trabajar con entidades algo mayores.

Además de estudiar los comienzos de los cursos de actualización lingüística y prestar atención a las experiencias compartidas por docentes en el ámbito de las EEOOII, optamos por recabar información de los propios grupos CAL. Fue de algo más de un centenar de cuestionarios de donde obtuvimos los datos que resumiremos para este artículo y los que nos han dado pie para unas conclusiones que recogeremos al final.

Los datos obtenidos aportaron información más allá de la propia relación alumnado CAL – EEOOII, y nos hicieron reflexionar sobre las estrategias metodológicas tradicionales de enseñanza de L2 (para el caso de la investigación, francés e inglés) y el impacto de las nuevas corrientes, el papel del alumnado adulto y, en definitiva, la enseñanza integrada en lengua y contenidos. Las que venimos a resumir aquí son aquellas partes del estudio más relevantes y que pueden abrir camino no sólo para la reflexión, sino para continuar investigando.

LOS SUJETOS

A mediados del curso 2008-2009 el alumnado CAL de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Córdoba y Montoro fue invitado a tomar parte en este proyecto,

ISSN **1697-9745**

mediante respuestas a un cuestionario que constaba de tres grandes bloques: el perfil del alumnado, sus conocimientos y expectativas respecto a los Cursos de Actualización Lingüística y su percepción de la metodología con ellos empleada. La participación era anónima y voluntaria; en total se recopilaron 120 cuestionarios. En el citado año académico existían en la Escuela Oficial de Idiomas de Córdoba grupos de CAL de francés y de inglés y el número de alumnos y alumnas matriculados como CAL era de 276. Ese mismo año, en la provincia de Córdoba había un total de 2.835 alumnos y alumnas en grupos CAL[iv].

Si bien la muestra estaría sesgada, por haberse realizado solamente en una provincia, podemos decir que el grado de aceptabilidad podría ser considerado bastante amplio, permitiéndonos sacar algunas conclusiones moderadamente extrapolables.

De acuerdo con la información obtenida, el alumnado CAL es mayoritariamente mujer nacida en los sesenta. La siguiente década con mayor número de alumnado es la de los 70 seguida por la de los 50 y 80, y escasamente representada la de los 40.

El promedio del alumnado CAL analizado dedica 5,53 horas semanales de media al estudio del idioma. Nos podríamos permitir hacer alguna generalización más, como que a mayor edad del sujeto, mayor es el tiempo que dedica al estudio.

ISSN **1697-9745**

Los datos sobre las asignaturas que imparten en sus respectivos centros no nos aportaron información valiosa para analizar. Sin embargo, sí fue indicativo el dato que nos informaba del alumnado que trabajaba en un centro bilingüe. Sumando los datos del alumnado matriculado en francés e inglés que colaboró con la encuesta, el 50% estaba trabajando en un centro de estas características. Separando los datos de francés e inglés sin embargo, éste último idioma tenía escasamente a algo más de la mitad de individuos trabajando en centro bilingüe, mientras que el alumnado CAL de francés tendría un 38,1% de alumnado en centro bilingüe. Uno de los supuestos de partida para nuestro estudio era que este porcentaje iba a ser mayor. De momento sólo anticiparemos que este dato en el momento presente puede seguir siendo uno de los aspectos más problemáticos para la implementación de determinadas estrategias en el aula CAL.

EXPECTATIVAS DE LOS CAL

Los participantes en la investigación señalaron las razones por las que se habían matriculado en cursos CAL y tuvieron la oportunidad de responder a más de una opción. La principal razón para un 84,2% del alumnado fue porque buscaban crecimiento intelectual, mientras que 37,5% buscaban promoción profesional.

Al preguntar por su satisfacción respecto a este objetivo que se habían planteado, este último grupo admitió hallarse aún lejos de conseguir el objetivo

ISSN **1697-9745**

de aprender la L2 para las clases. Sin embargo, los que aún en un grupo CAL, establecieron como su objetivo aprender el idioma por gusto o crecimiento personal, para sentirse más formados, sí pensaban que estaban cerca de conseguir su objetivo.

Había un 65% de personas que dijeron que si pudieran elegir preferirían seguir en un aula de CAL y no estar en un grupo regular de EOI, sin embargo afirmaban al mismo tiempo que el aprendizaje de la lengua que estaban haciendo no era principalmente para su aula bilingüe. Datos como estos, alimentaban la percepción de que en el entorno de los grupos CAL había una serie de objetivos bastante distantes entre sí. Como único apunte a lo dicho, añadiremos que según lo vemos, es de inmediata necesidad encontrar la forma de hacer que aquella persona que se dedique al aprendizaje de un idioma con los fines de los grupos CAL y pretenda ir a su aula y ponerlo en práctica en su labor docente, pueda ver resultados inmediatos que le motiven a continuar con su formación; pero también necesario es poder garantizar que los esfuerzos vertidos para adaptar los cursos CAL a contextos de enseñanza integrada de lengua y contenidos sean efectivamente implementados y así puedan ser evaluados.

LAS DESTREZAS ORALES

Un dato que no deja de sorprendernos es aquel que arroja luz sobre la relación del alumnado CAL con las destrezas. De todos es conocida la preeminencia que se ha de dar al contenido oral de acuerdo con las recomendaciones del Plan de

ISSN **1697-9745**

Fomento de Plurilingüismo. De los datos obtenidos podemos decir que el alumnado encuestado realmente percibe que está recibiendo mayor exposición a este tipo de contenido (un 86,7% observaba este contenido como predominante).

Nos consta que las Escuelas Oficiales de Idiomas, que fueron las elegidas por su situación a la vanguardia de la enseñanza de idiomas y su disponibilidad y efectiva implementación de una enseñanza de la lengua en uso, no han escatimado recursos para que esta idea se aplique del mismo modo a estos grupos, recientemente incorporados a las EEOOII.

Sin embargo, aún siendo predominantes, las destrezas de comprensión oral y expresión e interacción oral fueron catalogadas como las de mayor dificultad por el 80% y 96% de los encuestados respectivamente. Este dato no es necesariamente uno que pueda asombrar a los que se dedican a la enseñanza de idiomas, sin embargo, puede ser motivo de reflexión que, siendo el contenido predominante, suponga para el alumnado un mayor obstáculo que en condiciones normales cuando las cuatro destrezas pueden verse más o menos equilibradas.

Volviendo a los sujetos encuestados, aunque son conscientes de la necesidad de hablar la lengua que estudian, entienden que no es fácil, y que incluso es la actividad que más les cuesta hacer, así como hablar para toda la clase, que es una actividad bastante menos atractiva para ellos que el trabajo por parejas. Así mismo, la presencia de contenido puramente gramatical era añorada por los individuos encuestados.

ISSN **1697-9745**

Como resumen de lo dicho hasta ahora, podemos añadir que el contenido oral es, en este ámbito del que nos ocupamos, a la vez meta e instrumento. Y no por ser más de lo segundo, nos encontramos ya más cerca de lo primero. El contenido oral, entendido como contenido relacionado con la comprensión, producción e interacción oral es y ha de seguir siendo el interés primordial; pero no podemos pasar la vista demasiado rápidamente sobre el hecho de que a una mayoría del alumnado CAL le sigue pareciendo el contenido más difícil de asimilar.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La primera de las conclusiones es que los sujetos que componen los cursos de actualización lingüística son los que determinan, como cualquier grupo de alumnado lo haría, las acciones y, en fin, las adaptaciones metodológicas que se han de llevar a cabo. Lo que hace estos cursos específicos, entre otros aspectos que menciona el Plan de Fomento de Plurilingüismo, es que los individuos en estos grupos recibirán formación para ser impartida en centros bilingües.

Desde el punto de vista de un docente en Escuela Oficial de Idiomas, puede ser de gran valor conocer el alcance de estos cursos de formación que se imparten, a fin de saber si las técnicas empleadas son las adecuadas o están dando el fruto que de ellas se esperaba. Además de esto, con toda certeza, será

ISSN **1697-9745**

la comunidad educativa en general la que se beneficie de este ejercicio de retroalimentación.

Por lo que acabamos de decir, afirmamos que es necesario poder valorar el impacto de las adaptaciones que se llevan a cabo y que el modo de hacerlo es asegurando la utilización de los Cursos de Actualización Lingüística con el propósito para el que fueron diseñados o diferenciado claramente el proceso cuando aquello no sea posible. Como primera propuesta mencionaremos la necesidad de crear un sistema de evaluación para el individuo CAL y su formación para un centro bilingüe, más allá de las pruebas de certificación a las que se someten para certificar su nivel lingüístico.

Nuestra siguiente propuesta, a raíz del estudio realizado, es fomentar la reivindicación de un modelo de enseñanza de lengua específico para el alumnado CAL; para ello, volvemos nuestros ojos a la literatura existente en materia de Integración de Lengua y Contenidos para reivindicar la formación lingüística y metodológica de forma conjunta e integral. Si el objetivo último de la enseñanza bilingüe es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, ¿qué mejor vehículo de enseñanza al alumno-profesor que el que habrá de utilizar en un futuro cercano?

Con la dedicación de la investigación al alumnado CAL y la obtención de información concreta pensamos que se ha cubierto parte del vacío conocimiento que añoramos en los CAL. Concluimos por esto y todo lo dicho anteriormente que la investigación podrá ayudar a aclarar algo más la situación y evolución de este fenómeno.

ISSN **1697-9745**

Si bien es lógico pensar que algunas de las conclusiones son extrapolables a grupos comunes de las EEOOII, lo que afirmamos es que, aún obteniendo los mismos resultados en encuestas a grupos no CAL, éstas no vendrían si no a motivar reflexión o debate sobre el propio rol de enseñanza de una lengua aisladamente.

Sin embargo, los esfuerzos vertidos en los grupos CAL nos comprometen de un modo u otro, con mayor o menor envolvimiento profesional en el tema, a tratar de hacer que no sea un grupo más. Es posible que los grupos CAL se denominen de otro modo en un futuro cercano, o que su morfología cambie tanto que nos pasen a resultar extintos en un período relativamente corto de tiempo. Pero esta andadura nos está sirviendo y puede seguir sirviendo de pilotaje para la primera experiencia seria de Plurilingüismo en nuestra comunidad autónoma.

BIBLIOGRAFÍA

- Currículo Integrado de las Lenguas, Junta de Andalucía. [En línea] [Consulta: 2 de enero de 2011]. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/cil

- Estadísticas de la Educación en Andalucía, Junta de Andalucía, [en línea] [Consulta: 4 de enero de 2011]. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/Estadisticas/2008_2009/2008_09&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0

ISSN **1697-9745**

- Plan de Fomento del Plurilingüismo, Junta de Andalucía, [en línea] [Consulta: 2 de enero de 2011]. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf

- European Language Portfolio, Council of Europe [en línea] [Consulta 2 de enero de 2011]. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html

- CARRASCOSA GONZÁLEZ, P., MILLÁN VILLALOBOS, E. "¿Cómo funciona la educación bilingüe? Experiencia de educación bilingüe en el IES Rafael Pérez Estrada de Málaga" en Barrios Espinosa, M.E. (ed.) La preparación en lengua extranjera para la enseñanza bilingüe en Andalucía: Experiencias, consideraciones y propuestas. (2008). Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Universidad de Málaga.

- GALLEGO PEREA, R. M., ORTÍZ DOMÍNGUEZ, M. S. "¿Cómo funciona la educación bilingüe? Experiencia de educación bilingüe en el CEIP García Lorca de Málaga" en Barrios Espinosa, M.E. (ed.) La preparación en lengua extranjera para la enseñanza bilingüe en Andalucía: Experiencias, consideraciones y propuestas. (2008). Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Universidad de Málaga.

- MERINO DE DIEGO, M. C. "El aula y el idioma: necesidades de formación en lengua para el docente en el currículo integrado de inglés", Proyectos de Investigación Educativa, A-A1, (2008). Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

- ROCHA MARTÍN, B., HORRILLO, J. R. "Buenas prácticas y adaptaciones curriculares en cursos de actualización lingüística" en Barrios Espinosa, M.E. (ed.) Echando a andar: Perspectivas y experiencias sobre la

ISSN **1697-9745**

preparación lingüística de profesorado involucrado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. (2007) Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Universidad de Málaga.

NOTAS

[i] Este artículo da a conocer los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en el marco de la Universidad de Córdoba y los estudios de Máster de Inglés para la Cualificación Profesional.

[ii] CARRASCOSA GONZÁLEZ, P., MILLÁN VILLALOBOS, E. "¿Cómo funciona la educación bilingüe? Experiencia de educación bilingüe en el IES Rafael Pérez Estrada de Málaga" en Barrios Espinosa, M.E. (ed.) La preparación en lengua extranjera para la enseñanza bilingüe en Andalucía: Experiencias, consideraciones y propuestas. (2008). Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Universidad de Málaga.

[iii] GALLEGO PEREA, R. M., ORTÍZ DOMÍNGUEZ, M. S. "¿Cómo funciona la educación bilingüe? Experiencia de educación bilingüe en el CEIP García Lorca de Málaga" en Barrios Espinosa, M.E. (ed.) La preparación en lengua extranjera para la enseñanza bilingüe en Andalucía: Experiencias, consideraciones y propuestas. (2008). Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Universidad de Málaga.

[iv]Estadísticas de la Educación en Andalucía, Junta de Andalucía, [en línea] [Consulta: 4 de enero de 2011]. Disponible en:

ISSN **1697-9745**

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/Estadisticas/2008_2009/2008_09&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

MATERIALES BILINGÜES PARA CONOCIMIENTO DEL MEDIO DEL CEIP AVERROES

Carmen Ramos Córdoba

Directora del CEIP Averroes (Córdoba)

RESUMEN

El presente artículo pretende recoger el trabajo desarrollado, en los últimos cinco años, en el CEIP Averroes como centro bilingüe y que continuamos desarrollando. Entre los muchos aspectos que requiere la implantación de un proyecto bilingüe en un centro y que serían objeto de mención, voy a centrar estas líneas en hacer un breve repaso por las razones y necesidad que nos han llevado a elaborar materiales bilingües para el ANL (área no lingüística) de Conocimiento del Medio y cómo enseñamos esta asignatura.

Una de las principales dificultades detectadas al comenzar nuestra andadura en este camino de querer ofrecerle a nuestro alumnado una enseñanza bilingüe de calidad fue la escasez de materiales existentes. Desde el principio tuvimos muy claro que contar con unos recursos apropiados era absolutamente necesario para emprender esta difícil tarea y nos empleamos en elaborar instrumentos útiles. Y ese fue nuestro objetivo: enseñar y aprender con materiales bilingües de elaboración propia ante los pocos recursos didácticos que existían para el profesorado de ANL.

La primera cuestión de la que quiero partir es qué entendemos por centro bilingüe, porque de esa concepción va a depender toda la metodología llevada en cada centro bilingüe. Nosotros consideramos, tal y como marca el Proyecto de Plurilingüismo, que un centro bilingüe es aquel en el que, no sólo se enseñará lengua extranjera, sino con la lengua extranjera, es decir, la lengua extranjera se convierte en lengua vehicular, de aprendizaje de otras materias.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, EDUCACIÓN PRIMARIA, INGLÉS

Citar artículo: RAMOS CÓRDOBA, C. (2011). *Materiales bilingües para Conocimiento del Medio del CEIP Averroes. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

ISSN **1697-9745**

¿CÓMO ENSEÑAMOS CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN INGLÉS?

Teniendo como base nuestro concepto de que la lengua extranjera es lengua de aprendizaje, en ningún momento se trabajan los contenidos en castellano y a continuación en inglés, sino que seleccionamos los contenidos de cada unidad didáctica que serán trabajados en inglés y, utilizamos la lengua extranjera como lengua instrumental, aunque la transferencia de L1 a L2 se lleva a cabo cuando es necesario. A partir de ahí, basándonos en las características de cada grupo, elaboramos nuestro propio material y recopilamos el ya existente. Este material está diseñado según grados de dificultad; de esta forma, se pretende que el alumnado disponga de un material que se adecúe a sus competencias lingüísticas.

El currículum de *Conocimiento del Medio* se imparte el 50% en lengua extranjera, es decir, dos sesiones a la semana apoyadas, en todo momento, por auxiliares de conversación. Se imparten, generalmente, en aulas TIC con pizarras digitales.

Los materiales que elaboramos para cada unidad didáctica constan de un cuadernillo individual elaborado por el profesorado sobre los contenidos seleccionados de cada unidad para enseñar en inglés, murales de apoyo visual a cada unidad didáctica basados en mapas conceptuales, material manipulable, material multimedia: presentaciones, juegos interactivos, videos, audio…,

ISSN **1697-9745**

material complementario de ampliación y refuerzo, inventarios lingüísticos y juegos diversos.

Este material, fundamentalmente, potencia un cambio metodológico. Está basado en el aprendizaje a través de mapas conceptuales, que presenta la ventaja de jerarquizar la información y establecer relaciones entre los conceptos que se presentan. A su vez, acota y estructura la información, centra la atención, conecta sin equívocos lo que se escucha con lo que se ve, permite realizar actividades en grupo en las que el alumnado puede participar con éxito y aumenta la capacidad y flexibilidad cognitivas a través del uso de varios códigos lingüísticos.

Uno de los objetivos principales a conseguir con este material es potenciar el trabajo autónomo del alumnado y crearle menos ansiedad ante un aprendizaje nuevo, ya que, aunque le falte el conocimiento de estructuras lingüísticas en lengua extranjera, el uso de mapas conceptuales le ayudará a adquirir el conocimiento de forma intuitiva y visual sin necesidad de traducir. Consideramos que es una herramienta para el aprendizaje, ya que permite al alumnado organizar, interrelacionar y fijar el conocimiento de los contenidos y se muestra como un instrumento perfecto para estimular el aprendizaje activo de nuestros alumnos y alumnas; y a su vez, sintetiza y recopila el aprendizaje básico de cada unidad didáctica.

Los materiales que elaboramos permiten aprender, estructurar ideas y mejorar en el uso de la lengua extranjera.

ISSN **1697-9745**

La metodología, en el ANL Conocimiento del Medio, está basada en la comunicación, la interacción, la interdependencia de las lenguas y la priorización del código oral. Los principios metodológicos a seguir parten de la sensibilización lingüística del alumnado, potenciando las destrezas orales y las competencias comunicativas tanto en L1 como en L2, se lleva a cabo un aprendizaje por tareas de comunicación, creándose en el aula situaciones de comunicación real. Esta metodología requiere la necesidad de un trabajo cooperativo tanto de alumnado como de profesorado lingüístico y de ANL.

Basamos el aprendizaje en un fomento de la escucha, toma de palabra, lectura y escritura, centrándonos más en el proceso que en el producto.

En Conocimiento del Medio se aplica la metodología propia de dicha área, ya que no estamos enseñando otra lengua, sino que otra lengua es vehículo de aprendizaje.

La atención a la diversidad es un eje primordial en nuestra planificación y acción. Potenciamos las capacidades lingüísticas a nuestro alumnado de n.e.e, altas capacidades, de otras culturas,… A su vez usamos las T.I.C como herramienta motivadora para acceder al conocimiento.

En definitiva, potenciamos el desarrollo de estrategias comunicativas como base del aprendizaje diario del Conocimiento del Medio bilingüe.

La dinámica de trabajo del profesorado bilingüe se centra en la planificación y trabajo en equipo tanto en la elaboración de materiales bilingües como en la elaboración del Currículum Integrado de las Lenguas. Se presta una especial

ISSN **1697-9745**

atención a la formación del profesorado de nueva incorporación. Uno de los objetivos prioritarios de la coordinación del profesorado implicado es la unificación de criterios metodológicos y de evaluación y en la unificación de criterios de trabajo: reparto de tareas, creación de modelos impresos, elaboración materiales interactivos…

Esta coordinación se consigue en las reuniones quincenales entre profesorado de la sección bilingüe y semanales entre el profesorado del mismo curso.

A la hora de evaluar el área varias premisas son fundamentales en nuestra concepción y actuación. Una de ellas es que la lengua extranjera no es el fin, es el medio y por lo tanto ese es el peso que tiene en la evaluación del alumnado. Marcamos el énfasis en el contenido y la comunicación sobre la gramática. Los contenidos y el proceso es donde nos centramos, antes que en los resultados. La competencia lingüística se tiene en cuenta pero como un valor añadido, no se penaliza.

Quiero destacar que el grado de satisfacción del profesorado y familias en cuanto a los objetivos alcanzados actúa como un feed-back para mantener y mejorar nuestro sistema de trabajo en el área bilingüe y nuestro empeño por contribuir al logro de una educación de calidad.

Concluyo este breve repaso por nuestro trabajo con una reflexión de que la implantación del bilingüismo en los centros necesita de la tarea de aunar

ISSN **1697-9745**

esfuerzos y llegar a acuerdos comunes, ya que esta nueva metodología no es posible sin trabajo y esfuerzo en equipo.

Anexo 1

Anexo 2

Anexo 3

Anexo 4

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

EL CURRÍCULO INTEGRADO DE LAS LENGUAS O DE LOS CENTROS BILINGÜES: UNA REVISIÓN CRÍTICA.

Antonio Rafael Roldán Tapia

Profesor de Inglés en el IES Alhaken II (Córdoba)

RESUMEN

El currículo integrado de los centros bilingües y el denominado CIL (currículo integrado de las lenguas) han recibido la atención de los centros y el profesorado de enseñanza bilingüe en estos últimos años. La cuestión que debemos dilucidar es si ambos documentos responden al mismo concepto o no, y si son diferentes, debemos encontrar las razones para ese cambio. Para ello, se ofrece una revisión normativa y metodológica que quizás arroje luz sobre la cuestión.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, IES ALHAKEN II

Citar artículo: ROLDÁN TAPIA, A.R. (2011). *El curriculo integrado de las lenguas o de los centros biligües: una revisión crítica. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

El diseño curricular es una actividad envuelta en un permanente halo de conflicto. Atendido de forma desigual en las universidades, se convierte en un elemento diferenciador en el proceso selectivo a la función pública del profesorado, quedando a posteriori marginado a un segundo plano porque en la práctica diaria la toma de decisiones es, relativamente, parca. Actuaciones concretas de la administración o de las editoriales restan oportunidades al profesorado para el desarrollo curricular.

ISSN **1697-9745**

Cuando llega el momento en el que el profesorado debe tomar decisiones sobre un modelo de diseño curricular concreto aparecen las dificultades propias de un proceso al que no están habituados y al que la administración educativa parece arrojar poca luz con una confusión terminológica y conceptual importante.

Este segundo aspecto es el que nos ocupa en esta reflexión sobre el llamado CIL (currículo integrado de las lenguas). Su acuñación y aparición en los documentos emanados de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía generan dudas sobre su propio objetivo y contenido.

En este sentido, una revisión histórica de la política lingüística de la Consejería y su desarrollo normativo puede ayudarnos a poner las ideas en contexto y perspectiva.

A finales de los años 90, la Consejería de Educación empieza a ser consciente de que otro modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras es posible, pues los referentes europeos y americano-canadienses así lo demuestran. Se empiezan a tomar decisiones al respecto, siempre en una fase experimental y, así, en el año 1998 se pone en marcha un programa con dos centros de Sevilla y otros dos de Málaga, centros adscritos entre sí de primaria a secundaria, con el fin de poner en marcha la enseñanza del francés como primera lengua extranjera y lengua vehicular de algunas materias, garantizando la continuidad de las enseñanzas respectivamente, de primaria a secundaria.

En el año 2002, aparecen los 5 primeros centros experimentales de Idioma Alemán, tres en Málaga, dos de primaria adscritos a uno de secundaria y dos en

ISSN **1697-9745**

Sevilla, uno de primaria y uno de secundaria, adscritos entre sí. Esta implantación experimental llegará a configurar desde el año 1998 hasta el año 2003 un total de 27 centros bilingües experimentales en toda Andalucía de los cuales, 17 tienen el Francés como lengua vehicular del programa bilingüe y 7 tienen el Alemán desarrollando esa misma función (Consejería de Educación y Ciencia, 2002).

En 2005, la Consejería de Educación da un salto cuantitativo y cualitativo poniendo en marcha un plan, ambicioso y decidido, que pretende dar un cambio radical a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en nuestra comunidad. Conocedora de la política lingüística que se estaba desarrollando en nuestro entorno europeo, la Consejería hace una apuesta por el plurilingüismo como elemento articulador del plan que lleva su nombre: Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP). El Plan contaba con cinco líneas de actuación, si bien, desde el primer momento, se asoció estrechamente a la creación de una red extensa de centros bilingües en nuestra comunidad.

En esta etapa inicial se fraguan varios conceptos, el *currículo integrado* entre los más novedosos. Se elaboran varios guiones de instrucciones metodológicas para los distintos niveles de enseñanza, se cita repetidamente el currículo integrado diseñado por el MEC y el British Council (Ministerio de Educación y Cultura, 2000), y se insta a la primera hornada de centros bilingües a diseñar el currículo integrado de sus nuevas enseñanzas:

"A tal fin, los Centros Bilingües deberán contar con un nuevo modelo organizativo y curricular que englobe tanto la lengua materna como las lenguas

ISSN **1697-9745**

extranjeras que se impartan en todas las etapas educativas, para proporcionar al conjunto de la comunidad escolar un currículo integrado de lenguas y de áreas y materias no lingüísticas que habrá de incluirse, necesariamente, en el marco del Proyecto de Centro (Consejería de Educación 2005c, art. 3)".

Estaba claro desde el principio: la Consejería (2005a: 23), al presentar en el PFP el nuevo modelo curricular, establecía las instrucciones a seguir para cambiar el modelo curricular de las nuevas enseñanzas:

"El Programa de Centros Bilingües fomentará un nuevo modelo curricular. […] La finalidad última es proporcionar al conjunto de la Comunidad Escolar un currículo integrado de lenguas y de áreas no lingüísticas que pueda ser homologado por las administraciones educativas de los países vecinos".

En un breve espacio de tiempo posterior a la publicación del PFP, sale a la luz un documento (Consejería de Educación, 2005b) al que se denomina como *borrador* y que, en su momento, pretendía aportar algunas ideas metodológicas necesarias para la elaboración del currículo integrado en los centros bilingües.

En esa misma línea, el artículo 8 de de la Orden de 24 de julio de 2006, y titulado *Currículo integrado* dice de manera explícita "*Los Centros Bilingües elaborarán el currículo integrado de las lenguas y áreas no lingüísticas conforme a los siguientes criterios…"* (Consejería de Educación, 2006: 14).

Todo este conjunto de iniciativas se pone en marcha con un principio orientador, el plurilingüismo, y un objetivo fundamental, el desarrollo de la

ISSN **1697-9745**

competencia comunicativa del individuo, tal y como viene definida en el *Marco Común Europeo para las Lenguas* (Council of Europe, 2001).

A principios del año 2007, el Ministerio de Educación publica el Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para Primaria y la ESO. En este documento se da entrada en el sistema educativo español al listado de competencias básicas en educación, que desde años atrás ya eran una cuestión prioritaria en nuestro entorno europeo (por ejemplo, Eurydice, 2002; Rychen & Salganik, 2003; o SQA, 2003).

Puede resultar oportuno señalar que, mientras en Europa se hace una distinción entre la competencia nº 1 (comunicación en lengua materna) y la nº2 (comunicación en lenguas extranjeras), el Ministerio de Educación opta por aunarlas en la nº 1 de su listado, denominándola competencia en comunicación lingüística.

Es posible que la adopción de este modelo competencial como elemento articulador del currículo escolar sea lo que anime a la Consejería de Educación (2008) a publicar el *Currículo integrado de las lenguas*, en detrimento del currículo integrado de las lenguas y las áreas no lingüísticas. Conceptualmente, parece sustituirse la competencia comunicativa, del MECRL, por la competencia lingüística, del listado de competencias básicas.

Por otra parte, la metodología propia del tipo de enseñanzas desarrolladas en un centro bilingüe también arroja dudas sobre el mismo CIL, por desatender las áreas no lingüísticas del currículo escolar.

ISSN **1697-9745**

Desde un punto de vista conceptual, no se pueden entender los currículos como dos entidades aisladas –el integrado de lenguas, por una parte, y el de contenidos, si es que existiera, por otra-. La profesora Met (1999) los presenta como un *continuum* en el que tienen cabida distintos modelos con distintos grados de priorización de lenguas (programas de inmersión total o parcial) y/o contenidos (clases de lengua sustentadas en contenidos no lingüísticos, a modo del trabajo por proyectos propuesto en los DCB de la etapa LOGSE) pero nunca desligados unos de los otros.

En otro sentido Casal (2007) explica las posibilidades que proporciona el *constructivismo*, como enfoque pedagógico, para integrar los contenidos no lingüísticos con las propias lenguas en el currículo integrado de los centros bilingües. Con estos tres pilares que dan sentido a este concepto de currículo integrado (el modelo de aprendizaje, las lenguas y los contenidos) se implementan los tres saberes que se presentan en el MECRL y que sustentan el modelo de competencias básicas: el saber, el saber-hacer y el saber-ser.

CLIL o AICLE, cualquiera que sea el término utilizado, es el modelo metodológico propuesto para desarrollar las enseñanzas de los centros bilingües en nuestro entorno europeo (Marsh 2001, Marsh 2002a, Marsh 2002b, Marsh 2003, Marsh 2005, Marsh, Maljers, & Hartiala 2001, entre otros). En este sentido, CLIL es una fusión entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de los contenidos (Marsh & Frigols, 2007: 34), dando lugar este proceso de fusión a un modelo integrador que proporciona oportunidades para la adquisición de los contenidos propios de las materias escolares y el desarrollo de la competencia

ISSN **1697-9745**

comunicativa en la lengua vehicular. En términos parecidos se expresan Mehisto, Marsh & Frigols (2008: 11) para quienes CLIL e integración son dos términos que van unidos:

Thus, CLIL is a tool for the teaching and learning of content and language. The essence of CLIL is integration.

La integración de lenguas y contenidos que sustenta las enseñanzas AICLE es una fuente de riqueza desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, pues aumenta la calidad y la cantidad del *input* recibido por el alumnado así como la calidad y la cantidad de *output* producido. Transforma el papel de lengua extranjera en el currículo escolar clásico por el de lengua vehicular, convirtiéndose en el medio para aprender y no en el objetivo de aprendizaje. Desde una perspectiva más global, *CLIL* favorece la transversalidad y croscurricularidad en los procesos de aprendizaje de los contenidos escolares, otorga a los procesos de aprendizaje una importancia necesaria frente a la mera acumulación de contenidos curriculares, y apuesta por un tipo de currículum procedimental, basado en tareas, y que utiliza el trabajo por proyectos como mecanismo de integración de las tareas pedagógicas y las tareas del mundo real.

El modelo de *lengua a través del currículum* (Kolodziejska & Simpson, 2000) es un concepto originado en el Reino Unido en la década de 1970 para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes hablantes de *lenguas minoritarias* de aprender la lengua nacional, que también tuvo su repercusión en Estados Unidos y Canadá. En cualquiera de sus formatos, el objetivo principal es hacer de la alfabetización de la lengua en cuestión el objetivo esencial en

ISSN **1697-9745**

todas las clases, puesto que los contenidos curriculares se aprenden a través de la lengua y un énfasis en las destrezas lingüísticas presupone, a su vez, un énfasis en el aprendizaje de los contenidos. Cuatro principios fundamentales caracterizan esta propuesta:

(a) el proceso es mucho más importante que el producto en los procesos educativos;

(b) el mensaje transmitido es más relevante que la lengua en la que éste se transmite;

(c) el potencial comunicativo del aprendiz es preferido al *input* unidireccional del profesor;

(d) el aprendizaje de la lengua se produce por medio de la resolución de tareas.

Por todo lo expuesto anteriormente, en términos de revisión normativa y metodológica, surgen una serie de cuestiones que quizás podrían tener alguna respuesta de parte de la administración educativa responsable de esta política lingüística:

¿por qué se publicó un borrador con orientaciones metodológicas que luego no pasó de la provisionalidad propia de un documento de este tipo?

¿por qué se utiliza el concepto de currículo integrado de las lenguas y áreas no lingüísticas en los documentos fundamentales de nuestra política plurilingüe

ISSN **1697-9745**

y en la práctica, en las instrucciones anuales, por ejemplo, se ignora a las segundas?

¿por qué se ignora a las áreas no lingüísticas en el currículo integrado si la metodología adoptada para nuestros centros bilingües es el AICLE o CLIL?

¿por qué se deja a un lado el cúmulo de experiencia acumulada en los centros bilingües de las primeras convocatorias en su formación; en particular, grupos de trabajo y formaciones en centros, que se esforzaron por dar sentido al concepto de integrado?

¿por qué se circunscribe el concepto de integración a una secuencia de unidades didácticas, que siempre resulta forzada para el conjunto de las programaciones didácticas de los distintos departamentos que conforman un centro?

Si el Informe PISA 2009 (Ministerio Educación, 2010) reporta un avance apreciable en comprensión lectora y un estancamiento en competencia matemática, ¿por qué no se plantea la administración un currículo integrado técnico-matemático, al mismo estilo que el currículo integrado de las lenguas?

¿por qué no se hace una apuesta por un concepto de integración que propicie a la misma vez el aprendizaje de los contenidos, el desarrollo de la competencia comunicativa en las distintas lenguas vehiculares y de instrucción, y el desarrollo de las estrategias de aprendizaje que, a la larga, desarrollan el conjunto de competencias básicas?

ISSN **1697-9745**

Quizás sean muchas las cuestiones y ojalá la reflexión sobre el tema pueda ser amplia. Sería deseable que el inminente proyecto lingüístico de centro que se va a concretar normativamente sea lo suficientemente flexible para resolver esta cuestión en torno a la integración de las lenguas y/o contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Casal Madinabeitia, S. "The integrated curriculum, CLIL and constructivism". *RESLA, Volumen Monográfico,* 2007*:* 55-65.
- Consejería de Educación. (2005a). "Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía", *BOJA* núm. 65 de 5 de abril de 2005.
- Consejería de Educación. (2005b). *Borrador: Orientaciones para la elaboración del currículo integrado de las lenguas en los centros bilingües.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf]
- Consejería de Educación. (2005c). "Orden de 6 de abril de 2005, por la que se convocan proyectos educativos para la selección de Centros Bilingües para el curso 2005/2006", *BOJA* núm. 66 de 6 de abril de 2005.
- Consejería de Educación. "Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües". *BOJA* nº 156 de 11 de agosto de 2006: 11-15.
- Consejería de Educación. *Currículo integrado de las lenguas. Propuesta de secuencias didácticas.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008.

ISSN **1697-9745**

- Consejería de Educación y Ciencia. “En portada: enseñar en Francés o Alemán: las secciones bilingües”. *Andalucía Educativa*, 2002, 33: 26-28.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe, 2001.
- Eurydice. *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- Kolodziejska, E. & Simpson, S. (eds.). *Language across the curriculum: network processing and material production in an international context.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000.
- Marsh, D. “CLIL- A framework for implementing plurilingual education originating from models of bilingual education”, in European Centre for Modern Languages (ed.) *Living together in Europe in the 21st century: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue. Proceedings of the 3rd colloquy of the European Centre for Modern Languages.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001.
- Marsh, D. “Languages across the curriculum: curricular integration of foreign language teaching”, in Moniz, A. (coord.) *Millennilang*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002a.
- Marsh, D. (ed.). *CLIL-EMILE. The European dimension.* Jÿvaskÿla: Continuing Education Centre, University of Jÿvaskÿla, 2002b.
- Marsh, D. “The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe”, *ELC Bulletin*, 2003, 9, disponible en [http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html]

ISSN **1697-9745**

- Marsh, D. (coord.) (2005): *The CLIL quality matrix. Central workshop report 6/2005.* Graz: ECML, disponible en [http://www.ecml.at/documents/reports/wsrepD3E2005_6.pdf]
- Marsh, D.; Maljers, A. & Hartiala, A. (eds.) *Profiling European CLIL classrooms: languages open doors.* Jyväskylä: University of Jyväskylä and European Platform for Dutch education, 2001.
- Marsh, D. & Frigols, M. J. "CLIL as a catalyst for change in languages education". *Babylonia*, 2007, 3/07: 33-37.
- Mehisto, P.; Marsh, D. & Frigols, M. J. *Uncovering CLIL.* Oxford: Macmillan, 2008.
- Met, M. *Content-based instruction: defining terms, making decisions*. Washington, D.C.: The National Foreign Language Center, 1999.
- Ministerio de Educación. *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE. Informe Español.* Madrid: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, 2010.
- Ministerio de Educación y Ciencia. "Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria". *BOE* núm. 5, de 5 de enero de 2007.
- Ministerio de Educación y Cultura. "Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España", *BOE* núm. 105, de 2 de mayo de 2000.
- Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (eds.) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003.
- Scottish Qualifications Authority. *Key competences –some international comparisons.* Policy and research bulletin n. 2. Glasgow: SQA, 2003.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

CÓMO HICIMOS NUESTRA I JORNADA DE BILINGÜISMO.

Luis Soldevilla Cantueso

José Luis Pabón Poza

Mª Dolores Mahedero García

Enrique Navarro Aganzo

Gema Gil Gómez

Ángela Raigón Cantero

María Isabel Del Río Jiménez

Carmen Granados Blanco

Diana Bazo Morales

Profesores y profesoras del IES *Fidiana* (Córdoba)

RESUMEN

Mediante este artículo pretendemos compartir con el profesorado de otros institutos y colegios la experiencia vivida en nuestra Sección Bilingüe con la organización de la I Jornada de Bilingüismo en el IES "Fidiana" de Córdoba. En él desgranamos el proceso de preparación de las dos actividades llevadas a cabo con dicho motivo (una competición interdisciplinar en inglés y una exposición) y aportamos nuestras reflexiones sobre el resultado de la Jornada.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA, IES FIDIANA, INTERDISCIPLINARIEDAD

Citar artículo: SOLDEVILLA CANTUESO, L. et alii (2011). *Cómo hicimos nuestra I Jornada de Bilingüismo. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

ISSN **1697-9745**

El pasado 2 de febrero de 2011 tuvo lugar en nuestro centro la I Jornada de Bilingüismo en el IES Fidiana. Es una experiencia que nos ha absorbido durante las semanas de preparación y que pensamos ha merecido la pena, por lo que nos gustaría compartirla con el profesorado de otros centros que, estando también involucrados en un Proyecto Bilingüe en su instituto o colegio, han hecho o se plantean hacer algo similar.

La idea de llevar a cabo esta Jornada surgió en noviembre en una de las reuniones del equipo formado por el coordinador de la Sección Bilingüe y los profesores de ANL (Áreas No Lingüísticas), respondiendo a un doble motivo.

Por un lado, estando ya en nuestro 4º año de Proyecto Bilingüe en el centro (5º si incluímos el "año cero"), llevábamos acumulada una experiencia de práctica docente, traducida en materiales didácticos y en producciones de nuestros alumnos y alumnas, que considerábamos necesario mostrar a la comunidad educativa del centro, pues a veces tenemos la sensación de que el trabajo del profesorado ANL es un trabajo que sólo queda de puertas del aula hacia adentro.

Por otro lado, al ser nuestro centro un instituto de dos líneas solamente, la distinción entre alumnos que siguen el Programa Bilingüe (una línea, de 1º a 4º de la ESO) y los que no lo siguen (la otra línea en cada nivel), puede llegar a crear una sensación de separación entre ambos tipos de alumnado. Queríamos que, de alguna manera, el alumnado no-bilingüe se mezclara con el bilingüe y participara con ellos de una actividad que implicara el uso del inglés en materias no-lingüísticas, algo que para los últimos resulta tan cotidiano.

ISSN **1697-9745**

Así que, con esta doble motivación nos pusimos manos a la obra, y decidimos dotar de contenido esta I Jornada de Bilingüsimo. Pensamos que este primer año, estaría interesante hacer, por un lado, una exposición que mostrara la realidad de nuestro IES como centro bilingüe y, por otro, una competición interdisciplinar en inglés en la que el alumnado de la Sección Bilingüe, de una forma lúdica, participara y compartiera su relación cotidiana con el inglés en las ANL con sus compañeros y compañeras que no son de la Sección.

Después de debatirlo, se optó por escoger como fecha para la celebración de esta Jornada un día a finales de enero o principios de febrero, por ser una fecha un poco más "vacía" de otras actividades generales del centro (a partir de marzo empiezan a acumularse muchos eventos). Acabó por concretarse la fecha del 2 de febrero, por ser el miércoles un día en el que, atendiendo al horario del profesorado implicado, se causaba menos trastorno en el funcionamiento del instituto.

Y ahora pasemos a ver cómo llevamos a cabo ambas actividades, competición y exposición.

COMPETICIÓN INTERDISCIPLINAR.

Para organizar esta actividad, hubo que determinar una serie de aspectos.

1. Alumnado participante. Decidimos que la actividad debía abarcar a todo el alumnado de la ESO, dado que la Sección Bilingüe ya llega hasta los alumnos y alumnas de 4º. Para suavizar las diferencias de edad, se establecieron dos

ISSN **1697-9745**

categorías: una que abarcaba a 3º y 4º de ESO (categoría A) y otra a 1º y 2º (categoría B).

2. Pruebas a realizar. Puesto que lo más genuino del Programa Bilingüe es la impartición de ANL en Inglés, decidimos que las pruebas a realizar por los alumnos y alumnas participantes estarían relacionadas con cada una de las ocho ANL que se imparten en la Sección Bilingüe: Matemáticas, Música, Plástica, Educación Física, Biología, Física y Química, Tecnología y Ética. Cada profesor ANL prepararía dos pruebas para la categoría A y otras dos para la categoría B. Los distintos profesores de ANL prepararían sus correspondientes pruebas, teniendo en consideración que parte de los componentes del grupo no iban a ser alumnos bilingües (aunque sí todos estudian inglés en su currículo), por lo que las harían accesibles y no excesivamente especializadas. Hubo varias puestas en común acerca del modelo de pruebas elegidas para intentar, en la medida de lo posible, no repetir en exceso formatos y para tratar de conjugar las pruebas escritas con otras pruebas de carácter más manual o físico.

3. Aulas que utilizar. Lo más práctico era utilizar una zona del instituto que permitiera que los talleres estuvieran unos muy próximos a otros y que dejaran realizar la actividad con el menor trastorno posible para la normal impartición de las clases al resto de compañeros y compañeras no participantes. Por ello se acordó que las ANL estarían agrupadas de dos en dos de la siguiente manera:

- Taller 1 (aula de Tecnología): Matemáticas y Tecnología.

- Taller 2 (laboratorios de Física y Química): Ética y Física y Química.

ISSN **1697-9745**

- Taller 3 (laboratorios de Biología y Geología): Plástica y Ciencias Naturales.

- Taller 4 (gimnasio y sala adyacente): Educación Física y Música.

Los talleres 2, 3 y 4 estarían, a su vez, por contar con dos espacios diferenciados, divididos en dos subtalleres, para permitir una colocación más cómoda de los grupos de alumnos y alumnas durante la realización de las pruebas. Los profesores y las profesoras ANL serían los que estarían explicando, controlando y puntuando la realización de las tareas en sus respectivos talleres, permaneciendo allí durante las tres horas de duración de la actividad.

4. Agrupamiento del alumnado. Se pensó que los más práctico sería hacer grupos de 4 alumnos y alumnas que, al no ser demasiado grandes, permitirían la participación de todos los componentes en la resolución de las tareas, y por otro lado, serían lo suficientemente grandes para permitir mezcla de alumnos con diferentes capacidades. Una vez decidido esto, se trataba de hacer los grupos. Se optó por un agrupamiento aleatorio, en el que un grupo “tipo” de la categoría B estuviera formado por un alumno de 1º no bilingüe, otro de 1º bilingüe, otro de 2º no bilingüe y otro de 2º bilingüe. Igualmente, un grupo “tipo” de la categoría A estaría formado por un alumno de 3º no-bilingüe, otro de 3º bilingüe, otro de 4º no-bilingüe y otro de 4º bilingüe. Los grupos se hicieron siguiendo el orden de lista de las diferentes clases, y después se revisaron para evitar que se dieran grupos con un nivel académico demasiado fuerte o demasiado flojo, así como para arropar adecuadamente al alumnado de necesidades educativas especiales.

ISSN **1697-9745**

5. Tiempo de realización de la actividad. Se pensó, también, que la actividad se llevaría a cabo durante las tres primeras horas de la mañana (de 8.30 a 11.30), y que el resto de la jornada, después del recreo, sería lectivo. Esas tres horas de realización de la actividad se dividirían, a su vez, en dos periodos para acoger a las dos categorías diferentes, A y B. Los alumnos y alumnas de la categoría A comenzarían a las 8.30 y finalizarían a las 10.30, volviendo a esta hora a sus clases para continuar con la jornada lectiva. Por su parte, los de la categoría B comenzarían a las 9.30 (habiendo tenido sus clases normales durante la 1ª hora) para finalizar a las 11.30, directamente a la hora del recreo.

6. *Temporalización de los talleres*. Teniendo en cuenta el número de alumnos matriculados en la ESO se vio que habría 28 grupos participantes en cada una de las categorías. Ello supondría que 7 grupos deberían estar simultáneamente en cada taller realizando las pruebas correspondientes, para las que dispondrían de 20 minutos en cada taller (unos 16 minutos en la práctica, si se tiene en cuenta el tiempo empleado para trasladarse de un taller a otro y comenzar la siguiente prueba). Ello significaría organizar la actividad de la siguiente manera: a las 8.30 de la mañana los alumnos de la categoría A entrarían al SUN (Sala de Usos Múltiples), donde se colocarían por grupos y se les recordarían algunas normas de la actividad. A las 8.45 cada grupo estaría en el primer taller asignado, y cambiaría de taller cada veinte minutos, para finalizar en el 4º taller a las 10.05 y bajar al SUM, donde permanecerían hasta que el timbre de cambio de clase sonara a las 10.30. Por su parte, el alumnado de la categoría B se dirigiría al SUM. a las 9.30, nada más terminar la 1ª clase, para agruparse en equipos y

ISSN **1697-9745**

recordar las instrucciones para la actividad. A las 10.05 cada grupo marcharía a su taller correspondiente, cambiando, también, de taller cada veinte minutos, al igual que sus compañeros de la categoría A habían hecho anteriormente, para concluir en el 4º taller a las 11.30, hora del recreo.

7. *Turnos de rotación*. Había que establecer unos turnos de rotación para que cada grupo tuviera claro a qué taller debía dirigirse en cada momento, sin que hubiera interferencias en el recorrido de cada grupo. Para ello se decidió que cada 7 grupos irían acompañados de un profesor acompañante, que los guiaría a lo largo del recorrido de cuatro talleres y finalmente los dejaría en el SUM (en el caso de la categoría A) o los dejaría marchar al recreo (categoría B). Estos profesores acompañantes serían los dos auxiliares nativos del centro y otros dos profesores de entre los que quedarían liberados de sus clases al estar el alumnado al que les correspondería atender en ese período realizando la competición interdisciplinar. Todos los grupos y los profesores ANL responsables de cada taller, así como los profesores y profesoras acompañantes, conocerían dicho turno de rotaciones de los grupos.

Todo este debate, toma de decisiones y organización de diferentes aspectos, se llevó a cabo en la hora de coordinación semanal que los profesores ANL y el Coordinador tienen en su horario, y hay que decir que ha sido un verdadero trabajo de equipo donde todo el mundo ha dado ideas, sugerido cambios o rectificaciones, organizado determinados aspectos y contribuido con sus actividades. ¡Sería impensable llevar a cabo una actividad de este tipo sin esa labor colectiva!

ISSN **1697-9745**

En los días previos a la actividad (lunes 31 y martes 1) los ocho profesores de ANL (a cada uno se le había asignado previamente una de las ocho clases que participaban en la competición) leyeron a los alumnos en el aula las instrucciones para la realización de la actividad. Igualmente, les comunicaron a qué número de grupo (del 1 al 28) se les había asignado a cada participante (pero sin decirles quiénes eran sus compañeros de grupo procedentes de otras clases, de manera que se mantuviera la intriga en la medida de lo posible hasta el comienzo de la actividad al día siguiente), con el fin de que el día 2 a las 8.30 fuera más fácil organizar los grupos.

Los profesores y profesoras, además, ultimaron todo el material a utilizar por los grupos en los talleres (fotocopias, imágenes de powerpoint, mapas, puzzles, etc.)

El día 2, todo comenzó a las 8.30 con gran expectación por parte de todo el mundo. Apenas faltaron alumnos y alumnas esa mañana (no más de lo habitual cualquier día del curso), y la organización del alumnado en grupos se hizo con orden y rapidez. A cada grupo se le entregó una hoja donde escribir los nombres con los componentes del mismo y en la que aparecía el recorrido a realizar por el grupo, así como un espacio para las puntuaciones en las diferentes pruebas. Además, a cada componente del equipo se le entregó una pegatina para colocarse en la solapa y llevar durante todo el tiempo de realización de la actividad, a efectos de saber a qué grupo pertenecían en todo momento.

Una de las claves para que la competición saliera bien era la cuestión de los cambios de taller. Si las salidas y entradas de los grupos en los diferentes talleres

ISSN **1697-9745**

no se producían de manera sincronizada, podían producirse “atascos”. Esto resultaría ser un problema para el desarrollo de la actividad, dado el poco tiempo de que disponían los grupos para cada prueba: unos 16 minutos en cada taller, donde debían dividirse el tiempo entre dos ANL (aproximadamente 8 minutos para cada una), que a su vez les proponían dos pruebas diferentes. Perder dos o tres minutos por el retraso de los grupos de un taller podía suponer tener opción a menos puntos para los siguientes en entrar. Ello lo resolvimos utilizando la sirena de un megáfono para marcar el momento en que los grupos debían dejar las tareas que estaban resolviendo en el momento en que la escucharan e inmediatamente se dirigieran al siguiente taller, siguiendo su turno de rotación.

Cuando los grupos de la categoría A regresaron al SUM a las 10.05 tras completar su recorrido por los talleres, permanecieron allí viendo un material audiovisual hasta las 10.30, momento de regresar a sus aulas para continuar con la jornada escolar.

Después, a las 11.30, los grupos de la categoría B finalizaron su recorrido sin incidencias, y la actividad se dio por concluida.

Dos días más tarde, el viernes 4, tuvimos durante el recreo el acto de entrega de premios a los grupos ganadores. Se había decidido premiar a los cinco primeros equipos de cada categoría con un diploma acreditativo del puesto conseguido en la competición, y a los tres primeros de cada categoría con un cheque-regalo por diferente cantidad de dinero, dependiendo del puesto conseguido (1º, 2º o 3º). En este acto contamos con la presencia de la Coordinadora Provincial de Plurilingüismo, que alabó el trabajo realizado en el

ISSN **1697-9745**

centro en esta I Jornada de Bilingüismo y nos animó a continuar con nuestra tarea tanto a profesores como a alumnos.

Las impresiones del profesorado participante y del resto de compañeros en general fueron muy positivas. La actividad se llevó a cabo con mucho orden (¡algunos profesores casi no se habían enterado, al final de la mañana, de que ya se había realizado la actividad!), y el alumnado en su conjunto se mostró muy implicado en la resolución de las tareas propuestas en cada taller. Los alumnos de los grupos no bilingües se integraron francamente bien con los bilingües (¡esa era una de nuestras principales preocupaciones mientras organizábamos la actividad!) y cada uno participó en la medida de sus posibilidades y sus conocimientos. Hubo felicitaciones por parte de los compañeros del centro, y pensamos que los objetivos que nos proponíamos con esta competición se habían cumplido con creces.

EXPOSICIÓN.

La segunda faceta de nuestra I Jornada de Bilingüismo fue, como ya indicamos, una exposición acerca de la realidad de nuestro insituto como centro AICLE (o centro de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, CLIL en inglés).

Se escogió, como lugar para exponer, el amplio Hall que en nuestro centro precede al SUM y a la Sala de Profesores, lugar que en otras ocasiones se ha usado para eventos similares. Se trataba de colocar de una forma adecuada los

ISSN **1697-9745**

paneles expositivos con los que para dicho fin cuenta el centro, de manera que el espacio quedara bien delimitado y organizado. Como tenemos la suerte de contar en el equipo de profesores ANL con una compañera bien curtida en estas lides, ella se preocupó de estos asuntos y organizó la presentación y colocación de materiales a exponer, dándoles un punto estético adecuado.

Los contenidos de la exposición se dividieron en tres áreas o zonas. En primer lugar, una introducción a algunos aspectos de la realidad AICLE de nuestro centro: historia del proyecto, papel del profesorado, alumnado, familias, auxiliares de conversación, actividades realizadas, perspectivas de futuro… Todo ello acompañado de múltiples fotografías ilustrativas de lo que han supuesto estos cuatro años de andanza de nuestra Sección Bilingüe.

En segundo lugar, una zona dedicada al trabajo coordinado que se desarrolla en las tres AL (áreas lingüísticas) del Programa Bilingüe, incluyendo muestras de algunas de las tareas que nuestro alumnado realiza.

Y en tercer lugar, el área más extensa, dedicada a las ANL , donde se expusieron desde los distintos materiales que los profesores de éstas áreas utilizan para su labor docente (fichas sacadas de libros de texto de países de habla inglesa, de internet, materiales originales elaborados por los docentes, cuadernillos de trabajo, juegos comunicativos, resúmenes, glosarios, etc.) hasta exámenes que los alumnos de la sección bilingüe deben hacer (algunos de ellos rellenos y corregidos para mostrar que son una realidad que nuestro alumnado efectivamente afronta de forma resolutiva), pasando por múltiples muestras de trabajos, maquetas, pósters, murales, etc. que los alumnos elaboran en su

ISSN **1697-9745**

actividad cotidiana de aprendizaje en las áreas involucradas en el proyecto bilingüe.

A ello se añadían dos proyecciones continuas en dos rincones de la sala de exposiciones: una con presentaciones de powerpoint y cortes de video elaborados por el alumnado tanto en AL como en ANL, y otra con una serie de bailes originarios de países de habla inglesa que los estudiantes de los distintos grupos de la ESO prepararon e interpretaron en clase de Educación Física.

La idea original era mantener los materiales expuestos desde el miércoles 2 hasta el viernes 4 de febrero, pero en un segundo momento pensamos que, si la manteníamos unos días más, más padres y madres de nuestros alumnos podrían pasar por el centro para verla y rentabilizaríamos más el trabajo que supone montar una exposición de estas características, por lo que permaneció abierta hasta el miércoles 9.

CONCLUSIÓN.

Una vez que ya han pasado unos días desde su celebración, la valoración que hacemos de esta I Jornada de Bilingüismo en el IES Fidiana es plenamente positiva, y creemos que, introduciendo variaciones o adiciones a los eventos que compongan una futura Jornada de Bilingüismo, el dedicar un día a celebrar la realidad como centro bilingüe de nuestro instituto es una buena experiencia que debemos repetir en cursos venideros.

ISSN **1697-9745**

Especialmente nos ha parecido muy acertada la mezcla de alumnado bilingüe y no bilingüe en los equipos participantes en la competición interdisciplinar, viendo que muchos de éstos últimos se lo han tomado con gran interés e incluso han asumido el protagonismo en la resolución de muchas de las pruebas de la actividad.

Igualmente destacamos el papel de los profesores acompañantes que rotaron con los grupos de taller en taller, contribuyendo al orden en el desarrollo de la actividad.

Como posible mejora, sería bueno, no obstante, en una siguiente edición,o bien reducir de dos a una el número de pruebas que los alumnos y alumnas realicen por área, o bien incrementar el tiempo de estancia y de resolución de tareas en cada taller, para evitar la sensación de excesiva presión y de falta de tiempo para terminar que se ha vivido en determinados momentos durante la competición por equipos.

Por otra parte, también se ve conveniente introducir aún más variación en las tareas a realizar por los equipos, y de las destrezas comunicativas a utilizar.

Deseamos que el relato de nuestra experiencia os haya podido servir de ayuda. En la página web de nuestro centro podréis encontrar muestra gráfica de todo lo hecho y vivido en esta I Jornada de Bilingüismo en el I.E.S. Fidiana.

Math Activities.pdf

Physics and Chemistry Activities.pdf

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

LA APORTACIÓN DEL CENTRO DEL PROFESORADO DE CÓRDOBA AL PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO.

Margarita Tejederas Dorado.

Asesora de primaria del ámbito lingüístico

CEP "Luisa Revuelta" de Córdoba

RESUMEN

En este artículo se pretende difundir la labor que se viene realizando desde el CEP en relación al fomento, desarrollo e implantación del Plan en los centros educativos de la provincia. Esta tarea supone una serie de acciones formativas específicas que se llevan a cabo en la formación del profesorado que imparte docencia en los centros con modalidad de enseñanza bilingüe.

PALABRAS CLAVE: PLURILINGÜISMO, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CÓRDOBA, CENTRO DEL PROFESORADO

Citar artículo: TEJEDERAS DORADO, M. (2011). *La aportación del Centro del Profesorado de Córdoba al Plan de Fomento del Plurilingüismo. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la formación que se lleva a cabo en el Centro del Profesorado de Córdoba es responder adecuadamente a las demandas del profesorado de nuestro ámbito. Esto se realiza a través de una oferta formativa cuyo fin es impulsar mejoras reales en la práctica docente.

En cuanto a la formación del profesorado que imparte docencia en los centros bilingües, desde la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo en marzo

ISSN **1697-9745**

de 2005, el objetivo de nuestro CEP ha sido apoyar al profesorado en su formación, y de esta forma ofrecer todo tipo de acciones que le ayuden a lograr unas prácticas educativas adaptadas a las nuevas necesidades y a la evolución de los nuevos conocimientos que exige la nueva sociedad pluricultural y plurilingüe actual.

2. LOS CENTROS BILINGÜES

Los centros que comenzaron la andadura bilingüe desde que se inició la implantación del Plan de Fomento del Plurilingüismo, tuvieron que recorrer un difícil camino ya que no existía un itinerario formativo específico. La puesta en marcha de este plan ha facilitado la multiplicación del número de centros bilingües que en este momento existen y que crece cada año por iniciativa de los propios centros.

Tras varios años de recorrido, el panorama es muy distinto. Los centros bilingües cuentan hoy con una infraestructura mucho más organizada en todos los sentidos. Lo más importante es que tienen conciencia de centro bilingüe, conciencia que ha sido asumida por toda la comunidad educativa del centro, tanto profesorado como alumnado bilingüe o no bilingüe y padres y madres del alumnado.

Poco a poco se han ido concibiendo y normalizando los demás aspectos en los que se sustentan los centros con esta denominación, como el propio proyecto, la organización del centro, el profesorado y su coordinación, el

ISSN **1697-9745**

currículo, los ayudantes lingüísticos, los recursos o los apoyos recibidos desde distintas instituciones administrativas.

3. EL PROFESORADO DE LOS CENTROS BILINGÜES

El éxito de la aplicación de los proyectos bilingües, depende de un conjunto de factores. De estos factores, el profesorado es la pieza clave.

El profesorado es, sin duda, el principal motor del proceso educativo y el agente sin el que es posible el avance e innovación real de la educación. En este sentido la implantación del plan de plurilingüismo en los centros ha supuesto y supone un nuevo perfil de profesorado que ha tenido que ir configurándose a medida que avanzaban los propios proyectos.

Las nuevas competencias de la enseñanza bilingüe exigen nuevas COMPETENCIAS PROFESIONALES. Así la enseñanza bilingüe necesita un profesorado con un perfil en el que se combinen estos cuatro tipos de aspectos.

Profesional:

Un profesorado que personalmente se encuentre comprometido y con actitud de aprendizaje permanente. Un profesorado que realice un esfuerzo y un constante trabajo para la investigación, a partir de una reflexión de la experiencia que le da la práctica educativa, incluyendo en el aula todo tipo de ideas innovadoras y estrategias metodológicas más cercanas a la interacción que se desarrolla en la vida real.

ISSN **1697-9745**

Social:

Un profesorado, que fuera del aula pero dentro del centro, realice el esfuerzo por llevar a cabo un trabajo social colaborativo y coordinado con el equipo de profesorado para que el centro logre una armonía y equilibrio en la práctica educativa diaria.

Didáctico:

Un profesorado con una formación didáctica que vaya construyendo nuevos modos de expresión, de comunicación, de hacer, de enseñar y de construir aprendizajes adecuados para formar al alumnado, para ayudarle a vivir y desenvolverse en el mundo actual en que vivimos y en el mundo futuro que les tocará vivir.

Curricular:

Un profesorado capaz de plasmar y llevar a la práctica este nuevo modelo de currículo con un enfoque muy distinto, un currículo integrado (AICLE Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), para todas las lenguas (CIL Currículum Integrado de las Lenguas), materna y no maternas.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El gran cambio que supone iniciar un proyecto bilingüe en un centro es tal que exige una nueva reestructuración del mismo a todos los niveles. Implica la renovación de todo tipo de estructuras organizativas, pedagógicas, didácticas,

ISSN **1697-9745**

metodológicas, creación y adaptación de recursos tanto humanos como materiales.

Desde el Centro del Profesorado de Córdoba se viene trabajando en estrecha colaboración con los responsables de la Delegación Provincial programando las acciones formativas más adecuadas para garantizar con éxito la implantación del plan de plurilingüismo en los distintos centros educativos de nuestra provincia. Por otro lado, las demandas y necesidades recibidas por el profesorado de los centros bilingües son el punto de partida para el diseño de las acciones formativas dentro de nuestro plan de formación anual.

Entre los distintos aspectos y temáticas sobre los que gira nuestra programación de formación del profesorado implicados en la enseñanza bilingüe, se encuentran:

- Formación respecto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas según el MCER (Marco Europeo de Referencia de las Lenguas).
- Formación metodológica para la elaboración del currículo integrado AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y para todas las lenguas (CIL), materna y no maternas.
- Formación sobre el PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) como instrumento de evaluación y autoevaluación.
- Formación para atender a los diferentes perfiles profesionales: profesorado de idiomas y profesorado de ANL (Áreas no Lingüísticas), coordinadores de proyectos y equipos directivos.

ISSN **1697-9745**

- Formación adaptada a las diferentes etapas educativas originando un trabajo internivelar que permite un fructífero contacto entre el profesorado de las distintas etapas.
- Formación para la elaboración de materiales y programación de unidades didácticas que apoyan los proyectos bilingües de cada centro.
- Formación para la difusión y el intercambio de las buenas prácticas que se desarrollan en los centros bilingües.
- Formación TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) con diversos contenidos (web 2.0, PDI...) formativos para la investigación y la búsqueda de materiales que complementan el proyecto bilingüe de los centros.
- Formación para la Evaluación integral de todos los factores que intervienen en cada proceso educativo.

Igualmente, son diversas las iniciativas que se han desarrollado desde el CEP para proporcionar información y formación al profesorado implicado en los centros con modalidad de enseñanza bilingüe.

La modalidades formativas que se llevan a cabo, se han realizado a través de un itinerario formativo que se diseña según los años de vida del proyecto bilingüe en el centro.

Las acciones formativas bajo la modalidad de FORMACIÓN, incluyen formaciones presenciales, semipresenciales o con seguimiento (cursos,

ISSN **1697-9745**

encuentros, jornadas), y formaciones a distancia (on line, a través de la plataforma de teleformación de los CEP de la provincia: CEP Azahar), destinadas cada una de ellas a la formación de distintos perfiles de profesorado dependiendo del año y temáticas de desarrollo de cada programa bilingüe.

Los contenidos y materiales expuestos en estas actividades formativas son difundidas por las asesorías del ámbito plurilingüe a través de los distintos espacios virtuales de los que disponemos dedicados a este fin. Entre estos espacios se encuentra la RED DE PLURILINGÜISMO, alojada en la plataforma Moodle de nuestro CEP creada para la información, intercambio de ideas y conocimiento, a través de sus participantes en los FOROS, con un repositorio de contenidos para la mejora de la práctica educativa y estímulo profesional. Es un espacio destinado a construir una comunidad de aprendizaje dentro del marco bilingüe de nuestra provincia. Otros espacios en los que se difunden los contenidos y experiencias de estas actividades son los diferentes blogs de las asesorías, así como la Revista Digital e-CO.

Por otro lado, el profesorado tiene la opción de acogerse a actividades con modalidad de AUTOFORMACIÓN, escogiendo entre dos tipos de modalidad formativa como son el desarrollo de propuestas de FORMACIÓN EN CENTROS o la constitución de GRUPOS DE TRABAJO.

Lo habitual y más adecuado es que en cada centro se realice una actividad de autoformación, construyendo y participando activamente en el proceso bilingüe.

ISSN **1697-9745**

La Formación en Centros es la modalidad formativa más completa, producto de un análisis y reflexión compartidos, y está dirigida a la búsqueda de soluciones concretas dentro del contexto del propio centro y a través de la realización de tareas específicas. Es una iniciativa formativa asociada al proyecto educativo del centro e incluida en el plan de formación del mismo.

A través de los Grupos de Trabajo, la otra modalidad autoformativa, se centra en la elaboración de materiales que apoyan y sustentan el proyecto bilingüe. Al tratarse de un proyecto de trabajo colaborativo favorece la reflexión conjunta y el intercambio de ideas y propuestas innovadoras.

Durante los primeros años de implantación de la actividad bilingüe desde nuestro Centro del Profesorado, se promovieron grupos de trabajo a nivel provincial, integrando a todos los coordinadores de los proyectos bilingües que existían hasta el momento. En los últimos tres años y coincidiendo con el aumento de centros bilingües, se están celebrando grupos de trabajo en cada centro y a final de cada curso Encuentros de Grupos de trabajo en las diferentes etapas educativas.

El profesorado participante en este tipo de modalidades de autoformación, formaciones en centros y grupos de trabajo, constituye una comunidad virtual utilizando la plataforma educativa COLABORA en la que se lleva a cabo la elaboración, registro y seguimiento del proyecto y que sirve para facilitar el seguimiento y valoración del trabajo colaborativo del grupo bilingüe del centro.

ISSN **1697-9745**

Este modelo de actividad autoformativa, en sus dos modalidades, incrementa también la implicación de la ASESORÍA responsable, de forma que además de colaborar en el diseño y la planificación global del proyecto de autoformación y de informar, orientar y realizar el seguimiento de las actividades, adquiere un rol de cercanía, mediación y accesibilidad.

Como hemos dicho, la implantación del Plan de Plurilingüismo en los centros ha supuesto y supone un nuevo perfil de profesorado que ha tenido que ir configurándose a medida que avanzaban los propios proyectos. Pero también se ha ido configurando un nuevo perfil del asesor, que ha ido formándose a la vez que el profesorado y a la vez que los centros, apoyando, aprendiendo y compartiendo con ellos, formando parte de esta RED PROFESIONAL.

5. CONCLUSIONES

Actualmente nos encontramos a punto de que los centros completen la implantación real y sobre todo práctica del Plan en las etapas obligatorias de la Educación. Después de estos años, y la cantidad de esfuerzos realizados, creemos que son muchos los progresos que se han conseguido.

El alcance y repercusión positiva que está teniendo la Enseñanza Bilingüe, se plasma en el desarrollo cognitivo del alumnado y en el aprendizaje de las materias no lingüísticas que se estudian a través de una segunda lengua. Todo esto está dando pie a que el modelo de enseñanza bilingüe comience a considerarse como Modelo educativo ideal.

ISSN **1697-9745**

Estamos seguros de que la formación del profesorado constituye uno de los pilares con los que el Programa Bilingüe está contribuyendo a alcanzar el nivel de éxito que se espera.

Por ello, desde el CEP, continuamos contribuyendo, desde nuestro papel de asesores y formadores, a la implantación del Plan del fomento del Plurilingüismo y al apoyo de los procesos formativos del profesorado de los centros bilingües y a la mejora de la adquisición de una mayor y mejor competencia lingüística y educativa.

Nuestro sistema educativo andaluz está alcanzado unos niveles razonables de logros cuantitativos y cualitativos, pero aún es necesario continuar y avanzar en esta línea para abordar los cambios sociales y profesionales que el mundo actual nos exige.

Debemos, pues, desde las asesorías continuar trazando líneas de actuación, apoyo, facilitación y acompañamiento crítico del profesorado y seguir por esta vía formativa promoviendo la creación de redes profesionales para que los profesores/as realicen un verdadero aprendizaje colaborativo, con el fin de constituir un soporte sólido y estable para iniciar nuevos retos y promover grados significativos de innovación, experimentación y de desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza. (2004) Consejería de Educación.

ISSN **1697-9745**

- Consejería de Educación (2002) II Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado. Junta de Andalucía .
- Madrid,D. Desarrollo del Bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía. Facultad de CC de la Educación, Universidad de Granada.[en línea]. Disponible en: www.ugr.es/~didlen/congresos/Daniel_Burgos.pdf

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

LA ASTRONOMÍA EN SECUNDARIA Y SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE.

Ana Torres Campo

Profesora de Matemáticas en el IES Miguel Crespo (Fernán Núñez)

RESUMEN

El objetivo de este artículo es difundir la labor del Proyecto Europeo EU-Hands On Universe (EU-HOU), "El Universo en tus manos", que busca renovar la enseñanza de las Matemáticas en secundaria por medio de la Astronomía. Las herramientas elaboradas por los integrantes de este proyecto pueden aplicarse en nuestras clases con el interés añadido del uso del idioma, del fomento de la dimensión europea y la toma de conciencia de la necesidad de aprender inglés.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, IES MIGUEL CRESPO, INGLÉS, ASTRONOMÍA

Citar artículo: TORRES CAMPO, A. (2011). *La Astronomía en Secundaria y su aplicación en la enseñanza bilingüe. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

Uno de los principales problemas de la educación actual es la falta de motivación de nuestro alumnado. Sin profundizar en las múltiples causas, es indudable que el profesorado ha desarrollado múltiples estrategias para atraer al alumnado hacia las respectivas asignaturas. El proyecto "Hands On Universe" (HOU) es una nueva estrategia para interesar al alumnado de Matemáticas por medio de una materia poco presente en los currículos: la Astronomía. Se trata de un proyecto de dimensión mundial surgido en Estados Unidos que en Europa

ISSN **1697-9745**

se agrupa en EU-HOU y está financiado por la Unión Europea (Dirección General de Educación y Cultura). Comenzó en 2004 y en la actualidad trabajan en él 11 países, entre ellos España. Hands On Universe España trabaja, además, de forma directa con más de veinte institutos con los que organiza actividades.

Los pilares básicos en los que se sustenta este proyecto son la posibilidad de observar el cielo con telescopios robotizados con el fin de obtener datos astronómicos auténticos, aunque también pueden ser obtenidos mediante simuladores virtuales, y el uso de estos datos empíricos para la resolución de problemas astronómicos empleando métodos similares a los usados actualmente en investigación astronómica. El lema que guía este planteamiento es “Learning science by doing science” (Aprender ciencia haciendo ciencia).

Para alcanzar estos objetivos se dispone de las siguientes herramientas:

- Redes mundiales de **telescopios ópticos y radiotelescopios**, que pueden ser controlados por acción remota gracias a internet y en horario lectivo. Las páginas web de los telescopios incluyen webcams que permiten observar el movimiento de los aparatos al ser operados. Posibilita al alumnado y al profesorado realizar observaciones y descubrimientos auténticos. La red de radiotelescopios, muy innovadora y aún en desarrollo, favorecerá el estudio del universo desde el punto de vista del espectro electromagnético. Cinco países europeos disponen ya de un telescopio de estas características, entre ellos España.

ISSN **1697-9745**

- El programa "**SalsaJ"** (**S**uch **A** **L**ovely **S**mall **A**ntenna), desarrollado específicamente para su uso en secundaria y que ayuda a resolver muchos de los problemas mediante el análisis de las imágenes astronómicas. Este programa se encuentra traducido al español, pero dada su simplicidad de uso, puede ser utilizado en inglés. También es necesario el inglés si se desea acceder a sus últimas actualizaciones.

- Las **páginas web de Hands On Universe**: La página web general y las de cada uno de los países, donde se comparten las actividades que se están diseñando y se pueden leer noticias, y un foro, principalmente dirigido a profesores. Globalmente supone una amplia y compleja red de páginas web que es preciso explorar.

- **Problemas reales y ejercicios guiados basados en datos auténticos**. Disponemos de ejercicios de Astronomía relacionados con Matemáticas y Física, tomando como base el estudio de la Luna (*Cómo medir la altura de una montaña de la Luna, Estudio de la edad de la superficie lunar, La Luna como una esfera, Cálculo de la densidad de la Luna*, etc.), los cúmulos de estrellas, las galaxias (*¿Cómo medir el peso de una galaxia?*), el sol y otras estrellas, la mecánica celeste, los agujeros negros (*El agujero negro en el centro de la Vía Láctea*) o los sistemas planetarios y los exoplanetas. Los resultados obtenidos pueden ser contrastados con los datos proporcionados por la NASA en su página web. Los alumnos y alumnas comprobarán que son capaces de realizar cálculos con un bajo nivel de error, en términos astronómicos. Enfocado desde el punto de vista del currículo de Matemáticas, encontramos *El sistema solar como Laboratorio de*

ISSN **1697-9745**

Matemáticas. De particular interés es el programa *Sun4all (Sol para todos)*, desarrollado por la Universidad de Coimbra. Todas las actividades son accesibles en inglés además de en castellano, apoyadas de abundantes elementos visuales, por lo que es posible adaptarlas a nuestro alumnado bilingüe.

- **Otras páginas web** de interés: Páginas web de observatorios astronómicos con telescopios para uso didáctico, la página de la NASA, la Enciclopedia de los Planetas Extrasolares, para la obtención de datos, etc. En general, dado que se pretende realizar las observaciones en horario lectivo, interesarán los telescopios situados en América, donde todavía será de noche. Destacan los telescopios Faulkes, situados en Australia y Hawai, y la página web de los desarrolladores del proyecto: El Observatorio Las Cumbres, que proporcionan datos muy valiosos para realizar las observaciones. Resultan siempre útiles, finalmente, el simulador Stellarium y el programa Google Earth, que contiene fotografías del cielo nocturno.

Cabe destacar el aspecto **multilingüe** de las actividades diseñadas. Mayoritariamente se encuentran en inglés, aglutinadas en la página www.euhou.net. La página española ha traducido algunos de los ejercicios y creado otros nuevos y en las páginas de los diferentes países se pueden ir descubriendo nuevas actividades a medida que estos las añaden. Otra característica significativa es la **interdisciplinariedad** de los problemas, ya que, si bien tiene como objetivo el desarrollo de destrezas matemáticas, aúna conceptos de astronomía, física, historia o idiomas. Asimismo, los temas tratados

ISSN **1697-9745**

son sumamente actuales (agujeros negros, materia oscura) lo que atrae la atención del alumnado. Finalmente es importante incidir en el carácter **gratuito** de todo el proyecto, que tiene por objeto que cualquier escuela, con la sóla necesidad de conexión a internet, pueda acceder a todos los materiales.

El proyecto se completa con el **Programa Galileo** de formación de Profesores, desarrollado por la Unión Astronómica Internacional. Se pretende dar a conocer todas estas herramientas, poner en contacto al profesorado de distintos países y facilitar el encuentro entre profesores e investigadores con el fin último de lograr hacer ciencia en las aulas.

El presente proyecto reúne muchos de los objetivos del Plan de Fomento del Plurilingüismo: Además de mejorar las competencias en lenguas del alumnado, relaciona el currículo desde un punto de vista integrador, fomenta competencias pluriculturales y la cooperación transnacional, al acercar los centros educativos españoles a otros centros educativos europeos, institutos y universidades, y emplea técnicas pedagógicas innovadoras. Es destacable la contribución de esta clase de proyectos a la construcción de una cultura europea estableciendo puentes entre los distintos países. También ayuda a convertir la ciencia en algo cercano a los estudiantes, a hacerles comprender que no tiene fronteras y a entender la utilidad de las Matemáticas para resolver problemas de múltiples disciplinas científicas, desarrollando una auténtica competencia matemática. Al enfrentarse a problemas mucho más abiertos de lo habitual, el alumnado desarrolla capacidades de resolución de problemas, competencia de aprender a

ISSN **1697-9745**

aprender y autonomía e iniciativa personal, siendo imprescindible la persistencia y la resistencia al fracaso para realizar las actividades con éxito.

Cabe destacar la importancia de que el alumnado entienda la utilidad del inglés como lengua franca, que no sólo les permite comunicarse con personas de toda Europa y del resto del mundo sino también acceder a gran cantidad de información que no está disponible en español.

REFERENCIAS

- Plan de Fomento del Plurilingüismo. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Hands On Universe Europa: http://www.euhou.net
- Hands On Universe España: http://www.es.euhou.net/ y http://www.houspain.com/

ISSN **1697-9745**

- Hands On Universe EEUU: http://www.handsonuniverse.org/
- Proyecto Sun4all, Universidad de Coimbra: http://www.mat.uc.pt/sun4all
- NASA/IPAC Extragalactic Database: http://nedwww.ipac.caltech.edu/
- La Enciclopedia de los Planetas Extrasolares: http://exoplanet.eu/index.php
- Base de datos solares: http://sohowww.nascom.nasa.gov/classroom/classroom.html
- Observatorio Astronómico Las Cumbres: http://lcogt.net/
- Telescopio Faulkes: http://www.faulkes-telescope.com/

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

ITINERARIO FORMATIVO DEL PROFESORADO EN CENTROS EDUCATIVOS BILINGÜES.

Pilar Torres Caño

Asesora de Formación del Ámbito Lingüístico

CEP de Córdoba

RESUMEN

Mejorar la calidad de la enseñanza y del profesorado es una de las prioridades en educación en toda Europa. Para ello, una de las líneas de actuación debe ser la formación permanente porque ésta tiene la capacidad de cambiar la práctica docente, porque amplia el repertorio de estrategias, aumenta la motivación y la confianza y porque hay una correlación directa entre ésta y el rendimiento escolar.

La formación del profesorado en centros bilingües de Córdoba ha sido diseñada teniendo en cuenta una serie de factores y criterios clave para el diseño de una formación adecuada a las necesidades reales del profesorado implicado en los proyectos bilingües y con repercusión positiva en su práctica docente.

Esta necesidad de formación para la puesta en marcha e implementación de los proyectos bilingües no debe traducirse en una sobreformación. Por ello denomino “Itinerario formativo del profesorado en centros bilingües” a la formación que, desde las asesorías responsables del asesoramiento a centros bilingües del CEP de Córdoba, en estrecha colaboración con la coordinadora provincial del Plan de Fomento del Plurilingüismo, se ha diseñado respondiendo a las necesidades diversas y diferenciadas según la experiencia del profesorado y el desarrollo de la enseñanza bilingüe en su centro.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CEP DE CÓRDOBA

Citar artículo: TORRES CAÑO, P. (2011). *Itinerario formativo del profesorado en centros educativos bilingües. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

ISSN **1697-9745**

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Una de las mayores inquietudes que vivimos en los Centros del Profesorado es la de conocer si las actividades de formación permanente que organizamos para el profesorado realmente satisfacen su necesidad de formación, cumplen sus expectativas y repercuten en su desempeño profesional.

Mediante el proceso de detección y evaluación de las demandas de formación, las asesorías de formación diseñamos un plan de actuación que tiene en cuenta las necesidades actuales y las posibles alternativas en las que se va a desenvolver la enseñanza y la sociedad en un futuro próximo así como los diferentes escenarios y modalidades formativas (cursos, jornadas, formaciones en centros, grupos de trabajo, etc...). Esta evaluación de necesidades es un proceso sistemático, base para la planificación de la oferta formativa.

A través de los cuestionarios de evaluación de las actividades, hemos constatado que los mayores indicadores de éxito de la formación continua son la posibilidad de aplicación en el aula y la actualización científica y metodológica de los contenidos.

Así pues, a la hora de programar una formación de calidad, efectiva y real, que tenga el impacto deseado, la mejora de la práctica docente y por ende de los resultados académicos del alumnado, hemos de tener en cuenta estos factores. Además, atenderemos los criterios de una planificación apropiada, contextualizada en la realidad de los centros, que parta de la necesidad real, de la utilidad de sus contenidos y la transferibilidad de éstos al aula, optimizando los

ISSN **1697-9745**

recursos didácticos, con una idónea selección de formadores y formadoras, adecuando los contenidos al perfil del colectivo al que va dirigida.

ITINERARIO FORMATIVO DEL PROFESORADO EN CENTROS BILINGÜES

Desde que en el año 2006 el Plan de Fomento del Plurilingüismo pusiera en funcionamiento la enseñanza bilingüe en Andalucía a través de la creación de los centros bilingües, desde los Centros del Profesorado, y siguiendo los criterios expuestos anteriormente, se ha diseñado una formación del profesorado implicado en los proyectos bilingües acorde a las necesidades e intereses de este colectivo.

Veamos a continuación cuáles son estas **necesidades** y las **acciones formativas** que se desarrollan desde el CEP de Córdoba. Es lo que denomino el **itinerario formativo de los centros bilingües** desde la formación permanente del profesorado:

- Durante el denominado **año cero,** dos son a mi parecer, las claves: **Integración y Consenso.**

Es necesario que el profesorado realice la necesaria **integración curricular** que posibilita la enseñanza bilingüe. Nos referimos a la elaboración del **currículo integrado,** teniendo en cuenta una doble integración: la de las lenguas o Currículo Integrado de Lenguas (que se reflejará también en el Proyecto Lingüistico de Centro) y la integración de Contenido y Lenguas.

ISSN **1697-9745**

Además de los contenidos de cada área, la integración habrá de basarse en el **consenso** del profesorado en ciertas **claves y estrategias metodológicas** así como en los **instrumentos y pautas de evaluación**. Es éste un cambio metodológico que posibilita un mayor trabajo cooperativo entre los equipos docentes.

En este año cero el profesorado de centros bilingües deberá hacer una **selección y elaboración de materiales curriculares** que proporcione al alumnado un aprendizaje significativo en consonancia con el currículo y la adquisición de las competencias básicas.

En esta búsqueda, diseño, recopilación y elaboración de materiales para el aula bilingüe habrán de conocer el **enfoque CLIL o AICLE** (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) que es el vínculo entre el conocimiento de materias no estrictamente lingüísticas (las ANL, áreas no lingüísticas) y la lengua extranjera. Es por ello que esta formación básica es esencial para el posterior desarrollo de una enseñanza coherente e interdisciplinar donde las lenguas, materna y extranjeras, sean herramientas efectivas de comunicación, de interacción con el mundo, y de aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La modalidad de formación que mejor se adecúa a estas necesidades es la formación en centros**.** Esta modalidad de autoformación es una "iniciativa asociada al **proyecto educativo** de los centros docentes e incluida en el **plan de formación** del mismo, que aglutina las demandas de un **amplio colectivo** de profesores y profesoras (…). Debe poseer una **marcada intención de cambio**

ISSN **1697-9745**

e innovación, redundar de manera clara y directa en la **mejora** del alumnado del centro y/o en el f**uncionamiento** del mismo, estar basado en la labor de **equipo** y el aprendizaje entre iguales".

Según mi experiencia, el grado de satisfacción del profesorado que ha realizado formación en su centro es muy positivo, no sólo porque se atiende a una demanda muy concreta y específica que afecta a todo el profesorado del centro, sino también porque pone en marcha un proceso de reflexión y análisis de la práctica docente entre compañeros/as que difícilmente se podría dar en otras circunstancias.La realización de este trabajo colaborativo tiene su reflejo en la plataforma COLABOR@[i]

Dentro de este proceso formativo se integra la formación que recibe también durante este año cero el coordinador/a del proyecto bilingüe y el profesorado de ANLs y que redunda en el afianzamiento de unas bases conceptuales necesarias. Esta formación, en el formato de curso semipresencial, dirigida a todos los coordinadores y coordinadoras bilingües de la provincia, incluye las pautas metodológicas para la enseñanza bilingüe, el enfoque AICLE, la elaboración del currículo integrado, normativa, organización y funcionamiento de un centro con sección bilingüe.

Por su parte, el profesorado de ANL también recibe formación específica a través de jornadas provinciales, dirigidas específicamente a este colectivo, y que les proporciona los recursos y pautas necesarios para desarrollar su labor en el aula bilingüe (Enfoque CLIL y claves metodológicas fundamentalmente).

ISSN **1697-9745**

Durante el año cero, aunque no exclusivamente, se programa que en todas las actividades de formación dirigidas a centros bilingües se incluyan ejemplos de buenas prácticas. Aquí cobra especial relevancia y son muy positivamente valoradas las experiencias profesionales que compañeros/as en centros donde se imparte este tipo de enseñanza nos muestran.[ii]

Esta exposición de buenas prácticas docentes en el aula bilingüe versa sobre recursos para la elaboración de los materiales bilingües, estrategias para la creación de unidades didácticas integradas, el uso de las nuevas tecnologías, pautas metodológicas para el uso y aprovechamiento del auxiliar lingüístico, la participación en diversos programas europeos como fuente para el aprendizaje lingüístico necesario, entre otros.

- Durante el **año uno y dos.**

Estos dos primeros años de vida de un proyecto son cruciales para el posterior desarrollo del mismo. El hecho de ser centro bilingüe es algo indudablemente innovador y exige por parte del profesorado un compromiso profesional importante. Es por tanto necesario seguir desarrollando la cultura de formación permanente específica que ya se inició el año cero, si bien adaptándola a las necesidades actuales.

En este momento del proceso de implantación del proyecto bilingüe en el centro ya se han puesto en práctica en el aula los materiales bilingües elaborados el año anterior. Estos materiales se encuentran sometidos a un proceso de evaluación constante para introducir los cambios y mejoras

ISSN **1697-9745**

necesarias. A la vez debemos seguir elaborando el material para el curso próximo; con lo cual estamos inmersos en un proceso de creación de nuevos materiales y revisión de los ya existentes. El trabajo en equipo es necesario.

Es en este momento cuando coordinadores/as y asesorías llevan a cabo el diseño de los proyectos de grupos de trabajo, modalidad de autoformación que proporciona al profesorado la capacidad de desarrollar procesos colaborativos de reflexión conjunta, intercambio de ideas y elaboración de materiales innovadores y con repercusión en los aprendizajes del alumnado. Es la modalidad más utilizada por el profesorado en centros bilingües a partir de su primer año y según las encuestas de valoración de los mismos, constituyen la formación más útil dentro de la labor en equipo que han de realizar pues cada uno/a de los miembros adopta su compromiso individual y colectivo dentro del grupo. Además se cuenta con el apoyo de la asesoría de referencia para la consecución de los objetivos propuestos que son primordialmente la elaboración de los materiales bilingües, las unidades didácticas integradas, etc...

Los **Encuentros de Grupos de Trabajo de Idiomas y Plurilingüismo** (tanto en E.Primaria como en E.Secundaria) son intercambios de buenas prácticas y conducen al aprendizaje entre iguales. El profesorado asistente los valora positivamente pues constituyen la única vía para conocer qué se hace en otros centros, cómo encontrar soluciones a los problemas que se les han planteado y poder adaptar las experiencias mostradas al contexto de sus respectivos centros.

ISSN **1697-9745**

Si la formación en el aspecto metodológico es importante, no lo es menos el aprendizaje de la lengua en la que se imparte la enseñanza bilingüe. En este sentido el profesorado en centros bilingües tiene acceso a la formación lingüística a través de los cursos **CAL (Cursos de Actualización Lingüística)** en las **Escuelas Oficiales de Idiomas** así como a través de los intercambios, visitas y cursos en otros países. Son distintas opciones que nos brindan los Programas Europeos, entre ellos, Erasmus, Comenius, etc... y que son utilizados de manera sistemática al servicio de esta formación.

Para dar a conocer las novedades de las convocatorias de los diferentes planes y programas que se integran en el **PAP (Programa de Aprendizaje Permanente)** y sus acciones específicas organizamos cursos on line. Estos cursos conllevan prácticas tutorizadas sobre la elaboración de proyectos y búsqueda de socios a fin de que cuando se convoquen estas acciones europeas puedan concurrir a las mismas con mayores garantías de éxito en sus requerimientos.

Otra inquietud del profesorado que surge en estos dos primeros años de vida de su proyecto es la experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) así como el diseño de actividades comunicativas que puedan ser evaluables según los descriptores del mismo. La actividades formativas sobre el PEL (véase último curso semipresencial) ofrecen al profesorado experiencias de otros centros, propuestas didácticas concretas e incluso la elaboración de **microactividades comunicativas**, habiéndose creado un banco de recursos

ISSN **1697-9745**

que estamos esperando sea ampliado en breve cuando sea publicado por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Por último, tampoco hemos de olvidar las actividades formativas que dotan al profesorado del conocimiento de las **nuevas tecnologías** y de los **recursos de la web 2.0** para buscar, recopilar y elaborar sus materiales digitales. En este sentido, las nuevas tecnologías son herramientas útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo de una lengua, sino como instrumento que proporciona autonomía y aprendizaje a lo largo de la vida a nuestro alumnado; contribuyen por tanto al desarrollo de las competencias básicas.

Algunas de estas actividades han sido cursos a distancia o cursos con seguimiento sobre diversas herramientas y nuevas tecnologías como son **la PDI** o los **recursos de la web 2.0.**, entre otros. Y es que el reto al que nos enfrentamos no es sólo utilizar las nuevas tecnologías sino hacer uso de ellas para facilitar un cambio metodológico. En este cambio es un factor imprescindible la aportación del profesorado para implicarse en la utilización de estas herramientas que se acercan a los intereses y a la realidad de nuestro alumnado, alumnado del siglo XXI.

- A partir del **tercer año**, la demanda formativa desciende y es más específica. El profesorado ha seguido el itinerario formativo y es más autónomo. Siguen haciendo hincapié en la innovación y la mejora a través de los grupos de trabajo. Su demanda se centra en:

ISSN **1697-9745**

- Conferencias de expertos en enseñanza bilingüe, encauzadas a través de sus formaciones en centros o en las **Jornadas Provinciales de Plurilingüismo**.

- Seguimiento de la experimentación e implementación del **Portfolio Europeo de las Lenguas** y **Formación sobre el** e-PEL, o Portfolio Electrónico, presentado en Córdoba recientemente.

- Formación para la preparación del alumnado en las **pruebas ISE TRINITY** y que certifican el nivel de conocimiento de inglés del alumnado de 4º de ESO y 1º Bachillerato.

Creemos que el profesorado que ha seguido este itinerario de formación descrito está en inmerso en el proceso de un desarrollo profesional de calidad, arraigado a la práctica y adaptado a su necesidad como docente. La asistencia del profesorado a un curso, a un seminario, etc. es un primer paso, pero no puede quedarse ahí ya que la formación recibida debe ponerse en práctica en el aula. Esto implica ofrecer propuestas didácticas concretas ligadas a los contenidos de la formación.

Por ello en muchas de nuestras actividades se le pide al profesorado que experimenten en el aula y con su alumnado aquellas propuestas didácticas que realiza durante el curso y de esta forma demostrar la eficacia de las mismas.

También pensamos que las actividades de formación no deben acabarse en sí mismas sino que los recursos generados se deben compartir a través de las posibilidades que nos ofrece la red. Para ello, utilizamos los blogs de las asesorías, de E.Primaria y E.Secundaria, y sobre todo la **RED de**

ISSN **1697-9745**

Plurilingüismo, que forma parte de las REDES de profesorado de idiomas alojada en nuestra plataforma MOODLE.

Esta RED virtual de formación viene acompañando desde hace ya más de dos años al profesorado de Córdoba en el desarrollo de sus proyectos bilingües.

Además de ser una red de contenidos para la formación del profesorado, la RED de Plurilingüismo constituye una fuente de información, de materiales para la autoformación, de banco de recursos didácticos, etc... Además promueve en el profesorado el desarrollo de su competencia digital ya que el manejo de la plataforma, la colaboración y establecimiento de relaciones con otros/as profesionales, la subida de archivos a la plataforma, etc... fomentan el desarrollo de esta competencia a partir de la formación como profesorado en proyectos bilingües.

Esta RED está actualizada permanentemente. Sus foros son activos pues sus miembros hacen uso de ellos para comunicar sus experiencias, dar a conocer los materiales que elaboran, subir documentos y archivos para que sean conocidos por el resto de los miembros, comentar la conmemoración de efemérides en sus centros, etc...

Es una red centrada en la comunicación y la participación.

Las asesorías de Idiomas y Plurilingüismo del CEP de Córdoba se encargan de que la RED sea dinámica junto con los coordinadores y coordinadoras de centros bilingües que asiduamente participan enlazando sus materiales y propiciando temas de debate.

ISSN **1697-9745**

Los blogs de las asesorías, la RED de Plurilingüismo y esta revista, la revista e-CO, constituyen espacios para el encuentro, la formación, el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas entre el profesorado del CEP de Córdoba.

CONCLUSIONES

El reconocimiento dentro y fuera de España del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía radica en la calidad del profesorado y en la mejora de los rendimientos del alumnado. Este hecho nos hace establecer una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y un proceso coherente de formación continua que ha permitido al profesorado desarrollar sus competencias docentes en los nuevos retos de la enseñanza como es la enseñanza bilingüe, el aprendizaje autónomo, el uso de las nuevas tecnologías, etc...

No obstante, la formación permanente del profesorado en general tendría que ser revisada para superar esa contradicción entre la realización de cursos que sólo sirven para acumular méritos sin un objetivo docente claro y aquellos otros apropiados al perfil del docente al que van dirigidos. Serían estos últimos los deberían ser tenidos en cuenta en los procesos administrativos y a efectos económicos pues son éstos sin lugar a dudas los que definen el perfil formativo del docente.

ISSN **1697-9745**

Creemos que cada profesor/a debe revisar sus necesidades formativas individuales y diseñar un plan para su propia formación, el diseño propio de un itinerario formativo adecuado a su perfil. Este itinerario formativo individual debiera traducirse en un documento que recogiera tanto la formación inicial del docente como su recorrido por la formación continua, incluyendo en esta última su historial investigador.

El itinerario de formación diseñado para el profesorado en centros bilingües desde el CEP de Córdoba ha sido el más apropiado, si bien todo es susceptible de ser mejorado.

A través de los cuestionarios de evaluación de las actividades ofertadas en este itinerario llegamos a estas conclusiones sobre la formación continua del profesorado, en general:

- La formación que más repercusión tiene es aquella que tiene una duración considerable, basada en el aprendizaje activo, que se da a un equipo de profesores/as, con contenidos y estrategias específicas y no generalidades.
- La formación permanente ha de ser colaborativa pues facilita el cambio en la práctica docente. Se basa en una experimentación activa, con aportaciones de expertos y con reflexiones conjuntas.
- La formación será más activa si está integrada en la vida cotidiana del centro, les brinda la oportunidad de investigar sus prácticas y tiene impacto en el alumnado.

ISSN **1697-9745**

- La formación ha de incluir la práctica y el seguimiento, ha de promover la reflexión, será específica para responder a sus necesidades y de esta manera aumentará la motivación por la profesión.

No podemos "medir" la repercusión de la formación en la práctica educativa, pero, es evidente que un profesor o profesora bien formado/a influye en la enseñanza que su alumnado recibe. Además, como asesores/as del Centro de Profesorado, siempre es nuestro objetivo que encuentre en la formación apoyo a su bienestar profesional.

NOTAS

i COLABOR@ es el entorno común de trabajo vía web de la Consejería de Educación donde el profesorado andaluz que se encuentra inmerso en las dos modalidades de autoformación del profesorado, formaciones en centros y grupos de trabajo, puede compartir recursos, publicar noticias, debatir en foros, colaborar en blogs y wikis en comunidades de usuarios que de este modo realizan un trabajo colaborativo. A través de sus páginas públicas, la plataforma COLABOR@ les permite compartir su labor con otras comunidades de usuarios en la misma temática.

ii En estos casos siempre se programan sesiones paralelas con paneles de experiencias diferenciados para profesorado de E.Infantil y Primaria y E.Secundaria, teniendo en cuenta que estas buenas prácticas van dirigidas a profesorado en general que aún no ha empezado a desarrollar su proyecto

ISSN **1697-9745**

bilingüe y, al que por tanto, no debemos presentar prácticas que requieren de una experiencia profesional afianzada. Si lo hiciéramos así desanimaríamos al colectivo de profesorado que asiste a la formación y estaríamos provocando el efecto inverso pues este colectivo en año cero responde a un perfil de profesor/a ilusionado/a con el proyecto bilingüe de su centro, con grandes dosis de optimismo y que estima que, si bien ha de realizar un gran esfuerzo, verá compensada su labor en la repercusión de sus enseñanzas en su alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- II Plan Andaluz de formación Permanente del Profesorado. Consejería de Educación. [en línea] [Consulta: 10 de enero]. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepja2/archivos/II_plan_formacion.pdf
- Plan de Fomento del Plurilingüismo. Consejería de Educación. [en línea] [Consulta: 10 de enero]. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf
- LORENZO, F. Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía. Revista Actualidad, 2009, núm. 39. [en línea] [Consulta: 10 de enero]. Disponible en: http://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=buscador&op=&b_t=biling%FCismo+y+educaci%F3n&x=0&y=0

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

SECUENCIAS DE CURRÍCULO INTEGRADO PARA EL DÍA DE EUROPA: INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA.

Pilar Torres Caño

Antonio R. Roldán Tapia

Coordinación y presentación del artículo

Laura García Hombrados

Lorenzo Peinazo Morales

Autores/as del suplemento de INFANTIL

Dolores Lucena Serrano

Mª Teresa Luque Millán

Estefanía Moya Medina

Autores/as del suplemento de PRIMARIA

José Manuel Corredera Urraco

Christopher Glanville Doherty

Laura Meseguer Coca

Sierra Peinado Aranda

Autores/as del suplemento de SECUNDARIA

Trinidad Jerez Montoya

Julia Aguilar

Irene Salinas Sugráñez

Silvia Berná Berná

Autores/as del suplemento de CIL

ISSN **1697-9745**

RESUMEN

Los trabajos que a continuación se presentan tienen su origen en el curso incluido en el Plan Provincial del CEP "Luisa Revuelta" de Córdoba titulado "Seguimiento e implementación de los proyectos bilingües en nuevos centros" (Código: 10148PR06).

Esta curso se ha ofrecido como formación inicial para todos los coordinadores y coordinadoras de nuevos centros bilingües o para aquellos/as que han asumido esa nueva función.

Las unidades didácticas de currículo integrado (tanto de las lenguas como de lenguas y contenidos) que se plantean giran alrededor de la celebración del Día de Europa y posibilitan además la integración de las competencias básicas en el currículo: competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia en el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia cultural y artística.

PALABRAS CLAVE: BILINGÜISMO, COMPETENCIAS BÁSICAS, COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, DÍA DE EUROPA, RECURSOS DIDÁCTICOS

Citar artículo: TORRES CAÑO, P.et alii (2011). *Secuencias de currículo integrado para el Día de Europa: Infantil, Primaria y Secundaria.. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

La actividad de formación "Seguimiento e implementación de los proyectos bilingües en nuevos centros" se ha planteado como un entrenamiento necesario para que cada centro, a través de la figura de su coordinador/a, pueda desarrollar el diseño curricular de las nuevas enseñanzas que se van a impartir.

El diseño del currículo integrado de los centros bilingües se plantea con la flexibilidad necesaria que permita encontrar puntos de encuentro entre las

ISSN **1697-9745**

distintas materias (ALs y ANLs) que participan del proyecto bilingüe, en cada uno de los elementos o niveles que conforman un currículo.

En el caso que nos ocupa, el componente del currículo en el que se plantea esta unidad didáctica integrada corresponde a las actividades complementarias y extraescolares: **El Día de Europa,** que se celebra el 9 de mayo.

Esta efemérides es una celebración que, poco a poco, se va sumando al conjunto de celebraciones, oficiales o no, que se utilizan como recurso educativo en los centros: Día de Andalucía, Día de la Constitución, Día de la Paz, Día contra la Violencia de Género, Día de la Lucha contra el SIDA, etc.

El Día de Europa es el momento oportuno, aunque no debe ser el único, para desarrollar en la práctica, con nuestro alumnado, el concepto teórico de dimensión europea de la educación. La dimensión europea de la educación es una iniciativa auspiciada desde el Consejo de Europa, que debe concretarse en todos los niveles educativos, en función de las peculiaridades de los grupos de edad que conforman cada etapa educativa. La dimensión europea de la educación integra un conjunto de valores del que participamos todos los estados democráticos del continente (reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural propia de nuestras sociedades plurales, defensa de los derechos humanos, etc) y, a la vez, propugna un sentimiento de unidad o ciudadanía europea en un mundo globalizado.

El diseño curricular de las enseñanzas que se desarrollan en los centros o secciones bilingües proporciona la oportunidad de introducir la dimensión

ISSN **1697-9745**

europea de la educación en estos programas. El aprendizaje integrado de lenguas, tanto desde el CIL (currículo integrado de las lenguas) como desde el AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), se convierte en el instrumento más adecuado para introducir la diversidad lingüística y cultural, que es rasgo distintivo del concepto abstracto de Europa. Aprender una nueva lengua supone, a la misma vez, un reconocimiento y adquisición de la diversidad cultural de los hablantes de la misma.

Simultáneamente, la celebración del Día de Europa, con un tipo de unidad integrada como alguna de las que se incluyen a continuación, se convierte en una oportunidad excelente para implementar un modelo de aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias básicas: no sólo la competencia en comunicación lingüística, sino también la competencia social y ciudadana, la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital o la competencia cultural y artística.

En los archivos adjuntos recogemos las secuencias didácticas elaboradas por los coordinadores y coordinadoras de proyectos bilingües que han participado en esta actividad sobre la celebración del Día de Europa en las tres etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria. También se incluye por separado la propuesta de actividades dentro del CIL (Currículo integrado de las lenguas) para E.Secundaria.

Con la publicación de estas secuencias didácticas pretendemos que el trabajo realizado en esta actividad de formación, no quede sólamente para los/as asistentes a la misma, sino que su difusión posibilite que otros/as

ISSN **1697-9745**

coordinadores/as y profesorado en general implicado en proyectos bilingües puedan valorar lo que se está haciendo en otros centros y hacer uso de este material si así lo estiman conveniente.

ANEXOS DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE CADA NIVEL

Actividades DÍA DE EUROPA - INFANTIL

Actividades DÍA DE EUROPA - EDUCACIÓN PRIMARIA

Actividades DÍA DE EUROPA - EDUCACIÓN SECUNDARIA

Actividades DÍA DE EUROPA - CIL

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 8, 2012

ISSN **1697-9745**

ACTIVITIES UNDERTAKEN WITHIN THE TRAVEL AGENCY TRAINING COURSE BILINGUAL PROJECT (COURSE 09-10).

Lourdes Ventura Fernández.

David Romero Moreno.

Profesora de ingles y coordinador bilingüe

IES *Gran Capitán* (Córdoba)

RESUMEN

El presente artículo ilustra las actividades más significativas realizadas por el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Agencias de Viajes, en el marco del proyecto educativo de Ciclo Bilingüe. Actividades fuera de aula como visitas a zonas y monumentos turísticos más representativos de la ciudad de Córdoba, hoteles, etc. y dentro del aula, como actividades relacionadas con tradiciones culturales americanas tipo Halloween, que, además de acercar la oferta turística de la ciudad y la cultura americana a los estudiantes, han posibilitado la mejora del idioma inglés de los estudiantes, en el marco de un proceso de aprendizaje bilingüe.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, BILINGÜISMO, EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, IES GRAN CAPITÁN

Citar artículo: VENTURA FERNÁNDEZ, L. y ROMERO MORENO, D.(2011). *Activities undertaken within the travel agency training course bilingual project (course 09-10). eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 8, CEP de Córdoba.

La estudiante del IES Gran Capitán Rocío Espinosa ganó el primer premio en el concurso de fotografía del proyecto bilingüe llamada: *"Córdoba: Hidden in Plain Sight" (Córdoba: oculto a primera vista).*

ISSN **1697-9745**

La foto de Rocío, titulada "*Patrons with the Protector" (Patrones con el Protector),* mostró un vitrina en el famoso Puente Romano de Córdoba, con el reflejo de la estatua de san Rafael y el Puente de San Rafael al fondo.

El Segundo premio fue para Noelia Morales, con su llamativa foto de "*Starfish in the Mezquita" (Estrella de mar en la Mezquita).* Elena Membrives obtuvo el tercer precio, con "*Dark and Light*", *(Oscuridad y luz)*, mostrando vistas de contraste del rosetón de la iglesia de San Lorenzo.

"*Patrones con el protector"*

Reseña de Rocío:

"Escogí esta foto porque el reflejo del Arcángel San Rafael en la mañana me pareció muy bello y también porque se encuentra en uno de las áreas turísticas más visitadas de Córdoba. Es de reciente construcción.

La imagen muestra el altar dedicado a los santos patrones de Córdoba, San Acisclo y Santa Victoria, localizado en el Puente Romano, en una vitrina protectora de cristal. Dentro están grabados los nombres de los santos y las

ISSN **1697-9745**

palmeras, que simbolizan el martirio. Podemos ver el reflejo de la estatua de San Rafael (El Protector de Córdoba), en pie sobre el altar, y a sus pies hay una repisa para depositar las velas. También podemos ver el reflejo del Puente de San Rafael.

"Fósil de estrella de mar en la fachada de la Mezquita"

Reseña de Noelia:

“En el muro oeste de la Mezquita podemos encontrar un fósil de una estrella de mar. Me llama la atención porque la leyenda dice que si colocas tu mano sobre esta, pues pensar un deseo y se cumplirá.

"Luz y Oscuridad"

Reseña de Elena:

ISSN **1697-9745**

“Es un rosetón románico-gótico, del siglo XIII, que pertenece a la iglesia de San Lorenzo.

En la imagen puedes verlo desde fuera y desde dentro de la iglesia. Sus colores cambian con la luz y la estación del año. Elegí esta foto porque es muy simbólico para Córdoba.”

El concurso de fotografía fue el último de una serie de actividades culturales exteriores en las que han participado los estudiantes del Proyecto Bilingüe este año.

El pasado Diciembre, los estudiantes disfrutaron de una visita a Medina Azahara, con su nuevo centro de recepción de visitantes.

Allí asistieron a un tour guiado en ingles por una informadora turística, dentro del museo.

Cada estudiante leyó una descripción en ingles de uno de las partes de la ciudad califal.

Más tarde, en Enero, el grupo visitó algunos de los hoteles más bonitos de Córdoba, incluyendo el Parador de la Arruzafa, el Hotel Ayre, el Hotel Córdoba

ISSN **1697-9745**

Centre y el Hotel Adelfas. Fue una buena oportunidad de aprender, de boca de los profesionales, acerca del sector de la hostelería.

Además, los estudiantes hicieron un tour por el centro histórico de Córdoba en Marzo, usando audio-guías que habían grabado en ingles. Los estudiantes del Ciclo Formativo de Alojamiento se unieron al tour que incluyó una visita al recientemente abierto hotel Casas de la Judería, un hotel de cinco estrellas en un edificio de extraordinaria belleza e historia. José Aguilera, del Departamento de Informática, adaptó los archivos de audio grabados para ser escuchados en los teléfonos móviles.

Estas actividades culturales han ayudado a los estudiantes a aprender más acerca de su ciudad, Córdoba, así como a mejorar su inglés.

Además de estas actividades exteriores, el proyecto bilingüe ha permitido acercar a los estudiantes a la cultura americana. Con la valiosa ayuda de nuestro auxiliar de conversación Americano, Scott Lowrey, los estudiantes han experimentado en clase numerosas tradiciones culturales americanas como Halloween o Thanksgiving Day (Día de Acción de Gracias). Además, han conocido importantes personajes como el icono de los derechos humanos,

ISSN **1697-9745**

Martin Luther King. Pero, lo que es más significativo, han llevado a cabo un proceso de aprendizaje bilingüe.

Chicos y chicas, en nombre del equipo del proyecto bilingüe de Agencias de Viajes, esperamos que hayáis aprovechado las actividades bilingües realizadas en el marco del proyecto.

Gracias por vuestra colaboración.

VERSIÓN INGLESA

Gran Capitán student Rocío Espinosa took first prize in the Bilingual Project Photography Contest, **"Córdoba: Hidden in Plain Sight.**

Rocío's photo, **"Patrons with the Protector",** showed a display case on Córdoba's famous Roman Bridge, with the reflection of the statue of San Rafael and the San Rafael Bridge in the background.

The second prize went to Noelia Morales, with her eye-catching photo of "**Starfish in the Mezquita."** Elena Mebrives Sepúlveda came in third with "**Dark**

ISSN **1697-9745**

and Light", showing contrasting views of the stained glass window of San Lorenzo Church.

Patrons with the Protector.

Rocío´s write-up:"I chose this picture because the reflection of The Archangel San Rafael in the morning seemed very pretty to me and also because it is found in one of the most visited tourist areas of Cordoba and hardly known. It is newly built. The picture shows the altar dedicated to the patron saints of Cordoba, San Acisclo and Santa Victoria, located in the Roman Bridge, in a glass protected display case. Inside are engraved the names of the saints and palms that symbolize martyrdom. We can see the reflection of the statue of San Rafael (The Protector of Cordoba), which stands on an altar and at its feet is a shelf to place candles. Also, we can see the reflection of the San Rafael Bridge".

ISSN **1697-9745**

Starfish in the Mezquita

Noelia´s write-up:

“In the west wall of the Mezquita we can find a fossil of a starfish. It draws my attention because the legend says that if you put your hand on it and you can make a wish and this will be fulfilled”.

Dark and Light.

Elena´s write-up:

“It is a Romanesque Gothic Rosette, 13th century that belongs to the Church of San Lorenzo.

In this picture you can see it from outside and from inside the church, its colours change with the light and season of the year.

I chose this picture because it has a lot of symbolism for Cordoba”.

ISSN **1697-9745**

The photograph contest was the latest in a series of outward cultural activities in which the Bilingual Project students have participated this year.

Last December, they enjoyed a visit to the Medina Azahara, with its new archaeological museum. They attended an English-speaking guided tour within the museum, by a tourist officer. Each student read a description in English of one of the parts of the caliphate city.

Later, in January, the group toured some of Córdoba's most beautiful hotels, including the Parador Arruzafa, the Ayre Hotel, the Cordoba Centre Hotel, and the Adelfas Hotel. It was a good opportunity to learn about the hospitality business directly from the professionals.

In addition, the students took a tour of the historical center of Córdoba in March, using audio-guides that they had recorded themselves in English. Accommodation training course´s students joined a tour that included a visit to the recently opened Casas de la Judería, a five-star hotel in a building of outstanding beauty and history. Jose Aguilera of the Information Technology Department adapted the recorded audio files to be heard on mobile phones.

ISSN **1697-9745**

These cultural activities have helped the students to learn more about their home town of Córdoba, as well as giving them the chance to improve their English.

In addition to these outward activities, the bilingual project has enabled the students to get closer to the American culture. With the valuable help of our American language assistant, Scott Lowrey, students have experienced in class a number of American cultural traditions such as Halloween, or Thanksgiving Day. Furthermore, they have known important figures like the human rights icon, Martin Luther King. But, what´s more significant, they have undertaken a bilingual learning process.

Students, on behalf of TRAVEL AGENCY BILINGUAL PROJECT TEAM, we hope you have made profit of the bilingual activities carried out within the project. Thanks for your collaboration.

ISSN **1697-9745**

ISSN **1697-9745**

RESEÑA

ISSN **1697-9745**

TÍTULO:

CLIL PRACTICE: PERSPECTIVES FROM THE FIELD.

AUTORES:

Marsh, D.; Mehisto, P. et alii (eds.).

University of Jÿvaskÿla, Finland, 2009. Disponible en internet en http://www.icpj.eu/?id=title

ISBN 978-951-39-3561-0

Autor de la reseña: **Antonio R. Roldán Tapia**

Cualquier referencia bibliográfica, sea ésta un artículo o un libro, que venga a nuestras manos con la impronta de David Marsh es una garantía de excelencia académica y pedagógica en el ámbito que nos ocupa[1].

ISSN **1697-9745**

En este caso, se trata de una colección de artículos, editados por ocho expertos en el ámbito de CLIL, capitaneados por David Marsh y Peter Mehisto, entre quienes se encuentran nuestras colegas españolas Mª Jesús Frigols, de la Comunidad Valenciana, y Rosa Aliaga, del Departamento Vasco de Educación.

Son un total de 24 artículos, agrupados en varios bloques temáticos: la práctica de CLIL en varias regiones europeas, ejemplos de práctica docente, la formación del profesorado en este modelo, y un último bloque, más variado, marcado por la reflexión sobre distintos aspectos de la implementación de CLIL.

El primer bloque es generoso con nuestro sistema educativo, incluyendo artículos sobre la experiencia CLIL en Galicia y Catilla la Mancha, así como sobre los programas de inmersión en el País Vasco, Cataluña y Valencia.

Revisar la totalidad de los artículos que componen esta colección supondría un trabajo de una extensión inabarcable para esta publicación y, por ello, lo que sigue, es un breve calado en su contenido.

El artículo titulado "*Three models of integrating school subjects in Poland*" es muy interesante pues comienza con la descripción de tres modelos posibles de integración de contenidos (monodisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar), con sus pros y contras, proporcionándonos un ejemplo de unidad integrada para estudiantes de primer curso de Secundaria, sobre la Edad Media, en la que se conjugan contenidos propios de las asignaturas de Historia, Literatura e Inglés.

ISSN **1697-9745**

Otro trabajo que merece la atención del lector es "*CLIL materials as scaffolds to learning"*, pues presenta un análisis de materiales CLIL utilizados en España que proporcionan el *andamiaje* correcto sobre el que construir los procesos de aprendizaje de las lenguas y los contenidos. Analiza el uso de ilustraciones acompañadas de etiquetas y/o leyendas de texto, los distintos tipos de texto de las ANLs, el uso de organizadores gráficos y el empleo de las TIC. De cada material se analiza la forma en la que facilita el pensamiento crítico en cada una de las ANLs y la forma en la que favorece el aprendizaje de la lengua.

Con una perspectiva más amplia debemos leer el artículo titulado "*The importance of context in CLIL implementation and planning: the case of Puerto Rico",*en el que se presenta una interesante reflexión sobre la ejecución de políticas lingüísticas concretas y hasta qué punto éstas arraigan en el grupo social a las que van destinadas. El caso de Puerto Rico, aún lejano de Europa, es un claro ejemplo del sentimiento de exclusión lingüística para un sector importante de la población (-hablantes de español L1) que siente la imposición de una nueva lengua (inglés).

De lo anterior, no cabe duda de que la variedad y riqueza de contenidos de esta edición aconseja su lectura y, a su vez, es una buena fuente de conocimiento para quienes se inician en este ámbito profesional y, sobre todo, para quienes quieren realizar un trabajo investigador sobre CLIL y la enseñanza bilingüe.

ISSN **1697-9745**

[1] Véanse las referencias bibliográficas de este mismo autor que se incluyen en los artículos de este monográfico.

ISSN **1697-9745**