Córdoba
Nº 17

Año 2020

e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Artículos

Experiencias

Monográfico

Reseñas

ENSEÑAR OFICIALMENTE UN IDIOMA

CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCIA

JUNTA DE ANDALUCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

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

¿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

Mercedes Arias González
Miguel Calvillo Jurado
Trinidad Jerez Montoya
Ana López Parra
Beatriz Martínez Serrano
Rosa María Solano Fernández

Comité científico

Pablo Álvarez Domínguez
Universidad de Sevilla.

Rafael Bracho López
Universidad de Córdoba.

Beatriz Corpas Martín
C.E.I.P. Araceli Bujalance Arcos (Encinarejo, Córdoba)

Beatriz Garrido Ramos
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Joaquín Mesa Sánchez
I.E.S. Gran Capitán (Córdoba)

José Ramón Pedraza Serrano
I.E.S. Averroes (Córdoba)

José María Ruiz Palomo
I.E.S. Cartima (Estación de Cártama, Málaga)

Emilio Solís Ramírez
Universidad de Sevilla

Margarita Valdés Díaz
C. del Profesorado y de Recursos de Avilés-Occidente (Asturias)

Azahara Arévalo Galán
C.E.I.P. Duque de Rivas (Córdoba).

Linda Johanna Castañeda Quintero
Universidad de Murcia.

Alberto Díaz-Villaseñor Cabrero
Centro del Profesorado de Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba)

Leonor Martínez Serrano
Centro del Profesorado de Priego-Montilla (Córdoba)

Víctor Pablo Pardo Arquero
C.E.I.P. Antonio Machado (Lucena, Córdoba)

Ángel Manuel Ramos Zamora
Centro del Profesorado de Villamartín (Cádiz)

José Carlos Ruiz Sánchez
Universidad de Córdoba

Fernando Trujillo Sáez
Universidad de Granada

Pilar Vázquez Fernández
Equipo de Orientación Educativa de Palma del Río (Córdoba)

Diseño y presentación

Alfonso Gómez Barbudo
José Moraga Campos

Soporte técnico

Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo
Manuel A. Jiménez Gómez

Administración y gestión

Carlos Tapia Agredano

Coordinación del monográfico

Miguel Calvillo Jurado

Asesorías colaboradoras

Ana Casas Bartra
Nieves Dugo Fálder
Francisco España Pérez
Miguel Gómez Muñoz
Otilia Guzmán Moral
Manuel A. Jiménez Gómez
Raúl Landa Navarro
Manuel Lucena Rubio
Jorge Manuel Pardo Ramos
Margarita Tejederas Dorado

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

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.

SUMARIO

EDITORIAL 6

ARTÍCULOS 12

La educación del valor patriotismo y comprensión del texto. Esencias transformadoras para la innovación curricular. Israel Acosta Gómez, Maritza Esther Águila Consuegra y Fidel Cubillas Quintana 13

Juanjo Linares, figura del folclore vinculado al Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba. Pedro Blanco Cabello y Mª Carmen del Río Orozco 46

El eslabón perdido en la formación inicial docente. Guillermo Campos Cancino 69

Un acercamiento a la distinción de los conceptos de fascismo, extrema derecha y populismo de derechas. César Fernández Le Gal 92

Una reflexión en torno al discurso dogmático. Javier Gimeno Perelló ... 109

Competencias clave a nivel europeo. Julia Gracia Ordóñez, Martha Karvounidou y Giovanna Della Monica 166

El portfolio europeo de las lenguas (PEL) y su versión electrónica (e-PEL): una herramienta esencial en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. Beatriz Martínez Serrano 180

Qasmūna Bint Ismaʻil, amazona de la poesía hispano-hebrea en lengua árabe del siglo XII. Loenor María Martínez Serrano 191

Innovar y comprometer en los espacios de formación docente universitario. Estudios sobre el modelo de enseñanza invertida en el profesorado en educación física. Daiana Yamila Rigo y Ana Riccetti 202

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS 219

El cancionero popular de Jaén: percepciones sobre su práctica coral. Azahara Arévalo Galán 220

El *regazo-libro*: la didáctica analógica en 3º de Geografía. Josefa Cobos Maroto, María José Leal Calero y José Ramón Pedraza Serrano 235

Mindfulness en educación secundaria para la mejora de la convivencia. María Jesús Fernández Pérula 267

Etwinning-Erasmus + : We are european, we are equal. Julia Gracia Ordóñez 276

Proyecto ¡Nosotros Proponemos!: Geografía, Ciudadanía Y Sostenibilidad. Ricardo M. Luque Revuelto y José Ramón Pedraza Serrano 287

Unas experiencias emprendedoras. Víctor Pablo Pardo Arquero 319

Un día en Hogwarts. María Victoria Partera García 338

Prevención del acoso escolar en Educación Infantil. Hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. Manuel Ríos Macías y Violeta Veredas Millán 355

MONOGRÁFICO: 381

El disfrute y la ansiedad en las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía. Irene Acosta Manzano 382

Las escuelas oficiales de idiomas como centros formadores de docentes en lenguas extranjeras. Juan Carlos Araujo Portugal 399

Aprendizaje experiencial, interiorizar haciendo. Marta del Pino Ordóñez 430

La formación del profesorado de escuelas oficiales de idiomas en tecnologías de la información y comunicación. Paola Iasci 447

Las escuelas oficiales de idiomas: una perspectiva histórica. Teresa Liñán Maza 465

Speaking palette. María Dolores López Fernández 490

Pensamiento visual: Experiencia pedagógica en la Escuela Oficial de Idiomas *Sierra Morena* De La Carolina (Jaén). Desiderio López Hervás. 504

Aprendizaje basado en proyectos en escuelas oficiales de idiomas. Elena Miranda Verdú 517

La mediación y su impacto en las aulas de las escuelas oficiales de idiomas. Rafael Nadales Bonilla y Margarita Valderrama Molina..... 529

RESEÑAS 541

Clil for all: Attention to diversity in bilingual education (ADIBE). Trinidad Jerez Montoya 542

GAGNON-ROBERGE, Sophie. *Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*. Beatriz Martínez Serrano 550

EDITORIAL

QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR OFICIALMENTE UN IDIOMA

Miguel Calvillo Jurado

Asesor provincial de Educación Permanente
Centro del Profesorado de Córdoba
miguelcalvillo@cepcordoba.org

Citar artículo: CALVILLO JURADO, M. (2020). ¿Qué significa enseñar oficialmente un idioma?. *eCO.. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

Sabido es que las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) constituyen una institución típicamente española en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras y ello no sólo por su denominación, de difícil equivalencia fuera de nuestras fronteras, sino por su propia concepción.

Desde 1911 en que se sitúa su antecedente con la creación de la Escuela Central de Idiomas en Madrid, no han hecho sino aumentar en cantidad y en servicios, particularmente en el número de idiomas que imparten repartidas por toda España. Y si en algo estriba su peculiaridad es justamente en una de las palabras que forman su denominación y aportan al acrónimo la segunda vocal: oficial. Una palabra que no estaba en la denominación primigenia y que sustituye lógicamente a central cuando se expanden fuera de la capital.

El diccionario de la RAE define oficial en su primera acepción adjetiva como que “emana de la autoridad del Estado”. Y en la entrada dedicada a enseñanza, incluye enseñanza oficial como aquella que depende del Estado o de las entidades territoriales, casi igualándola con enseñanza estatal que tiene una

menor extensión por referirse exclusivamente al Estado y no a las entidades territoriales que incluye. Por tanto, lo que significa que exista este tipo de institución educativa en España es que el Estado -primero en solitario y luego en el reciente periodo democrático junto a las comunidades autónomas- y su representante territorial de poder autónomo establecen directamente una educación especializada en el conocimiento y práctica de las lenguas extranjeras y no maternas frente a las ofertas privadas múltiples que operan con una regulación más laxa y a veces fuera del control del Estado profesionalmente.

Esta "oficialidad" de las EOI ha sido tanto su cielo como su infierno porque igual las ha elevado a referente interno del dominio de las lenguas como las ha constreñido con las regulaciones lógicas que los poderes políticos públicos suelen establecer. Esta dependencia orgánica de los poderes políticos del Estado ha sido su máximo valor y poder educativo, por cuanto las certificaciones de EOI suelen tenerse por las de mayor alcance en calidad en los procedimientos administrativos de nuestro país. Igualmente, han cumplido una función pública que podríamos comparar a otras peculiaridades del sistema español para procurar un servicio público extenso y tendente a la universalización frente a la oferta privada.

La extensión de las EOI ha obedecido a un interés de los poderes políticos de que la enseñanza pública fuese la principal encargada de convertir un país poco proclive por diversas razones que no vienen al caso, al conocimiento de otra lengua que no fuera la suya propia, especialmente con la llegada de la democracia ya que tanto la guerra como el periodo franquista supusieron un frenazo considerable (Morales Gil, 2009). Y se empeñó con ahínco y aún lo siguen haciendo las comunidades autónomas (Araujo, 2018) como podemos ver

en el caso de Andalucía que continúa expandiendo la apertura de nuevas escuelas por el territorio hasta un total de 52. Son por ello, institutos educativos (escuelas oficiales) con un fin específico, con una enseñanza especial y especializada (los idiomas exclusivamente) que suponen la respuesta a la necesidad de conseguir más rápidamente una permeabilidad lingüística llevando centros a la mayor cantidad de comarcas y haciendo un servicio asequible y de una altísima calidad justamente por estar sufragado por las comunidades autónomas.

En estos más de 100 años de trayectoria su marca ha sido la adaptación a los tiempos. Han evolucionado con la estructura política (pasando a depender del Gobierno de Andalucía en nuestro caso), con los cambios pedagógicos (transitando de una perspectiva traductora a una comunicativa en sus diversas formas), con los cambios socioculturales (al socaire de la europeización, la globalización, los cambiantes poderes económicos de las potencias mundiales y sus idiomas referentes), con las renovaciones de las teorías lingüísticas (desde perspectivas estructuralistas a perspectivas funcionalistas y pragmáticas del MECRL) y siempre en la vanguardia de la educación y en Andalucía, desde una enseñanza únicamente presencial a la modalidad semipresencial presente en todas las provincias así como la de distancia, impartida por el IEDA (Instituto de Educación a Distancia de Andalucía), como igualmente en la rápida e intensa introducción de una perspectiva nueva del curriculum particularmente con la inclusión de la mediación como actividad de lengua protagonista, algo sin parangón actualmente en el resto de Europa.

La importancia de las EOI no sólo ha repercutido en la preparación lingüística de empresas y trabajadores y su internacionalización, sino que ha

influido decisivamente en el resto del sistema educativo, por ejemplo, a través de los cursos de actualización lingüística (CAL) en apoyo de los programas de bilingüismo que se han expandido en las últimas décadas.

Su peculiaridad no las ha eximido de participar con otro tipo de centros educativos en programas y recursos como las bibliotecas escolares (Bermejo Larrea, 1998) o las TAC (Vera Sanchidrián, 2013; Mira Jiménez, 2016) o la actualización constante de su profesorado. En la provincia de Córdoba, las EOI (seis en total) han tenido formación del profesorado formal certificada por el Centro del Profesorado de Córdoba en un 100% sostenido durante varios años, frente a otros colectivos similares que durante el mismo periodo ni siquiera han superado el 50. Por todo ello, no sólo han mantenido un recorrido ascendente en cantidad de escuelas y de servicios, sino que han sabido más que amoldarse a los tiempos, andar por delante de ellos en muchos aspectos.

Sin embargo, han enfrentado numerosos problemas en estos tiempos, y también arrastran dificultades como el preocupante descenso de alumnado en los últimos años o la imagen de ser centros con una altísima exigencia frente a otras instituciones no oficiales que prestan servicios similares. Probablemente esta adaptación a los usuarios es su mayor reto actual afrontado como ocurre con los centros oficiales en Andalucía, dentro de un margen de maniobra muy estrecho frente a la normativa. En ese sentido aun aceptando que las EOI deben asumir su papel proactivo en su solución, hay que advertir a los poderes públicos que como legisladores y proveedores de recursos materiales y humanos de estas escuelas, es su obligación responder a esa necesidad de casar usuarios con escuelas en sincronía de eficiencia. Conseguir subirse al carro del éxito universal en el aprendizaje sin bajarse del de la calidad es su reto principal y un

listón muy alto para superar en una enseñanza voluntaria y principalmente de personas adultas que en muchas ocasiones cuentan con otras muchas prioridades en su vida diaria.

Tal vez por ello, en las EOI andaluzas, y particularmente en las de la provincia de Córdoba, vivimos una época de investigación e innovación con seis centros que no dejan de experiementar con sus propios medios con autoformaciones (grupos de trabajo y formaciones en centros en todos ellos) en diversas líneas como la educación a distancia, la educación semipresencial, el desarrollo de instrumentos propios de aprendizaje para el alumnado, la profundización en instrumentos de evaluación, el desarrollo de metodologías de las actividades de lengua como la mediación o la inserción de prácticas como la gamificación, el trabajo por proyectos o el uso intensivo de las TIC en entorno de una escuela digitalizada totalmente.

Estamos justamente en momento de cambio intenso, esperemos que previo a un panorama igualmente innovador, pero más ordenado después de los cambios propuestos tanto por la administración como por los especialistas en enseñanza de lenguas. Pero sin ninguna duda, el mayor reto, y al que realmente se enfocan las EOI, es adaptarse al usuario, a sus estudiantes y aprendices de lenguas que son igual o más exigentes. Y en esa búsqueda, las EOI son escuelas oficiales de idiomas, no por depender del gobierno de la Junta de Andalucía, sino por estar constituidas por personas con oficio, un oficio de muchos años por detrás -predecesores merecedores del máximo respeto- que no pierde la perspectiva de tener muchos por delante, merecedores igualmente de la máxima ilusión y esfuerzo.

REFERENCIAS

ARAUJO PORTUGAL, J.C. (2018) La enseñanza especializada de idiomas de las Escuelas Oficiales de Idiomas: presente y futuro. ECO, Revista de Educación y Formación del Profesorado, 15, 2018. [En línea] Recuperado de http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/04/Revista-eCO-18.pdf. Consulta 1 de abril de 2020.

BERMEJO LARREA, J.I. (1998) La biblioteca multimedia. Diseño y organización en las Escuelas Oficiales de Idiomas . Educación y biblioteca, 88, pp. 23-25.

MIRA JIMÉNEZ, M.J. (2016) Un nuevo enfoque en la enseñanza de idiomas con las TIC: ePEL. RIDU, 8, pp.1-14. [En línea] Recuperado de https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/RIDU2016.8.1. Consulta 1 de abril de 2020

MORALES GIL, F.J. (2011) La enseñanza de idiomas en España en la frontera de los años 30 : las ilusiones perdidas, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En línea] Recuperado de http://journals.openedition.org/dhfles/785. Consulta 1 de abril de 2020.

VERA SANCHIDRIÁN, N. (2013) Nuevos recursos tecnológicos en las Escuelas Oficiales de Idiomas: el uso de tabletas digitales en el aula de inglés. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 24, mayo, 2013. Disponible en https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd10181.pdf, Consulta 1 de abril de 2020.

ARTÍCULOS

LA EDUCACIÓN DEL VALOR PATRIOTISMO Y COMPRENSIÓN DEL TEXTO. ESENCIAS TRANSFORMADORAS PARA LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Valuation patriotism education and comprehension of the text. Transforming essences for curriculum innovation

Israel Acosta Gómez

Profesor de lengua. Licenciado en Educación con énfasis en Español y Literatura, Maestrante en Ciencias Pedagógicas
israelag@uniss.edu.cu

Maritza Esther Águila Consuegra

Profesora de lengua. Licenciada en Educación con énfasis en Español y Literatura, Máster en Ciencias de la Educación, con mención en Secundaria Básica
maconsuegra@uniss.edu.cu

Fidel Cubillas Quintana

Licenciado en Educación con énfasis en Primaria, Doctor en Ciencias Pedagógicas y Psicólogo.
fcquintana@uniss.edu.cu

RESUMEN

En el presente trabajo se reflexiona sobre la escuela como centro por excelencia de la educación del hombre, la cual tiene como misión edificar la conducta y el comportamiento de sus estudiantes. Por ello se hace una breve descripción sobre la educación en valores de manera que se expresará que habrá educación si esta se expresa de manera vital y/o relevante desde la cotidianidad de los escolares. Posteriormente, se hace una propuesta desde el enfoque axiológico de actividades docentes para la educación del valor patriotismo en las clases de Lengua Española, desde una dimensión crítico-creativa.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN EN VALORES, ACTIVIDADES DOCENTES; COMPRENSIÓN DEL TEXTO; VALOR PATRIOTISMO;

ABSTRACT

In the present work reflects on the school, as the center par excellence of the education of man, which has as a mission to build the behavior and behavior of its students. Therefore, a brief description is made of education in values, so that it will be expressed that there will be education, if it is expressed in a vital and /

or relevant way from the everyday life of schoolchildren. Subsequently, a proposal is made from the axiological focus of teaching activities for the education of patriotism value in the Spanish Language classes, from a critical-creative dimension.

KEYWORDS: EDUCATION IN VALUES; TEACHING ACTIVITIES; UNDERSTANDING OF THE TEXT; VALUE PATRIOTISM;

Fecha de recepción del artículo: 05/07/2019
Fecha de Aceptación: 12/02/2020

Citar artículo: ACOSTA GÓMEZ, I. et alii (2020). La educación del valor patriotismo y comprensión del texto. Esencias transformadoras para la innovación curricular. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

Mostramos en este artículo como la educación en valores se enmarca en la experiencia individual y colectiva para evaluar la actividad y la eficacia de determinados comportamientos relacionados con la fortuna del alma y la reflexión congruente para el desarrollo efectivo de los modos de actuación con ajuste a normas morales. En consecuencia, con lo anterior, Carreras y otros (1995) afirman:

> *Los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano. Justamente en esta triple posibilidad reside su importancia pedagógica, por ello se puede hablar de la educación como realización de los valores y de una pedagogía de los valores. El descubrimiento, la incorporación y la realización de valores positivos constituyen tres pilares básicos de la tarea educativa. (p. 19)*

De manera, que la educación en valores es el proceso, entonces, por el cual las personas incorporan normas éticas, estimables, en su aprendizaje habitual; es decir, que la educación es la capacidad que tiene el sujeto de

evaluar su manera de conducirse ante la colectividad. Educar, es ante todo, actuar de forma relevante en función de normas de corrección comportamentales que exige la vida escolar. Educar es esculpir el alma del sujeto de la educación.

La educación en valores, y del valor patriotismo en particular, tiene como objetivo hacer normativo un modo de actuación de incorporar normas que indiquen un amor y lealtad demostrada a la patria. Educar el valor depende de la actitud de la persona, ante el valor, y la posibilidad del sujeto en recibirlo y aplicarlo conscientemente. Asimismo, Casillas y Matías (2004) aseveran desde una perspectiva psicológica que "en el enfoque cognitivo-evolutivo de la moralidad los valores son reconocidos como constituyentes de la motivación, y esta es uno de los cuatro componentes que estructuran y dinamizan la moral, junto con la sensibilidad". (p. 61)

Es por ello que la educación en valores se nota la idea de formar al ideal de sujeto; es decir, que la moral fundamenta la verdad axiológica de evaluar y valorar la sensibilidad del escolar para poder ser y transformarse mediante acciones educativas.

Precisamente, la educación en valores se asocia con el fin de establecer experiencias de aprendizaje en los estudiantes a la hora de valorar preguntas y cuestiones de manera sistemática y científica a través de la educación formal. El valor es una cualidad que se le concede a las cosas, hechos o personas, es una estimación, ya sea negativa o positiva, del valor evaluando hacia el objeto u otro sujeto. Hay que enseñar al estudiante a interrogarse, a hallar incógnitas, a gestar procesos dilemas, es decir, porque en los dilemas están contenidas las experiencias, los valores, que él debe traer a sí, de manera sensible, significativa

y constructiva. En tal caso, Cantillo (2011) dice a propósito "el aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo y una información nueva. Es necesario que exista una relación significativa entre lo que el alumnado ya sabe y lo que queremos". (p. 16)

Por ello, cuando existe significatividad en los aprendizajes, pues fructifica el valor, entendido como posibilidad de entendimiento entre el ideal moral a construirse y las influencias que favorecen o estimulan ese trabajo con el valor. Diríamos que la significatividad es una demostración de la prospectiva del currículo, desde el aprender ´distinto´ de cada escolar, el cual puede desarrollar su intelecto, centrado en conocimientos, actitudes y habilidades, para construir competencias que le permitan planificar, con espíritu crítico, estrategias para replantearse diferentes situaciones problémicas, esenciales en su aprendizaje vital y como rúbrica del saber que demuestra.

En este sentido, si enseñamos valores, se puede edificar un sentido del decir y el hacer. Porque, para Lerma (2001) las competencias son *"un conjunto integral e integrativo de saberes teóricos y prácticos que se genera, desarrolla y consolida en el estudio, la reflexión y el ejercicio"*. (p. 181), de manera, que hay que enseñar a hacer, para modificar los comportamientos; estos, sintetizan las proyecciones de lo humano, e inducen en el humano-sensible, modelos atributos de situación.

En este sentido el objetivo de este trabajo es reflexionar cómo es posible potenciar la educación en valores desde la lectura y comprensión de un texto de temática patriótica, desde el programa curricular de la asignatura Lengua Española para formar sujetos críticos y reflexivos.

LA EDUCACIÓN EN VALORES. CONFIAR EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DESDE LA CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA

La educación es una manera de confiar en el sujeto, y confiar como sinónimo de evaluar en el sujeto de la educación normas de conducta o comportamiento. Educar es valorar los sucesos, y perfeccionarlos, de modo tal, que nutra el alma del ser. Por tanto, Freire (1997) explica en este sentido que:

La educación, como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, ha llegado a ser a la largo de la aventura de los seres humanos una connotación de su naturaleza, gestándose como la vocación de humanización. El ser humano jamás deja de educarse. (p. 24)

Igualmente, para Freire (1997) la educación es sinónimo de humanización, de crecimiento, que denota en el ser humano un saber ser y hacer. Humanizar un valor es hacerlo perceptible en el estudiante, y significarlo como expectativa y experiencia. Por ello, la clase de Lengua Española es un eje directivo y transversal para cumplir con el encargo antes mencionado; educar e instruir, en función de la explicación explícita, y perfeccionado lo que deba ser perfeccionado en la actividad cognoscitiva y emocional del escolar. Ello es formar un ser social justo. En tal sentido Pérez (2006) nos advierte que:

> *Educar es construir personas, cincelar corazones, ofrecer los ojos para que el educando pueda mirarse en ellos y verse valioso y bueno y así ser capaz de mirar a los demás con mirada cariñosa, inclusiva, sembradora de ganas de vivir. Si los padres dan la vida, los educadores estamos llamados a dar sentido a las vidas. (p. 10)*

Se trata de buscar una coherencia entre lo que enseña y el cómo se enseña; qué textos seleccionamos para explicar en clases un sistema de cultura

política y revolucionaria, que es otra aspiración ineludible del sistema educativo cubano. Es así como los contenidos de enseñanza deben estar en consonancia con el ideal de nación a concebir y forjar. A lo anterior se suma una idea rectora de Paulo Freire (1997) la cual dice que:

> *Para el educador progresista coherente, la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una "lectura crítica" de la realidad. Se enseña a pensar acertadamente a través de los contenidos. Ni solo la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio de pensar acertadamente desligados a la enseñanza de los contenidos. (p. 35)*

Es muy cierto lo manifestado por Freire (1997) porque los contenidos son esencialmente "claves-rúbricas" para codificar un ideal de cultura a transmitir y no solo un componente didáctico de cualquier clase. Porque de lo que se trata en la clase de Lengua Española es de aplicar un plan para asimilar los valores inherentes, congénitos, que nutren la enseñanza axiológica y polisémica de los textos. Umberto Eco (1993) diría muy claramente que "(…) un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos no dichos (…)" (p. 73)

Por lo anterior, el profesor debe enseñar a cómo saber horadar en los textos poéticos, para hallar sugerentes significantes. A ello, súmesele que se debe enseñar a analizar, sintetizar, relacionar, comparar, aplicar, evaluar, argumentar, eso es lo que propone el famoso poeta Lorca (1994) al decir

metafóricamente que “la poesía existe en todas las cosas, en lo feo, en lo hermoso, en lo repugnante; lo difícil es saberla descubrir, despertar los lagos profundos del alma”. (p. 75), pues la poesía es el cauce emocional y expresivo que promueve la acción reflexiva del sujeto y de ella se aprende, sustancialmente un conjunto o contínuum axiológico-representacional del contexto que se evoca en el texto, y la vivencia anclada en la mente-experiencia del escolar. También, para conectar la enseñanza con la vida, leer debe ser para el escolar una impresión de trascendencia. Vasili Sujomlinski (1973) exponía con certeza que “(…) únicamente “lee” el alumno en cuya conciencia la palabra juega, vibra, se irisa con todos los colores y melodías del mundo circundante”. (p. 314)

Es vital que los profesores de esta asignatura construyan una ruta de aprendizaje demostrativo, como se bien explica el aprendizaje significativo, debe demandarse formas de ejercicios conscientes en el que se creen nodos de relaciones de integración entre la estructura cognitiva previa, y la nueva información que se presenta. Dicho de otro modo, el escolar edifica sus conocimientos a partir de los conocimientos (representaciones idiosincráticas) que ha adquirido en el devenir de su experiencia meta. Él quiere y está interesado, él puede aprender y le da un sentido a ello. Para Castañeda, Centeno, Lomelí, Sánchez y Nava (2007)

> *En el aprendizaje significativo, están involucrados el pensamiento, los sentimientos y el actuar del sujeto. Estos tres elementos, están presentes en cualquier experiencia educativa y transforman el sentido de la experiencia. La educación académica es el proceso mediante el cual intentamos activamente cambiar la experiencia. (p. 109)*

Pues ello permite declarar que la significatividad, es hacer que los estudiantes apliquen y conviertan en valor de uso, eso (conocimientos) que se le enseña. Hay que enseñar a buscar los medios, para llegar a los fines u objetivos; hay que enseñarlos a pensar en la actividad; el escolar debe hallar la funcionalidad de que, en este caso, los valores determinaran sus conductas; por lo que hay que enseñarlos a usar su experiencia, como esquema de búsqueda.

En consecuencia, además, Talízina (2000) evidencia que:

> *El hombre no nace con los medios preparados del pensamiento, con los conocimientos preparados del mundo y no descubre de nuevo las leyes lógicas del pensamiento, ni las leyes lógicas del pensamiento, ni las leyes de la naturaleza que conoce la sociedad: todo se asimila como experiencia de las generaciones anteriores. Evidentemente, el hombre multiplica la experiencia, pero esto se hace también después de asimilar la experiencia que existe en la sociedad y solo sobre su base. (p. 15)*

Porque el desarrollo de potencialidades, no es más que pensar coherentemente para cómo conformar la realidad, desde la experiencia social del sujeto que aprende, o mejor, sin dudas, del sujeto que entiende, que debe ser un ser más humano, ante todo, y serlo representa aún como mucho más; sentir que lo aprendido lo transforma y constituye. Ello se explica, a partir de lo que Cuéllar (2005) expresa sobre la escuela como institución formativa; al decir de ella que:

> *Resume en la práctica y conocimiento de los derechos humanos, la adquisición de hábitos buenos y de virtudes que pueden tener como objetivo educar en y para la libertad, igualdad, práctica de la justicia, bien, belleza, verdad, solidaridad, tolerancia, laboriosidad, responsabilidad,*

> *conmiseración del otro, ayuda a los débiles, etcétera, que se resumen en la vivencia del amor. (p. 53)*

La educación en valores sugiere la normatividad, que no quiere decir que se imponga un ideal a ser o a construirse; sino que el valor debe crear oportunidades de demostración, de profundización en la vida del sujeto. Nada significa, pues un valor no entronizado, porque para que el valor se convierta en proyección, debe aplicarse. Asimismo, para Huerta (2018)

> *La educación debe enfocarse en el crecimiento de la relación interpersonal —entre el maestro y el alumno—, porque lo que mueve a una persona es otra persona. Por todo esto, la verdadera innovación consistirá en facilitar, mediante estrategias creativas, el encuentro entre el docente y los estudiantes. He aquí el desafío para la educación y sus actores, una innovación profunda basada en la novedad de la persona. (p. 190)*

La educación es un sistema de concepciones axiológicas y sistemáticas que coadyuva a valorizar y enseñar a evaluar los comportamientos y los modos de actuación, que significarán un proceso interno de reflexión, y sensibilidad ética. La educación en valores se construye desde un trabajo decidido, no arbitrario, y desde las lógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Educar, así, desde los valores, como síntesis de lo vital, adaptable, es hacer factible una práctica común en el aula

El valor patriotismo, logra esencial concreción, si los profesores y demás que se implique en tal empeño, si existe la capacidad de calar, horadar el alma del estudiante, que es en sentido metafórico, demostrar por medio de la verdad, que el sujeto puede transformarse y construirse. Como bien indica Carrillo (2007)

> *Me he acercado a una forma de entender la educación en valores vinculada a una realidad plural. Una educación que nace de la vida para volver a ella; una educación que no se articula ni limita a un espacio y tiempo concretos, sino que deviene en posibilidad en la multiplicidad de lugares, situaciones, momentos relacionales, dialógicos y afectivos a través de los cuales se va construyendo el yo moral.(p. 10)*

En tal sentido, entender la educación, es pensar que ella define un encuentro de socialización, para establecer y articular el pensar con el hacer, que es l fin primero de los procesos educativos.

El amor a la patria se demuestra no diciendo, sino haciendo; no pensemos que porque se derramen ciertas lágrimas ya se está queriendo a la patria. Los valores son el resumen en el ser humano de un conjunto de experiencias, y estas resultan una comprobación; es decir, que la educación del valor patriotismo en las aulas en Cuba, nuestro país, debe influir en la dimensión afectiva, tan hondamente, que esas lágrimas, para continuar con el ejemplo signifiquen y resinifiquen el sistema del símbolo, como representaciones evocadas. Piaget (1999) lo explicaba al decir que:

> *La vida afectiva y la vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables. Lo son porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración y una valorización. Ocurre, pues, que no se podría razonar, sin experimentar ciertos sentimientos, y que, a la inversa, no existen afecciones que se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión. (p. 16)*

Quiere decir, que desarrollar el valor patriotismo a través de la clase de Lengua Española, y desde la visión de Cuba, es construir actividades y acciones

donde se pueda enseñar a valorar, reflexionar, apreciar la y la moral y del patriota. La clase y el texto que se seleccione tienen la misión, de mostrar el dolor inmenso por la lejanía que sepa y transgrede al héroe, al combatiente de su ser Madre patria, sea cual sea el origen del luchador. Por ello para Pomares (2002) "patriotismo es la relación afectiva que establece el individuo según el conocimiento que adquiere, con la patria. Se expresa en el sentido de pertenencia a la comunidad, la escuela, la región, el país, en el respeto y admiración", además para Rico (2007) "el valor priorizado, patriotismo, debe presidir en la actividad humana, está presente en toda persona y profesión, no obstante, de lo que trata es de formar la conducta y el comportamiento de cada individuo al concluir el nivel de enseñanza". (p. 25).

EL COMPONENTE FUNCIONAL COMPRENSIÓN DEL TEXTO. PROPUESTA DE ACTIVIDADES DOCENTES Y CONSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA Y ORGANIZATIVA DEL MAPA CONCEPTUAL PARA LA ELABORACIÓN DE SIGNIFICADOS

Justificadamente, y con un alto carácter de elocuencia, Solé (1995) explica que:

> *Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. (p. 3)*

En este sentido, es cierta la idea de que la comprensión es un proceso donde lo epistémico, o sea, lo cognitivo juega un rol importante. Además, leer produce en el estudiante-lector, sensaciones, es decir, umbrales de comprensión, porque en la medida en que el estudiante sepa más del tema,

posea caudales experienciales, pues mejor sentido le atribuirá al contexto trasmitido por el autor-emisor. Porque, como bien muestra Carbajal (2014)

> *Los textos literarios conducen al fortalecimiento de la identidad cultural a través de la reflexión de temas vitales como el amor, razón, creencias, valores, costumbres, mitos, soledad y todo el bagaje cultural que encierran. Abrir la puerta del aula a la literatura, es abrir el alma al goce estético y propiciar el encuentro del estudiante con su cultura, con el sentido de su propia existencia. (p. 294)*

Comprender es relacionar un hecho con el umbral de experiencias del sujeto; es la comprensión una habilidad operacional e instrumental, donde el estudiante integre a su práctica habitual, una visión o cosmovisión posible del mundo. La comprensión del texto, no solo es leer con cierta corrección, sino un proceso de autovaloración, crítica y valoración de los sucesos que el autor-emisor evoca. Murcio (2013) lo asiente, al explicar que:

> *Comprender es tener conciencia. A través de la reflexión se enfoca el objeto de la comprensión, que se determina mejor a medida que se aclaran los horizontes de la pre-comprensión en la que el intérprete se mueve. Se va en busca de lo implícito para, de lo dicho claramente descubrir lo implícito y lo oscuro que subyace al texto. (p. 47)*

Por ello, una clase de Lengua Española, debe alentar e instar a los escolares, el comprender para ´aprender´, que es lograr que él valore, demuestre e integre prácticas auténticas y vitales, muy aplicables a su entorno de convivencia. Es por ello, leer, enseñar a apreciar la estética, desde la ética (moral) ideal, a trasmitir, que es educar la capacidad para valorar; en este sentido, para Bernal (2000)

La educación estética pretende: orientar la sensibilidad del ser humano por medio del encuentro con la belleza y el arte, haciéndolo consciente de sus emociones. Busca en definitiva la armonía y reconciliación entre la esfera de la racionalidad y la esfera de la sensibilidad. (p. 19)

Así, comprender desde enfoques estéticos y éticos, para descomponer e integrar; leer para analizar, y por ende, leer para construir un disfrute, que es el placer de hallar el tema introducido en los hilos de texto, anclados en el la mente-experiencia del lector sensible. Por esta razón, para Cassany, Sanjuan y Sanz (2007) *"hay que buscar ejercicios más creativos y personales, en los que el alumno pueda construir su propia interpretación de la obra". (p. 249)*

Precisamente, leer es básicamente, comprender, desde la experiencia, pues la comprensión está muy asociada al marco afectivo, que es los niveles de implicación que cada escolar invierte en la lectura del texto. El texto, se integra y desarticula, en estadios de experiencias, en vivencias productos de las contradicciones. Por ello, para Jacob (1991) *"al leer se desarrolla nuestra sensibilidad y nuestro sentimiento lírico que hace más bella la vida. Leer es construir futuros a partir de imaginarlos".(p. 13)*

Todo lo que leemos, entonces, debe ser reflexionado a posteriori, y si tiene un provecho, el cual se pueda poner en práctica, y que pueda contribuir a interpretar la vida del otro, a moldear ese corpus de actitudes y saberes, pues la comprensión habrá cumplido su misión.

En este sentido, una clase de comprensión del texto, debe propiciar que la lectura sea grata, dialógica, relacionante; un leer para aprender a decodificar los lazos o umbrales en las lecturas, ya que como señala una vez más Solé, (1996) lo evidencia cuando dijo que "lectura para aprender es querer ampliar la

información que poseemos mediante la lectura de un texto determinado". (p. 7) asimismo, la lectura solo como técnica, sino como estrategia, para descodificar, relacionar, y construir procedimientos aplicables y corregibles para que se puedan adaptar a nuevas situaciones comunicativas. Solé (1993) precisamente, nos da una fiel respuesta. Ella expresa que:

> *Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; ello permite no sólo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos. (p. 2)*

Ello es sin dudas ese leer para aprender que Solé (1996) conceptúa. Una lectura integradora, valorativa, reflexiva, introspectiva; que amplíe los marcos de referencia mediante la crítica edificadora de virtudes del otro, y que el lector pueda pensar sobre los hechos evocados, para construir los contextos.

La asunción de un modo de actuación, es una estrategia que todo texto posee. Ahora bien, hay que actualizar esas experiencias que el texto sensibiliza en los estudiantes. Porque sin sensibilización, el lector, no podrá valorar el tema del texto, que es descubrir un sistema de valores implícitos en la obra, susceptibles de ser integrados en la vida del escolar. Disímiles son las actividades en las cuales, desde la vía extracurricular se puede estimular y potenciar el trabajo con el valor patriotismo, y con la educación patriótica en general y en valores.

Por ello, es la actividad un recurso esencial para determinar las acciones y objetivos a ejecutar, al tomar en cuenta los procedimientos para su desarrollo,

de manera que se refleje un proceso de organización coherente, unificada, integradora y direccional, para transformar y sistematizar experiencias. Tómese en cuenta que según González-Maura (1998) *"la actividad es aquellos procesos mediante los cuales el individuo respondiendo a sus necesidades se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma". (p. 91)*

Algunas actividades docentes, para desde vía curricular potenciar la educación del valor patriotismo, pueden ser el trabajo con la lectura y comprensión de textos, vistos estos como portadores potenciales; puesto que son excitaciones subjetivas de agrado o desagrado, como proyección del yo en otros, y de estos sobre las demás cosas. En este sentido, se propondrán algunas actividades que los profesores de lengua, y desde las vía interdisciplinar concebirla como para potenciar la educación del valor patriotismo, desde la concepción integrada a partir de la Educación Artística y la Historia. Las actividades, pues se caracterizan, desde su diseño por:

- Integralidad.
- Objetividad.
- Carácter desarrollador.
- Carácter vivencial.
- Aplicabilidad.
- Carácter audiovisual.

EL POEMA "CANCIÓN AL PIRATA" SIMBOLO DEL PATRIOTISMO. ACTIVIDAD DE COMUNICACIÓN Y PRODUCCIÓN

Se presentará y leerá a los escolares el poema "Canción al pirata", del escritor español José de Espronceda, para que una vez terminada la lectura, se pueda comprender, analizar y disfrutar. En esta clase conseguirán interpretar la

belleza lírica desde las concepciones evocadas por su autor, de manera que se estime la sensibilidad y el gusto estético, así como apreciar y valorar a la patria como bastión de abnegación y deber constantes. Se dirige para ello un diálogo breve que pretende atraer y acercar al escolar al conocimiento mismo y de este a la práctica comprensiva del poema.

(Fragmentos)

Con diez cañones por banda,

viento en popa a toda vela,

no corta el mar, sino vuela

un velero bergantín;

(…)

Que es mi barco mi tesoro,

que es mi dios la libertad,

mi ley, la fuerza y el viento,

mi única patria la mar.

cuando el yugo

de un esclavo

como un bravo

sacudí.

(…)

Y si caigo,

¿Qué es la vida?

Por perdida

Ya la di,

Cuando el yugo

Del esclavo,

Como un bravo,

Sacudí.

(…)

Es ineludible que en la clase de Lengua Española el profesor realice una lectura íntegra del poema “Canción del pirata” para que el escolar capte las ideas globales de la lectura. A su vez fragmente por apartados líricos, a pesar de que en este artículo se trabajarán con fragmentos seleccionados, debido a la extensión del poema. Esto permitirá que los estudiantes descubran las ideas generales y determinadas temáticas retenidas en cada apartado, y que incidirán de manera directa en la ejecución de las actividades docentes que se diseñen e implementen.

En este poema Espronceda plantea el tema de la libertad por medio del motivo literario del individuo que reta con éxito las limitaciones impuestas por las convenciones sociales. En otras palabras, nos encontramos ante una magnífica descripción de la individualidad romántica (desde el punto de vista estético) y liberal (desde el punto de vista político)

El valor patriotismo no es el único tema del poema, pero sí es un tema que se debe potenciar en las clases de Lengua Española en Cuba, puesto que forma parte del modelo de formación en la Enseñanza Secundaria Básica, y es prioritario del sistema educacional cubano, formar la personalidad del futuro joven. Es un poema donde se puede analizar la actitud del pirata hacia la defensa de su patria, que en el caso específico del poema, la mar. Los escolares con ayuda del profesor y desde un acertado trabajo de lectura inteligente, crítica y creadora, pueden descubrir y extrapolar los significados del texto a su mundo

de experiencias y vivencias. Para ello pueden referirse a que la patria del pirata, puede ser: la nación, el país, el Estado de cualquier ciudadano que defienda la dignidad y felicidad humana de no vivir en esclavitud ni opresión.

Algunas de las actividades docentes que pueden proponerse para interactuar con el texto propuesto pueden ser:

-¿Qué impresión te ha causado la lectura del poema?

-En los primeros versos de la primera estrofa, diga por qué el velero andaba rápido ¿A qué se deberá esa expedita velocidad?

a) ¿Qué clases de palabras te lo comunican?

Me comunican o connotan esta situación:

-La frase proporcional “viento en popa a toda vela”, que es un sintagma nominal estructurado por: sustantivos unidos por preposición.

-La conjunción copulativa “sino”, para denotar la contradicción.

-¿La F. V “vuela” denota la rapidez extrema del barco? Imagine a qué se debe tal rapidez. Ponga posibles ejemplos. (Los estudiantes podrán problematizar a partir de un Mapa Conceptual), y asumimos en este trabajo, el concepto de Mapa Conceptual expuesto por Castañeda, Centeno, Lomelí, Sánchez y Nava (2007), al decir que:

> *Los Mapas Conceptuales son una poderosa técnica valiosa para el aprendizaje significativo, al entender por aprendizaje, la organización de los conocimientos previos sobre algún tema a partir de la información reciente. (p. 109)*

También, los Mapas Conceptuales pueden ser entendidos para Campos (2005) como *“una estrategia, para ayudar a los alumnos a aprender y a los profesores a organizar el material de enseñanza; como un método, para ayudar*

a los alumnos y docentes a captar el significado de los materiales de aprendizaje, y como un recurso, para representar esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales. (p. 23)

De manera, que los Mapas Conceptuales desde la clase de Lengua Española, constituyen una herramienta didáctica del profesor, para que el escolar aprenda a ´organizar´ el saber que aprende. También, se coincide con Bailón (2018) que la lectura potencia los estadios de creatividad, que de manera suficiente y relevante, exija la creatividad y el desarrollo del intelecto; así, este autor explica *"un buen lector tiende a desarrollar su imaginación, a fomentar su crea". (p. 2)* De esta propuesta se propone un ejemplo:

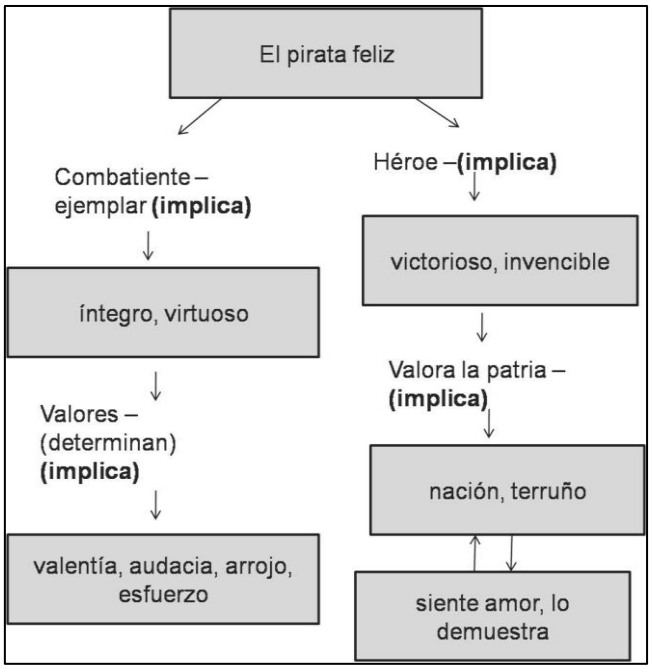


Figura no 1: Mapa Conceptual para repres 1

Esta figura nº 1 forma parte del análisis literario que el profesor puede enseñar a confeccionar. Ya se dijo que el Mapa conceptual ayuda al escolar a organizar y a construir relaciones y por supuesto lo capacita para ser creativos. La red de palabras propone al escolar construir relaciones de significación e implicación. Él puede mediante la palabra "pirata" imaginar que significación complementaria y cultural posee esta palabra, más allá del diccionario. Si leer es comprender entonces leer debe ser crear y valorar, reflexionar y jugar. Por tanto, enseñar a

trabajar con Mapas conceptuales es proponer un tipo de estrategia cognitiva que ayude al escolar a hallar las sutilizas del lenguaje.

Otras de las actividades docentes pueden ser:

-¿Por qué otro vocablo puedes sustituir a la palabra “bergantín, sin que cambie el sentido del poema”?

-¿Explique el motivo de la comparación de su barco con el tesoro?

R/ El pirata no estima más tesoros que su barco, porque es el medio que le posibilita luchar; y además, es un pirata que no estimas esas riquezas materiales. Es un pirata especial.

-¿Señale el pronombre que más se repite? Especifique su función, y los sustantivos a los cuales modifica.

a) Destaque la funcionalidad del término gramatical que se reitera.

-¿Cuál es su ley? ¿A qué se debe?

-¿Por qué su patria será la mar?

a) ¿Qué simboliza para ti la mar?

b) ¿Argumente el valor funcional de la palabra “única”? Clasifíquela y explique las connotaciones de esta significación.

-¿Qué relación habrá entre los sustantivos “yugo y esclavo”?

-¿Qué categoría léxico-semántica es “bravo”? Valore la intención del sujeto lírico.

-Si fueras el pirata del poema, cómo crees que puedes contribuir a apoyar la lucha por medio de las ideas de tu país. Elabora una carta al pirata en la que le expreses algunas de esas posibles acciones para salvaguardar la patria.

-Resume por escrito, en una sola oración, la idea que quiso expresar el poeta en la estrofa:

Y si caigo,

¿Qué es la vida?

Por perdida

Ya la di,

Cuando el yugo

Del esclavo,

Como un bravo,

Sacudí.

a) ¿Explica el uso de la oración de los dos primeros versos de esta estrofa? Interpreta las posibles connotaciones.

b) Haga referencia al adjetivo bravo.

Piensa antes de escribir y mientras escribes, por atención al:

• Tema.

• La información con que cuentas para interpretar.

• El receptor o destinatario al cual se dirige el texto.

• La finalidad o propósito del mensaje final del texto.

• El contexto.

-De manera general, y al final de la clase se llegará a la conclusión valorativa del poema, al coincidir que el poema declara, la energía, el arrojo y la responsabilidad del pirata por luchar denodadamente por su patria; es además una demostración del valor, como conjunto de representaciones sociales.

Se pudo comprender e interpretar ideas esenciales del poema “Canción del pirata”, de manera que se estimaron la sensibilidad y el gusto estético, así

como se pudo apreciar al pirata como cualquier ciudadano que honra a su patria y que que puede ser cualquier patria, como bastión de abnegación, como zona de lucha. Era un pirata con honor, sin dudas, un pirata con valores morales. No porque sea pirata es un apátrida o un errante sin rumbo. Se debe tener cuidado por parte del profesor de Lengua Española no encasillar significados tácitos y omisos a la obra que se lee, comprende y analiza textualmente porque el escolar puede enfrentar problemas de interpretación y restringirá solo lo que lee a lo que ve en el texto de manera literal. El texto no dice, ni dirá la última palabra. En consecuencia, el profesor puede encauzar los distintos significados que la obra encierra a partir de una conversación heurística. Porque, en síntesis, todo texto es en palabras de Roméu (1996)

> *Un enunciado comunicativo coherente, portador de significado, que cumple una determinada función comunicativa en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlo. (p. 1)*

Asimismo, en el poema la mar es escenario simbólico del pirata, es emblema de emancipación, de espacio vital, y puede personificar además la voluntad del pirata para emprender su lucha de liberación. Es un pirata distinto que como cualquier ser humano que ame a su nación, tiene el derecho de defenderla y está dispuesto a morir por ella (no se puede seguir pensando que el pirata es símbolo de maldad por lo que hay que leer la obra creativa e inteligentemente). Cada ser humano pudiera estar identificado con el pirata no

como la otrora imagen del pirata como adversario que saquea y asalta. ¿Por qué enseñar o individualizar la comprensión como unicidad? si cada escolar puede interpretar con creatividad; debe ofrecerse el derecho de actualizar el texto que comprende en función de su experiencia vital. Queda claro que este poema puede ser un ente potenciador para la educación del valor patriotismo; ello se pudo comprobar en el aula de clases. El poema del pirata enseña que nadie puede rendirse y a que todos debemos luchar sin reparos por la nacionalidad con convicción y empeño. Es la lectura de este poema un acercamiento a la experiencia social del escolar y a su imaginación como fuerza creadora. Por ello, esto se explica a partir de lo que Maggi (1996) declara, así dice:

> *Las amplias lecturas literarias ponen al hombre en contacto con un arsenal de imágenes fraguadas mediante metáforas y símiles que entrenan su imaginación (…) Se trata de que la abundante lectura literaria entrene la sensibilidad hacia la comprensión de equivalencias (…) Una constatación, a través de la capacidad asociativa que evidencian los textos literarios, estimula el pensamiento al promover la actividad asociativa. (p. 25)*

Desde el punto de vista didáctico y verificado en la clase se comprueba porque se debe trabajar con la expresión oral del escolar para descubrir mediante el diálogo estructurante y edificador con ellos, que se puede extraer las más diversas ideas de significación que ayuda a vivir la obra. Esta didáctica de la expresión como acto de atribución de sentido tiene el reto de promover nuevas prácticas de escritura en la clase de Lengua Española para convertir el acto de producción de significados en una actividad estimulante y creativa que promueva la reflexión, la observación, la comparación y la crítica como formas de acercamiento a la elaboración de textos escritos y desarrollar habilidades que

hagan del escolar un comunicador competente que es decir, como bien expresó Sujomlinski (1973) cuando dijo que “saber leer significa ser sensible al sentido y a la belleza de la palabra, a sus matices más sutiles”. (p. 314) A su vez Mendoza (2001) propone que:

> *Sin textos nos hay indicios para establecer conexiones ni reconocimientos; sin lectura, el texto no cobra realidad; y sin el pertinente grado de intertexto no hay posibilidad de una lectura coherente. Es un ciclo en el que se parte del texto y se vuelve a él tras un proceso de activa participación comprensivo-interpretativa centrada en el lector. (p. 142)*

Evidentemente en la medida en que se enseñe a comprender no solo lo que el texto dice literalmente, sino lo que le evoca al escolar, se alcanzará una mejor y óptima competencia literaria. La enseñanza de la lengua materna en sí debe basarse en hallar la metáfora que se esconde y encubre en cada palabra la cual aporta sentido de significación. El escolar debe hallar asociaciones entre la palabra impresa y su pensamiento-experiencia que como lector tiene. Ese el carácter que el escolar-lector debe manifestar: transformar la palabra del texto en imagen visual, ir del mundo a su entorno y construir la experiencia: esa es la significación. Barthes (2007) lo evidencia al aclarar que:

> *El brío del texto (sin el que no hay texto) sería su voluntad de gozo: en ese punto preciso en el que supera lo que se pide, sobrepasa la cháchara y trata del desbordar, de forzar la tiranía de los adjetivos – que son las puertas del lenguaje por donde lo ideológico y lo imaginario penetran en grandes oleadas. (p. 11)*

En fin, que este poema así como otros que se trabajen en la clase, deben impulsar una actividad comunicativa estratégica que amplíe el desarrollo

cognoscitivo y emocional de los escolares, por lo que se hace necesario dirigir el proceder didáctico hacia la búsqueda de actividades docentes con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, donde se enseñe a mirar la vida cotidiana y utilizarla como intertexto, ya que las motivaciones, vivencias y experiencias proveen al escolar de las nuevas ímpetus y lo apartan del aburrimiento y porque además beneficia al mejoramiento de la competencia comunicativa en los escolares. Para Colomina (2004)

> *El lector que ha comprendido en profundidad puede comparar lo leído con otros textos similares, se identifica con determinadas ideas, personajes o realidades expuestas, es capaz de reconocer la intencionalidad del autor y puede enjuiciarla con argumentos personales, posicionarse ante ella formulando juicios propios (…) Es decir, no solo ha comprendido el contenido, sino que puede utilizarlo y adaptarlo de manera personal, superando las intenciones comunicativas básicas iniciales del autor. (p. 19)*

Se debe interpretar para construir un nuevo texto y es que se almacena en el universo del saber que está pleno de vivencias que resumidas componen la explicación del texto base. Parra (1991) lo expone al decir que:

> *El sujeto interpretante percibe un conjunto de letras o sonidos de una lengua que él conoce; descifra la configuración fonológica, descubre la configuración morfosintáctica e interpreta el significado contenido en el mensaje; esto se logra agregando a los procesos anteriores la carga de su ideología, de sus valores, de sus creencias y, en fin, de su cosmovisión, producto de la experiencia que ha ido acumulando como miembro de una*

sociedad. Luego se llevan a cabo las configuraciones lógicas y conceptuales. (p. 53)

Igualmente a lo expresado por Parra (1991) solo la lectura que pretende adoctrinarse en un solo significado puede despojar toda la belleza y armonía que el texto poético expresa por medio de imágenes que necesitan descifrarse. La pedagoga Leticia Rodríguez Pérez (2007) expresó en torno a lo anterior, cuando sentenció que "(…) el lector es un ente activo que no recepciona simplemente el contenido de lo que lee, sino que lo "interpreta" y "reinterpreta" a partir de las muchas posibilidades que pueden generar la diversidad de textos y la experiencia personal del lector". (p. 162).

Desde el punto de vista cuantitativo, de los 16 estudiantes diagnosticados no se quedó ninguno en el I nivel pues el 100% fueron capaces de reconocer vocablos claves para la comprensión del texto, su forma elocutiva predominante y su significado complementario-creativo según su universo del saber. Solo quedaron 2 estudiantes para un 12,5% en II nivel que no elaboraron correctamente el tema fundamental del texto y 13 estudiantes para un 81,2% obtuvieron el III nivel, pues vencieron las dimensiones del I, II y III nivel, apreciándose un avance en la habilidad argumentación, esencial variable determina el grado de suficiencia de los estudiantes para analizar y demostrar por medio del razonamiento. En este sentido, corrobora lo anterior Camps (1995), cuando asevera que:

La argumentación como actividad discursiva que lleva a cabo el locutor con una intención: influir en los destinatarios de su discurso. Quien argumenta tiene como objetivo convencer a otras personas de que si representación del mundo es equivocada y deben adoptar otra…En el diálogo cara a cara,

dicha representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor. (p. 52).

Como conclusión de este estudio se puede decir que la comprensión del texto desde las visiones del patriotismo, es una de esas formas de actuar a partir de la interiorización de las acciones a ejecutar para el análisis del texto cada vez con mayor independencia y creatividad. Solo quien pueda horadar el texto, sin cegueras; es decir, sin desvirtuar el significado textual, podrá extraer la savia de significado construido, porque los conocimientos extra textuales (intertexto-experiencia), puede desarrollar habilidades inherentes a la participación, comparación, modelación y argumentación necesarias para la formación axiológica del ser humano. Se necesita formar un lector crítico, sensible, dialógico, donde el educando pueda ser protagonista y pueda aportarle al texto una significación modelo e interesante.

CONCLUSIONES

Con esta sistematización propositiva se ha creado una dinámica, a partir de llegar al conceso de que la educación en valores debe ser intencionada y sistémica. El patriotismo está en cada huella del texto, y se debe enseñar a horadar en cada segmento de este para aprender de él. El valor patriotismo, desde la visión educativa cubana, delimita el ideal de ser humano que se desea formar, desde el amor a la patria, a los héroes y los mártires y a la patria, no solo con la intención, sino con la demostración congruente en el actuar cotidiano.

En los planes de estudio actuales de la asignatura de Lengua Española se potencia de forma consecuente y gradual el trabajo con los textos de temática

axiológica e ideológica y de educación patriótica en general, todo con el fin de lograr una formación integral de la personalidad de los escolares.

Por esta razón el proceso educativo en los centros docentes cubanos demanda de que se enseñe a amar la patria, no solo como el suelo donde se nació, sino como el lugar con el cual se tiene que estar comprometido para lograr un ineludible vínculo entre la escuela, la familia, el profesor y el escolar que al fin y al cabo será ese futuro ciudadano de bien que amará y defenderá su patria.

La lectura y comprensión efectiva revela en el texto poético propuesto para trabajar en el aula de clases, demuestra que la lectura potencia la pasión, la verdad, la axiología, y la proyección de sensibilidad de los escolares-lectores en los textos. Leer produce la valoración, y la construcción de mensajes sensibles. Todo ello posibilita que la escuela desarrolle una pedagogía de la educación en valores y en particular del valor patriotismo, donde el goce estético garantice el aprendizaje como medio y como fin para captar el sentimiento de los textos y la vida común que existen en ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILÓN RUIZ, R. (2018). Ser lectores nos hace mejores. *E-CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado,* n. º 15, CEP de Córdoba. [en línea] Recuperado de: http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2018/03/Bailon.pdf [Consulta junio de 2019]

BARBA, B. y ROMO, M. (2004). Escuela y socialización: evaluación del desarrollo moral. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=9707280085 [Consulta en Junio de 2019]

BARTHES, R. (2007). El placer del texto. Lección inaugural. México: Editorial Siglo XXI. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=8432312495 [Consulta en Octubre de 2018]

BERNAL, Mª. del C. (2000).Adentrarse en el mundo del símbolo a formación estética en contextos educativos. Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo, n. º 1, 15-22. [en línea] Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2936249 [Consulta en Junio de 2018]

CAMPOS, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=9582008423 [Consulta en marzo de 2019]

CAMPS, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos características dialógicas de la argumentación escrita. Revista Comunicación, lenguaje y educación, n. 26, 51-64. [en línea] Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565 [Consulta en Octubre de 2019]

CANTILLO, J. (2011). Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo. Valencia: Editorial Naulibres. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=8476428049 [Consulta en Junio de 2018]

CARBAJAL, S. E. (2014). Incidencia de la psicología cultural en el aprendizaje de la literatura. *Revista Sophia*, n. º 16. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. [en línea] Recuperado de: [Consulta en Junio de 2019]

CARRERAS, Ll. y otros. (1995). Pedagogía de los valores. Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas, 14ª edición. Madrid: Editorial Nárcea. [en línea] Recuperado de:

https://books.google.com.cu/books?isbn=8427710992 [Consulta en Junio de 2019]

CARRILLA, E. (1979). Poesía de la Independencia. Venezuela: Editorial Ayacucho. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=84660002 [Consulta 16 febrero de 2018]

CARRILLO, I. (2007) ¿Es posible educar en valores en familia? Barcelona: Editorial Graò. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=8499802451 [Consulta febrero de 2018]

CASSANY, D., SANJUAN, M. L. y SANZ, G. (2007). Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graò. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=8478278761 [Consulta marzo de 2019]

CASTAÑEDA, J., CENTENO, J. S., LOMELÍ, L. M., SÁNCHEZ, Mª. de L. y NAVA, Mª. de L. (2007). Aprendizaje y desarrollo. México: Editorial Umbral. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=9709758497 [Consulta marzo de 2019]

COLOMINA RIBAS, M. (2004). Crecer entre líneas: materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria. Madrid: Praxis. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=847197827X [Consulta en Octubre de 2018]

CUÉLLAR, H. (2005). La educación en valores en un mundo globalizado. *Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, n. º 7, 33-64. [en línea] Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2936861 [Consulta marzo de 2019]

ECO, U. (1993). Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen, 3. ª edición. [Consulta en Octubre de 2018]

FREIRE, P. (1997). La educación en la ciudad. México: Editorial Siglo XXI. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=9682321026 [Consulta abril de 2019]

FREIRE, P. (1997). Política y educación. México: Editorial Siglo XXI. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=9682319994 [Consulta abril de 2019]

GONZÁLEZ, V. y otros. (1998). Psicología para educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

HUERTA, M. E. (2018). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. *Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, n. º 27, 169-192. [en línea] Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6827167 [Consulta abril de 2019]

JACOB, E. (1991). ¿Cómo formar lectores? Promoción cultural y literatura infantil. Argentina: Editorial Troquel. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=9501630471 [Consulta abril de 2019]

LERMA, H. (2011). Actitudes y habilidades en la acción didáctica. *Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, n. º 2, 157-184. [en línea] Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2936681 [Consulta abril de 2019]

MAGGI, B. (1996). Aprender una lengua: elegir la literatura. *Revista Educación*, nº. 89, 23-26. [Consulta en Octubre de 2018]

MENDOZA FILLOLA, A. (2001). El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Colección Arcadia. La Mancha.

Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=8484271307 [Consulta en Octubre de 2018]

MURCIO, A. (2013). Didáctica de las operaciones mentales: Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos. Madrid: Ediciones Nárcea. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=8436955277 [Consulta mayo de 2019]

PARRA, M. (1991). La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del español en el nivel universitario. Revista Forma y Función, nº 5, 47-64. [en línea] Recuperado de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16884 [Consulta Octubre de 2019]

PÉREZ, A. (2006). Educar para humanizar. Madrid: Ediciones Narcea. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=8427714793 [Consulta mayo de 2019]

PÉREZ, L. (2007). Lectura, comprensión, cultura: el largo camino de la escuela. *Español para todos: Otros temas y reflexiones acerca del Español y su enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. [Consulta en Octubre de 2019]

PIAGET, J. (1999). La psicología de la inteligencia. Barcelona: Crítica. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=9682321859 [Consulta mayo de 2019]

POMARES ORTEGA, Ú. C. (2002). Propuesta Metodológica de preparación a la familia para la formación del patriotismo en los escolares primarios. Informe de investigación instituto superior pedagógico “Félix Valera”. [Consulta en Octubre de 2019]

RICO MONTERO, P. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. [Consulta en Octubre de 2018]

ROMÉU, A. (1996). Comprensión, análisis y construcción de textos, en Lengua Española. Universidad Amazónica de Pando, Bolivia. [Consulta en Octubre de 2018]

SOLÉ, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida. Revista LatinoamericanaLectura,* No. 3, Año. 16.

SOLÉ, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Revista Lectura y Vida*, año 17, n.º4. [en línea] Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/sumario [Consulta mayo de 2019]

SUJOMLINSKI, V. (1973). Entrego mi corazón a los niños. Moscú: Editorial Progreso. [Consulta en Octubre de 2019]

TALÍZINA. N. F. (2000). Manual de psicología pedagógica. México: Universidad Autónoma San Luis Potosí. [en línea] Recuperado de: https://books.google.com.cu/books?isbn=9687674776 [Consulta junio de 2019]

JUANJO LINARES, FIGURA DEL FOLCLORE VINCULADO AL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE DANZA DE CÓRDOBA

Juanjo Linares, figure of the folklore linked to the CPC of Cordoba

Pedro Blanco Cabello

Profesor de danza española del CPD "Luis del Río" (Córdoba)
pedrodanza22@hotmail.com

Mª Carmen del Río Orozco

Profesora de danza española del CPD "Luis del Río" (Córdoba)
mcbolera@hotmail.com

RESUMEN

En el décimo aniversario del fallecimiento de Juanjo Linares sería justo reivindicar su figura como maestro indiscutible de la danza tradicional y del folclore en general. Su amplio acervo cultural, y la poliédrica personalidad artística de Juanjo Linares como coleccionista, dibujante, coreógrafo…lo sitúan en la figura más relevantes del folclore a nivel nacional, razón por la que se propone profundizar en su figura para su reconocimiento y difusión en las nuevas generaciones de bailarines. La significativa labor formativa del maestro ejercida en el profesorado de los conservatorios andaluces, y el prestigio unánime que consiguió de la comunidad dancística de este País consideramos que son razones suficientes para recordarlo. Asimismo, queremos acercar este conocimiento a nuestra comunidad por lo que supuso su vinculación con nuestro centro en el giro que adquiere la materia de folclore a partir de la LOGSE. Por otro lado, este artículo tiene la finalidad de poner en alza dicha materia o forma de expresión dancística, lo que se traduce en lo que es *la danza tradicional* por el valor patrimonial que representa, reivindicando al mismo tiempo el papel de los Conservatorios en la conservación y transmisión de estos saberes.

PALABRAS CLAVE: FOLKLORE[1]; DANZA TRADICIONAL; CONSERVATORIOS DE DANZA; FANDANGO; BOLERO;

ABSTRACT

[1] Folklore es una palabra inglesa utilizada en nuestro idioma, si bien de acuerdo con la Real Academia Española (RAE) la forma más correcta sería escribirla “folclore”. En este artículo aparecerá la grafía inglesa únicamente cuando se aluda literalmente al Decreto u Orden que regula el currículum por ser la forma original en que aparece, en el resto de las ocasiones se seguirá la recomendación de la RAE.

On the tenth anniversary of the death of Juanjo Linares, it would be fair to claim his figure as the undisputed master of traditional dance and folklore in general. His extensive cultural heritage, and the polyhedral artistic personality of Juanjo Linares as a collector, cartoonist, choreographer ... place him in the most relevant figure of folklore nationwide, which is why he intends to deepen his figure for recognition and dissemination in the New generations of dancers. The significant formative work of the teacher exerted in the teachers of the Andalusian conservatories, and the unanimous prestige that he obtained from the dance community of this Country, we consider to be sufficient reasons to remember it. Likewise, we want to bring this knowledge closer to our community, which is why it was linked to our center in the field of folklore acquired from LOGSE. On the other hand, this article aims to raise this matter or form of dance expression, which translates into what is traditional dance for the heritage value it represents, while at the same time claiming the role of the Conservatories in the conservation and transmission of this knowledge.

KEYWORDS: FOLKLORE; TRADITIONAL DANCE; DANCE CONSERVATORIES; FANDANGO; BOLERO;

Fecha de recepción del artículo: 26/07/2019
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: BLANCO CABELLO, P. y DEL RÍO OROZCO, M.C. (2020). Juanjo Linares, figura del folclore vinculado al Conservatorio Provincial de Danza de Córdoba. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1.- INTRODUCCIÓN

Rememorar las experiencias docentes vividas con el maestro Juanjo Linares en el décimo aniversario de su fallecimiento (15 de noviembre de 2009) nos trasladará a los inicios del tratamiento del folclore por el profesorado de danza española de nuestro centro, dado el papel tan significativo que mantuvo el maestro en lo personal y profesional con este centro, y en general con los conservatorios de esta comunidad. El legado que nos dejó en este tipo de danza tan enraizada con lo popular donde indagó rincón a rincón con el esmero de un científico recuperando piezas y aún reconstituyéndolas, y por la generosidad con la que nos acercó a la cultura más viva heredada como patrimonio, sería

suficiente para valorarlo, pero, en esta ocasión queremos ir algo más allá en la divulgación de su figura de lo que es la mera comunidad dancística de este centro, ya que su defensa del folclore enriqueció sin duda la semántica del propio término. También nos detendremos en algunos momentos que nos unen al maestro; momentos emotivos y educativos, sin duda, claves en la formación del profesorado del departamento de danza española del CPD "Luis del Río", y en esta disciplina, en la relación que afianza el maestro con determinado profesorado, de aquí el interés por el nexo que supone para nuestro centro, y el *feedback* que supuso para el maestro sentirse tan respetado y querido por esta ciudad.

Creemos digno de matizar a las generaciones el devenir de estas enseñanzas, los inicios en la ordenación de la materia de estudio, los aspectos que la rodean y vivir la danza tradicional desde el inmenso amor que él derrochaba, y con ello el enfoque que daba él a la danza tradicional, o desde la facilidad con la que la mostraba y enseñaba. En definitiva, todo esto se traduce en lo que supuso dotar de calidad el currículum que era el principal objetivo. Nuestro crecimiento como centro supuso ser reconocido por otros conservatorios andaluces, lo cual nos ha venido enorgulleciendo a la vez que nos ha venido dando sentido a todo el enfoque y esfuerzos realizados.

Por todo ello, a lo largo de este artículo se mostrarán tanto las experiencias del centro en los trabajos realizado con el maestro durante más de dos décadas de vinculación, con el enriquecimiento que supuso para el CPD "Luis del Río", como para dar somera cuenta del estado actual del folclore en este conservatorio reivindicando mejoras en su tratamiento.

2.- OBJETIVOS

1.- Profundizar en la figura del maestro folclorista y valorar su ingente obra.

2.- Difundir las experiencias del maestro vinculadas al CPD" Luis del Río".

3.- Destacar la importancia del folclore en el currículum de la danza española.

4.- Reivindicar los valores que emanan de la danza tradicional.

3.- DESARROLLO

3.1. Algunos datos profesionales para la divulgación de un gran folclorista

Juan José Liñares Martiañez, Ordenes, 1933- Madrid ,15 de noviembre de 2009. Bailarín iniciado en las danzas gallegas que desobedeciendo los consejos familiares, y reconocido desde temprana juventud con galardones en estos bailes por toda España, se adentra en la danza profesional en compañías de danza española iniciando su carrera artística con Imperio Argentina en los años 50 para continuar con otras figuras destacadas como: Rosario, Mariemma, Antoñita Moreno, Marife de Triana, Pericet, Mª Rosa…donde además de ir de primer bailarín coreografiaba piezas tanto para sí, como para otros profesionales. En su etapa posterior, la más prolífica, se consolida como maestro y coreógrafo invitado en las más prestigiosas compañías e instituciones. Por poner un ejemplo, coreografío tanto para el Ballet Nacional de España ("Romance",1996), como para el Centro Andaluz de Danza. Junto a A. Gades, en 1984 participó en el ballet "Fuenteovejuna" de gran éxito internacional. Maestro de maestros, entre otros, de Manuel Segovia (Premio nacional de Danza 2001), y Aida Gómez (Premio nacional de danza 2004), y un amplio número de bailarines de todos los tiempos y registros.

Célebres sus cursos internacionales en diferentes Universidades siendo relevante también en su última etapa la formación que dispensa a través de cursos, cursillos, clase magistrales en los conservatorios de toda España donde Andalucía acaparó su interés, y gusto personal.

Sin duda, el personaje fue único en su género, y sus facetas de bailarín, coreógrafo, investigador, recopilador de elementos del folclore, coleccionista, dibujante, escritor, conferenciante, y principalmente maestro lo convirtieron en una figura relevante[2] en la danza popular o tradicional (términos comúnmente utilizados como sinónimos) más allá de nuestras fronteras En los conservatorios de danza andaluces ha sido, por qué no, importante su visión y presencia para la configuración del currículum dentro de la materia de folclore fundamentalmente desde la promulgación de los LOGSE.

Nos atreveríamos a decir que en todos o gran parte de los centros oficiales, de alguna forma, se ha reflejado su vasto conocimiento, alguna pincelada magistral, alguna orientación metodológica, pues algún repertorio ancestral compartió con los conservatorios de los tantos que recopiló.

[2] La noticia que dedicó el periódico El País por Roger Salas (16 de nov.2009), le hará siempre merecida justicia pues resume su relevancia:" FALLECE EL FOLCLORISTA JUANJO LINARES, BAILARÍN Y COREÓGRAFO, ERA CONSIDERADO MÁXIMA AUTORIDAD EN EL ESTUDIO DEL BAILE TRADICIONAL ESPAÑOL ".

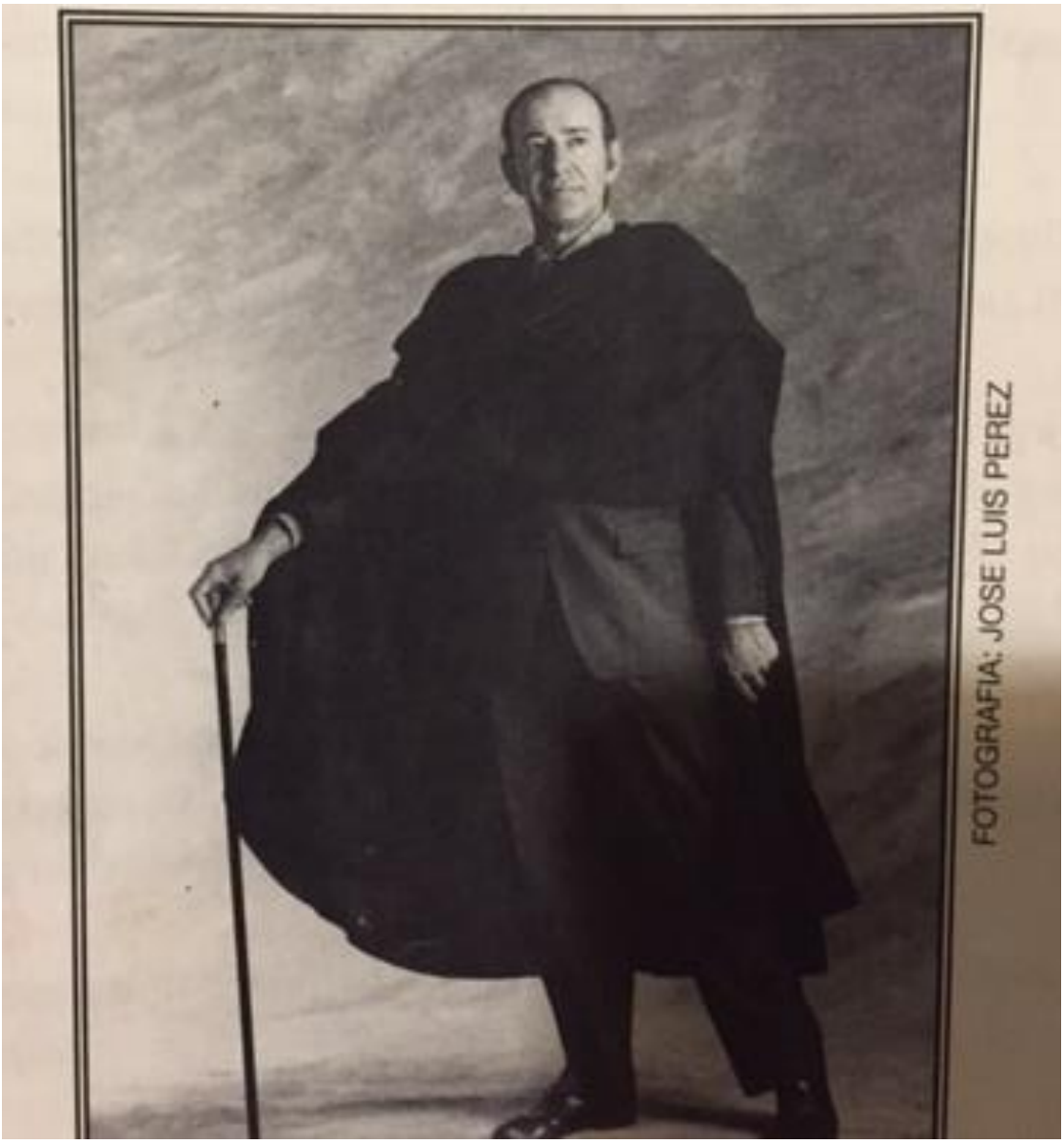


Foto 1.-Centro Cultural Fernando de los Ríos. Exposición Didáctica. Madrid 1999.

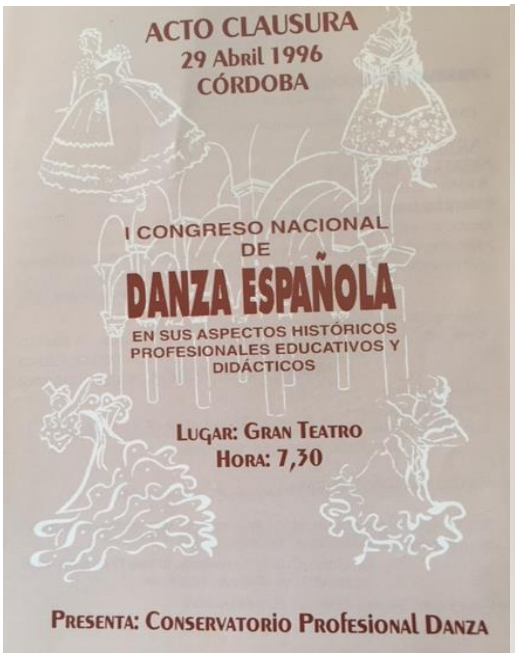
3.2. Experiencias vividas

El primer gran contacto con el CPD "Luis del Río", supuso el contar con el maestro para el *I Congreso Nacional de Danza*[3], celebrado en Córdoba, en 1996, para impartir una conferencia titulada *¨La Danza Regional, Formas y Características. Diversidad y Colorido. Indumentaria. Similitud y Diferencias con otras Regiones. Su Didáctica como Disciplina".* Un amplísimo trabajo recopilador

eminentemente descriptivo cuya síntesis final derivó a la didáctica por la que el maestro apostó. Para el acto de clausura del Congreso, el 29 de abril (Gran Teatro de Córdoba) llevó a la escena todo un recorrido de la danza popular del País con una coreografía basada en el *fandango*, *y el bolero*[3] ambas formas, y ritmos de baile populares presentes en toda la geografía. El hilo conductor el "Bolero" (música: Maurice Ravel). La plasticidad, y belleza que el maestro desplegó coreografiando esta pieza con el alumnado del CPD, yendo y viniendo de Madrid para los interminables ensayos fue motivo de reconocimiento del sinfín de autoridades de la danza invitados al I Congreso como: Dña. Pilar López, Doña Matilde Coral, Doña Mariemma, Dña Carmen Roche, familia Pericet, Dña Teresa Martínez de la Peña, maestro Granero, y un largo etcétera. Córdoba[4] fue receptora y referente del primer acto multitudinario como supuso este Congreso de Danza, evento único en la historia de esta ciudad y de los conservatorios de danza.

[3] En el cuadro 2 se puede apreciar que ambos ritmos están presentes en todo el país, aunque con características propias de cada localidad.

[4] Evento financiado por CSI-CSIF. Representantes de la enseñanza como José Ariza, Andrés Castán, Mª José Moros y José A. Torres, junto al claustro del CPD dejaron constancia del interés por la danza en general, y por la danza española en particular. Lugar de celebración: Palacio de Congresos y Exposiciones.



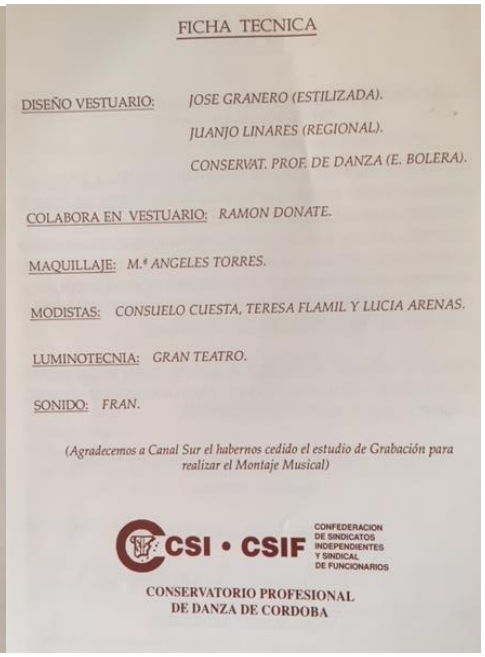


Foto 2.- Programa de mano I Congreso Nacional de Danza Española. Córdoba 1996

Otro acontecimiento relevante en esta ciudad con el maestro folclorista fue en 2003 participando en el *VIII Congreso de Folclore Andaluz* que cerró la ronda de congresos por Andalucía en la ciudad califal. Organizado por la Asociación Cultural de Organización de Congresos de Folclore Andaluz (ACOCFA). La ponencia pronunciada por Juanjo Linares sobre *La Danza Tradicional y su Proyección Escénica* no hizo sino significar su vasto conocimiento histórico y antropológico, dedicación y desvelos por esta disciplina. A través de un impecable recorrido va ubicando esta manifestación dancística desde las plazas de los pueblos -escenarios más naturales- utilizados por el pueblo llano para expresar sin una técnica depurada todo tipo de sentimientos y emociones, a los teatros más modernos con un baile popular ya elevado a altas cotas técnicas e interpretativas(cita a la Compañía *Ibérica de Danza* , pionera en el País

elogiando las competencias de Manuel Segovia[5], su director, como bailarín de folclore de gran técnica) .Juanjo a lo largo de su discurso va abriendo el horizonte de la danza tradicional traspasando la característica quizás más diferenciadora dado que los bailes populares suelen repetirse por tradición oral de generación en generación, sin apenas innovaciones, y sin embargo estos bailes en manos de profesionales con altas exigencias técnicas innovan el repertorio a límites insospechados creando espacios, personajes, movimientos que sin perder la esencia de lo popular "estiliza/pule" el hacer tradicional complementándolo con otras técnicas, y estilos. Dos visiones del baile tradicional que actualmente coexisten armoniosamente enriqueciendo el espectro dancístico de esta forma de baile.

En este VIII Congreso, el espectáculo que cerró el evento se desarrolló en el teatro del Conservatorio Profesional de Danza ("*Sala Duque de Rivas")*, coordinado por la profesora Dña. Mª Fernanda Álvarez[6] (presidido y supervisado por el maestro). La representación dignificó todo el respeto y buen hacer inculcado por Juanjo Linares a lo popular-tradicional.

Mi colaboración con él mismo como directora del CPD, y vinculada tanto a Juanjo como a la danza fue de total sintonía preparando para ello, a iniciativa de la profesora Álvarez, una ponencia sobre Luis del Río por sus aportaciones a la ciudad como maestro fundador de la danza española oficial desde 1966, y muy

[5] Manuel Segovia dirige la compañía Ibérica de Danza desde 1993.Concibe la Danza Española desde una visión contemporánea, en la que el "folk "estilizado representa su sello más personal y donde la danza clásica española, la escuela bolera, la danza histórica y el flamenco, se dan cita en su trabajo coreográfico (www.ibericadedanza.com).

[6] Dos profesoras implicadas más del CPD: Dña. Inmaculada Aguilar en el Comité científico (catedrática de danza española del centro y especialista en baile flamenco), y yo misma refrendamos con total apoyo el citado Congreso como colaboración del centro en nuestro objetivo de participar activamente con las instituciones que realzaran la danza tradicional.

vinculado con el folclore (en su juventud dirigió la obra sindical de Educación y Descanso) y habiéndose iniciado en esta ciudad con esta forma de baile, amén de la admiración recíproca que sentían ambos maestros que se conocían desde los años 50.

Asimismo, se expusieron algunos elementos de indumentaria valiosos de su etapa profesional en la Diputación Provincial (Institución donde se celebró dicho acontecimiento y cuyo titular de cultura D. Alberto Gómez brindó total apoyo al Congreso). El traje que se seleccionó para la ocasión fue un traje completo de bolero en tonos azules; un calco de los empleados por los toreros, bordado en oro y sedas celestes que enalteció el Palacio de la Merced. No en vano Luis del Río era calificado como el "Bailarín de Palacio" por su predisposición a esta disciplina. En cuanto al bolero, estilo, ritmo, métrica…harto presente en todo el folclore tradicional. Se completó con el traje de bolero de mujer en tonos azules (*Foto 3. confeccionado en encaje ribeteados los volantes con lentejuelas)*.

Retomando los vínculos, está más que afianzada alianza con Juanjo Linares motivó que el claustro aprobase por unanimidad- en esas mismas fechas- que se denominase el aula de folclore del CPD de Córdoba: "Juanjo Linares".

Foto 3.- Diario Córdoba.22,2,2003. Por Juan M. Vacas.

Hecho que, asimismo, se ratificó en 2016 con motivo del 50 Aniversario de la oficialidad del CPD en la ciudad (1966-2016). Un privilegio poder haber estudiado los ritmos y bailes populares más significativos de primera mano, con alguien que los recogió del pueblo, del rincón geográfico más recóndito "in situ".

La tercera experiencia relevante que quisiéramos reseñar fue la inauguración y funcionamiento del *Palacio de Orive*[7], sede de la concejalía de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de Córdoba, con la exposición de 150 trajes de la colección particular del folclorista, cobijada en el proyecto "España a través

[7] El proyecto presentado: "España a través de su indumentaria", coordinado por J. Zurita como técnico municipal, y por mi misma como artífice del proyecto, fue único en la ciudad financiado por la Concejalía de Cultura, y expuesta en su sede, el recién inaugurado Palacio de Orive.

de su Indumentaria". Se contó para el diseño de la exposición con el profesor de Indumentaria de la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) Ramón Donate por su formación teatral, y por su enorme sensibilidad hacia la danza. Las ilustraciones y explicaciones sobre la exposición para la comunidad educativa, para la ciudad de Córdoba, y visitantes de otros rincones geográficos (del 26 de abril al 9 de mayo de 2004) fueron destacadas en medios periodísticos. En esos momentos, al maestro Juanjo Linares, ávido de mostrar su colección o parte de ella, le enorgullecía enormemente pues solo unas cuantas instituciones habían mostrado interés a lo que él había dedicado gran parte de su vida, su tiempo, su ocio, sus ahorros, y su vivienda (más de 1500 piezas la copaban). Numerosos trajes donados por particulares, por personalidades de la danza y/o adquiridos por él mismo hoy, afortunadamente, reposan en el Museo que lleva su nombre en la localidad que le vio nacer: Ordenes (La Coruña), centro dirigido e impulsado por Manuel Viqueira. Digno de visitar.

Dicha colección alberga un traje donado al maestro del profesor del Río, de su etapa profesional[8].

Para la revista *"eter.es"* el maestro llegó a publicar, en relación a la demora en el tiempo que supuso que el Ayuntamiento de Ordes dedicara un Museo del traje que albergara la donación ofrecida por el mismo , lo siguiente: "*en 1990 tuve el honor de ser nombrado hijo predilecto de mi pueblo natal, Ordes, donde públicamente doné mi colección ….Pasaron 17 años de idas y venidas, y yo desesperaba…Tuve varias ofertas de compra que empecé a considerar, una de*

[8] Se donó a la colección un traje de corto del profesor del Río: camisa de chorrera blanca en algodón, pantalón de talle alto campero en patita de gallo (blanco y negro) con caireles a media pierna, chaquetilla corta de loneta en blanco, botas altas. Este traje era utilizado para bailes de tipo andaluz tipo Fandango de Huelva, Zapateados…

la Junta de Andalucía para crear un museo en Córdoba…de repente un día recibí la llamada del ayuntamiento de Ordes".

Esta noticia fue una realidad pues con el interés que presentaba la colección sentimos de obligada acción establecer algunas gestiones para que las autoridades educativas, a nivel de la Junta de Andalucía, valorasen lo que podría ser una potencial adquisición vinculada al CPD "Luis del Río", y por ende a la ciudad de Córdoba.

Foto 4.- Dibujo realizado por Juanjo Linares. Pareja de bolero/Madrid. Año 1999

3.3. La materia de folklore en el currículum de la danza española

Partiendo del artículo recopilatorio por Dolores Mayan (blogsport.com, publicado el 24 de noviembre de 2009) donde en opinión de Juanjo Linares declara "*no está de acuerdo con la forma simplista de cómo se imparte la danza tradicional en los conservatorios porque no consiste en estudiar cuatro bailecitos, sino que es algo mucho más profundo, ya que en ella está la propia raíz de donde surge nuestro modo de bailar. Se deben estudiar además de los pasos, la historia de la danza, la localización de movimientos, la indumentaria…".* Desde este

CPD, consideramos imprescindible formar en la dirección que indicaba el maestro; sin embargo, existía y existe aún un importante obstáculo en los conservatorios oficiales señalando como principal- que no única- la escasa carga horaria de que se dispone para la impartición de esta materia en las enseñanzas profesionales dentro de la especialidad de danza española, dato que se evidencia consultando la Orden[9] que lo regula.

Aquí centraremos nuestra defensa en la asignatura de folclore porque nos parece la causa principal de que no se pueda ejercer una enseñanza más espléndida en todos los sentidos del rico patrimonio que representa el folclore en España.

De entrada, la denominación "folklore" ya nos indica que esta materia debe tratarse en los centros, en los conservatorios tal y como indica el Decreto base, con amplitud, en todos los aspectos que lo rodean pues esto contribuirá a la calidad del aprendizaje.

Los *contenidos explicitados en la Orden* citada hacen alusión a todo ese contexto que nos refiere el maestro Juanjo Linares:

> *"Adquisición de las técnicas y estilos de cada región para la interpretación de sus danzas. Estudio de los instrumentos de percusión con que se acompaña el bailarín en las diferentes danzas populares: castañuelas, pulgaretas, vieiras, palos, etc. Realización de los pasos con sus desplazamientos por el espacio en los bailes individuales, por parejas*

[9] ORDEN de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía.

y en grupo. Estudio de la historia de cada región, Autonomía o Comunidad, de sus costumbres, trajes, tradición y significado social de sus danzas más representativas. Interpretación de las danzas más características de nuestro folklore…"

Es importante señalar al respecto, que a pesar de su relevancia histórico-social, a pesar de su vinculación con los contextos más próximos de cualquier ciudadano, y de no precisar en principio base técnica específica para su ejecución, a pesar del patrimonio tan diverso y rico que presenta cada rincón de España, no es valorada generalmente en la intensidad que se debiera, reiterando que no ayuda en esta revaloración el no disponer de mayor carga horaria para el desarrollo del currículum en la especialidad de danza española. Sin embargo, resulta de un interés extraordinario conocer cada comunidad, al menos la pieza de baile más significativa, así como la indumentaria característica, instrumentos que la acompañan, etc., y cuantos elementos rodean al baile, precisamente por la importancia y diversidad del patrimonio existente, un tesoro singular en nuestro País, digno de conservar y difundir en estado puro, al que el Maestro tanto contribuyó.

No es comprensible que una materia asequible y comprensible por la ciudadanía de a pie, y en la base de la constitución de la danza española como tal, no dispone de mayor amplitud horaria dentro del currículum para que pueda ser estudiada como requiere. Otro argumento que pudiera contribuir a esa falta de considerar con igual rigor la asignatura de folclore que el resto como puede ser la escuela bolera, o la danza estilizada, etc. pudiera estar relacionado con ese concepto generalista y simplista de que lo popular lo baila todo el mundo…; es cierto pero un aprendizaje de calidad en folklore exigiría toda la formación que

ya se ha aludido, y además ejecutar los pasos con el estilo y carácter específico de cada lugar, no es cuestión tan fácil. Esto no todo el alumnado lo consigue.

Otro debate que ha estado presente siempre ha girado en torno a la denominación de este tipo de danza o baile a que hacía referencia el término "folklore", y que volvía a tener vigencia a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, Ley que ordenó y reguló de manera consistente los estudios oficiales de danza en todo el País; entre los términos más debatidos: bailes folclóricos, bailes regionales, danza popular y danza tradicional.

El maestro Linares siempre abogó por el de "danza tradicional" sencillamente porque su consistencia en la transmisión era atribuida a la tradición oral. Sin embargo, puede entenderse que existen otras formas de danza también transmitidas oralmente como es la Escuela Bolera Tradicional; por tanto quizás esta denominación, al día de hoy, se podría apuntalar optando por los términos "Danza Popular-Tradicional": *popular* porque las baila el pueblo (significado incluido en *folklore*, por la raíz "folk"), y *tradicional* porque la transmisión de las piezas de cada localidad era invariable a lo largo de la historia y transmitida de generación en generación de forma oral, mimética…los mayores las mostraban a los jóvenes para que cogieran el relevo.

A modo ilustrativo, se presenta un pequeño extracto de la carga horaria de folklore a lo largo de la especialidad de danza española en los seis cursos que conforman el ciclo, en los conservatorios profesionales de danza andaluces.

ESPECIALIDAD DANZA ESPAÑOLA CARGA HORARIA SEMANAL						
Enseñanzas profesionales	1º	2º	3º	4º	5º	6º
FOLKLORE	1´5 h	1´5 h	1´5 h	1´5 h	2 h	2 h

Cuadro 1, elaboración propia a partir de la Orden 25 de octubre de 2007.Currículo de las EPD

El REAL DECRETO 85/2007, de 26 de enero, fijó los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de cuyo documento se extraen los *objetivos literales*, claves en términos de capacidades, que en el CPD orientaron la programación docente:

a) Conocer la diversidad y riqueza de nuestro folclore y adquirir un repertorio de las danzas más representativas.

b) Conocer las circunstancias geográfico- históricas culturales y sociológicas que han influido en cada región, dando lugar a las diferentes formas, estilos y significados de nuestras danzas folclóricas.

c) Saber interpretar danzas características de cada región.

d) Situar e identificar nuestro folclore a través de una muestra instrumental y/o bailada, o a través del traje.

e) Despertar el gusto e interés por obtener la máxima información sobre nuestro folklore: trajes, costumbres, historia, significado social.

A partir de estos objetivos el CPD “Luis del Río”, a través del departamento de danza española, elaboró una amplia programación asesorándose de los especialistas más relevantes del País. Todo el profesorado adscrito a dicho departamento participó del monumental aprendizaje que supuso la ampliación de la materia de *folclore a* la vista de la nueva Ley. Dada la profundidad, y nueva visión de la asignatura se perfiló una profesora encabezando la coordinación de la materia: Mª Fernanda Álvarez, con objeto de poder desarrollar mayor

especialización, y dar coherencia a la programación inicial del grado elemental-profesional con las líneas metodológicas que el nuevo sistema demandaba.

Juanjo Linares fue de los primeros maestros con los que el departamento se vinculó formándonos ocasionalmente con él en más de dos décadas; esta formación se realizó tanto particular como a través del propio CPD, y más tarde con formación coordinada por el CEP "Luisa Revuelta"[10]., amén de otras fuentes como con la asistencia a otros centros, eventos, con otras instituciones, etc. pues nuestros objetivos profesionales era ampliar nuestro bagaje formativo en dicha materia. Todo esto implicaba moverse, bien trayendo especialistas[11] al CPD (práctica muy recurrente) como desplazándose el profesorado allá donde se anunciaba algún evento de calidad.

Al día de hoy, este Conservatorio desarrolla un amplio espectro de ritmos y bailes de cada comunidad; sin embargo, se recogerá un extracto en el cuadro adjunto señalando aquellos en los que inicialmente se trabajaron y orientaron con el maestro folclorista.

[10] Desde que se afianzaron los CEP con planes de actuación específica el CPD de Córdoba va rotando anualmente la formación de cada una de las materias que constituyen la danza española. Un enorme trabajo de Formación en Centros fue abordado por este CPD (2004-2009) coordinado por Mónica Chía con el protagonismo de las programaciones docentes. Proyecto muy destacado por autoridades educativas.

[11] En el devenir del CPD se han dado cita maestros emblemáticos del folclore más diverso destacando asimismo a Pedro Azorín (jotero célebre aragonés de prestigio internacional.) Junto a José Granero y Matilde Coral serían los maestros de los primeros cursos celebrados en el CPD como lo avala "La Voz de Córdoba" (07,07,1981). El centro de Danza "Mayca" (titular Mª Angélica Moyano adscrita en su primera etapa docente al CPD ¨Luis del Río¨), también se erigiéndose como una institución visitada maestros primeras figuras de la danza.

De la visión general del folclore nacional, pudimos formarnos con el maestro Linares, y concretar con él los siguientes ritmos, y danzas que se organizaron atendiendo a las siguientes comunidades:

1º EPDE	**Comunidad andaluza**	**Ritmos: jotas, jotillas, fandangos y seguidillas**	**Parranda almeriense**
2º EPDE	Extremadura Castilla la Mancha Murcia	Ritmos: jotas, boleros, fandangos, seguidillas	Seguidillas manchegas Parrandas murcianas
3º EPDE	Castilla y León Comunidad valenciana Cataluña	Ritmos: jotas, boleros, fandangos	Fandango charro Bolero de Algodre Sardana
4º EPDE	Galicia Asturias Cantabria	Ritmos: jotas, fandangos…	Muñeira Fandango asturiano Danza de Íbio
5º EPDE	País Vasco Navarra	Ritmos jotas,arin-arín, fandangos	Zortziko Espatadantza Fandango vasco
6º EPDE	Aragón	Ritmos: jotas, seguidillas, boleros	Bolero de Caspe

Cuadro 2, elaboración propia, extracto del trabajo de ritmos y piezas trabajadas y orientadas por el maestro Juanjo Linares.

Con este trabajo se fue dando contenido sobre las diferentes regiones, y /o comunidades destacando aquellos bailes más característicos de cada una de ellas, ampliando la formación con el estudio del palillo que acompañan cada pieza en cada comunidad (tipologías de palillo, técnica y toque característico), la indumentaria y adornos específicos, fijando el vocabulario de los diferentes pasos que constituyen estos bailes, y su denominación específica de un mismo paso en los diferentes territorios, estableciéndose como metodología práctica de trabajo en esta materia: tablas de calentamiento por estilos y ritmos, tablas de

toques de palillos por localidades basadas en los ritmos característicos, y todo un trabajo entorno al baile de pareja y de grupo, el tratamiento del espacio, las figuras y dibujos configurados en la evolución del baile etc.

Como colofón a esta clasificación de bailes hemos de señalar que no se ha incluido la *Isa canaria* y otros ritmos de las Islas Baleares y Canarias por no estar incluidos en la programación docente. También se ha de matizar que la programación actual del CPD incluye otras danzas y bailes tradicionales procedentes de otras fuentes de estudio.

Para toda la metodología de trabajo que este Centro ha desarrollado para llevar a cabo una enseñanza de calidad también en *folclore* se ha tenido que contar a lo largo de su trayectoria de centro con el apoyo de las direcciones del CPD[12], equipos directivos que no dudaron nunca en facilitar al profesorado el estudio, la formación, la investigación, así como la Delegación Provincial a través de los planes de acción formativa que fue sistematizando con la eficacia de los CEP como en párrafos anteriores se ha aludido, la disponibilidad de los profesionales de las diferentes especialidades de la danza que, lejos de enriquecerse, asistían a cursos, cursillos, clases magistrales, conferencias, etc. ante la llamada de los conservatorios casi de forma altruista, y sobre todo la voluntad y profesionalidad de los docentes de los conservatorios andaluces, el

[12] Salcedo Hierro y Luis del Río, primer y segundo director respectivamente de la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Córdoba facilitaron siempre la apertura del centro a profesionales del ámbito nacional que colaborasen en la innovación y perfeccionamiento de estas enseñanzas. Así, aparecen publicados en *Diario Córdoba en 1981* los primeros cursillos especializados de danza española. Por otra parte, la directora del CPD (1995-2018) Dña. Carmen del Río arbitró en el inicio del mandato- de forma experimental- un sistema de impartición de las asignaturas de danza española, asignando estas al profesorado de dicho departamento por afinidad, facilidad de estudio, perfil profesional, etc. De esta forma se facilitó la profundización en la escuela bolera, el folklore y la danza estilizada, materias adscritas a la especialidad de danza española. Este "hacer" se intentó seguir en otros centros, sin embargo, en el de córdoba fue más fácil llevarlo a cabo por la estabilidad de su plantilla.

de Córdoba que es el que nos ocupa, cuyas iniciativas y buenas prácticas lo han convertido en referente[13], solicitada su "coordinadora profesora Álvarez" en repetidas ocasiones para exponer contenidos y metodología de una asignatura-materia tan extensa en sí misma.

4.-CONCLUSIONES

Por la generosidad del maestro enseñando lo que él aprendió, por su sabiduría, por el cariño con que lo hacía en cualquier rincón del mundo con altruismo evidente, y por el afecto que era capaz de ofrecer, tuvo todo el aprecio o reconocimiento de la profesión, y en este caso del profesorado andaluz. Por sus rasgos humanos, y por la talla profesional que consolidó, único en la dedicación a tan vasta disciplina, creemos debiera dedicársele un estudio profundo, un espacio en las instituciones educativas y culturales de las diferentes comunidades, para acercar a la población a su figura, honrarle por sus aportaciones, por su legado coreográfico, y el inventariable en trajes y complementos.

Recoger su obra en un único material o recurso debiera ser una propuesta intercentros que pudiera coordinarse a través de los CEP que tanto contribuyen en la formación especializada de los conservatorios.

Por todo lo narrado, pensamos debe proyectarse en mayor medida el conocimiento de la figura de Juanjo Linares en la danza española sabiendo que

[13] Diario Córdoba (C. Lozano. 30.01.2016). "La consejera de Cultura, Rosa Aguilar, acudió al acto de apertura de esta conmemoración (50 Aniversario de la oficialidad de CPD) …cargado de emotividad y en el que hubo un especial recuerdo a la figura de Luis del Río, fundador del conservatorio…Este centro "ha sido un punto de referencia en el desarrollo cultural de esta ciudad, y de aquí ha salido gente muy conocida hoy en la danza, en el mundo del arte y del baile"

ha sido relevante en la historia de la danza por todos los ámbitos en los que brilló, único en un País tan rico y diverso culturalmente.

Por el interés que tiene la conservación del patrimonio dancístico, y las piezas de baile que lo configuran de cada rincón, sería deseable que se revisaran las asignaciones horarias en el grado profesional en los conservatorios andaluces, con posibilidad de ampliar alguna hora más la asignatura de folclore, y así dotar la materia de mayores posibilidades de desarrollo.

Por sus valores como expresión de arte más antigua unida a la humanidad que pone en alza gran número de valores de tipo social como son :la contribución el desarrollo de la personalidad, la cooperación, la comunicación , la identidad y pertenencia al grupo, valores estéticos, rítmicos, expresivos…entre otros; valores y competencias de los que participan en sus definiciones de danza(Marrero,1952,Willen, 1985,Salazar, 1986).En base a esto debiera estar el folclore presente en el currículum de todo nivel educativo.

De igual modo, también sería deseable que a esta materia, en una comunidad como la andaluza, tan implicada con los valores culturales a través de su Estatuto Autonómico, y por ende de los Decreto y Órdenes que regulan nuestro sistema educativo, se la dotase de mayor visibilidad como pudiera ser la institucionalización de recursos como la creación oficial de Certámenes de danza, Premios, creación de Grupos o Ballet Folclórico, con el reconocimiento del Parlamento Andaluz de nuestro folclore como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, y aún la Danza Española como se presentara en su día (noticia publicada en Diario Córdoba /P. L. C.30/02/2016):

…El Conservatorio de Danza ya llevó, en septiembre del 2014, una

moción al pleno municipal con el objeto de visibilizar la danza a nivel de ciudad y puesta en valor "sabiendo que atraviesa momentos de declive" apunta M Carmen del Río, directora del centro. La moción presentada por del Río contó con el respaldo de todos los partidos políticos y fue llevada al Parlamento Andaluz "para que la pudiesen elevar a bien de interés cultural dado que la danza española es admirada en el mundo entero por su riqueza de formas".

Bibliografía

Marrero, V. (1952). *El acierto de la danza española,* Cálamo (Esplandián 5)

Salazar, A. (1986). *La danza y el ballet.* México: Fondo de Cultura Económica.

Willem, L. (1985): "La Danse dans L' Education-Une enrixhissement ou une mode?" en *LUDENS.* ISEF. UTL. Vol. 9.

Normativa de referencia:

ORDEN DE 25 DE 25 DE OCTUBRE 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Danza en Andalucía.

REAL DECRETO 1254/1997 de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de Grado Medio de Danza. (BOE de 4-09-97).

REAL DECRETO 85/2007, de 26 de enero, fijó los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

EL ESLABÓN PERDIDO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

The missing link of the initial teacher training

Guillermo Campos Cancino

Universidad de Valladolid
guillermocamposcancino@gmail.com

RESUMEN

En escenarios con constantes cambios y ante la necesidad de conseguir una educación de calidad y contar con docentes de calidad, resulta indispensable atender a los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado. Hoy en día, el profesor se enfrenta a varios requerimientos que van más allá de ser un experto en la disciplina que enseña.

En este documento se realiza una revisión teórica y reflexiva sobre la formación docente y se presenta de forma original la acción y la influencia de los agentes que conectan la formación inicial con el ejercicio de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO; INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA; APRENDIZAJE PROFESIONAL; PRÁCTICA DOCENTE;

ABSTRACT

In constantly changing scenarios and in view of the need to achieve quality education and quality teachers, it is essential to attend to the initial and permanent teacher training systems. Today, the teacher faces several requirements that go beyond being an expert in the discipline that teaches.

In this document, a theoretical and reflective review of teacher training is carried out and the action and influence of the agents that connect initial training with the exercise of the teaching profession are presented in an original way.

KEYWORDS: TEACHER TRAINING; INITIATION TO TEACHING; PROFESSIONAL LEARNING; TEACHING PRACTICE;

Fecha de recepción del artículo: 15/05/2019
Fecha de Aceptación: 17/09/2019

Citar artículo: CAMPOS CANCINO, G. (2020). El eslabón perdido de la formación inicial docente*. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

La tarea de educar a nuestros niños y jóvenes recae sobre dos pilares fundamentales: la familia y la escuela. Los responsables de ejecutar esa labor, por un lado son los padres y en el terreno educativo la responsabilidad recae en los maestros. Ahora bien, la colaboración entre estos dos agentes tiende a ser escasa y en la medida que se avanza en los niveles educativos la participación de la familia disminuye (Sánchez y Facal, 2018). De este modo, el profesorado, se transforma en un agente fundamental y su labor trasciende el plano de la transmisión de conocimientos y apunta a la formación integral del alumnado.

La labor docente es muy importante y pretender cualquier transformación o mejora educativa, exige fijar la mirada tanto en la formación inicial como en el propio desarrollo profesional del cuerpo docente. Según Serrano y Pontes (2017) en la actualidad, la tarea del profesor cada vez adquiere más responsabilidades y se ve enfrentado a nuevas exigencias, generando muchas veces en los profesores una sensación de agobio por no contar con las herramientas necesarias para responder a las demandas de una sociedad cada vez más dinámica y de un mundo en continuo cambio.

En este sentido, la formación inicial docente es un punto de interés y relevancia, debido a que es en esta fase en donde el profesor debería adquirir las competencias genéricas y específicas para desempeñarse en el futuro de manera óptima y eficaz en su actividad profesional (Rodríguez, Artiles y Guerra, 2018).

En esta propuesta se desarrollará de forma novedosa, un seguimiento de la cadena formativa que las universidades entregan a los estudiantes de

magisterio. Siendo un estudio plenamente original al plantear la búsqueda de los agentes perdidos o que han pasado a ser invisibles en la etapa de formación de los futuros docentes. Además de visualizarlos, se presenta lo determinante de su rol al conectar el mundo universitario y el contexto escolar, la formación inicial con el ejercicio de la profesión, la teoría y la práctica.

1.- LA FORMACIÓN DOCENTE

La universidad es señalada como la institución responsable de entregar los saberes necesarios para que los titulados puedan ejercer su profesión de manera eficaz. Este conjunto de saberes no solo se centra en la preparación de los estudiantes universitarios en competencias específicas, correspondiente a aspectos técnicos anclados al saber y saber hacer de cada profesión, sino que también en la preparación de competencias genéricas, las cuales tienen un carácter transversal y están orientadas por el saber ser y el saber estar. De este modo, una preparación de calidad exige formar a un profesional competente.

Según González y González (2008) algunos autores definen el concepto de competencia como conocimientos indefinibles, mezcla entre los conocimientos previos y la experiencia concreta que surge del desempeño del trabajo. No obstante, la delimitación conceptual del término de competencia exige tener una visión que aluda a su carácter complejo, ya que no hay un consenso en sus definiciones y menos todavía en el plano de las competencias docentes. Sin embargo, se rescatan algunas características comunes en las diversas definiciones:

> a) las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes, sino que los integran y armonizan; b) las competencias tienen la capacidad de ser transferibles a otros contextos distintos a los que se adquirieron; c) el desarrollo de competencias implica el desarrollo de operaciones mentales complejas de pensamiento. (Bellver, 2016, p.88)

De este modo, una competencia se expresa en dos dimensiones; por una parte, una dimensión estructural y de contenido, la cual corresponderá a unidades cognitivas, y por otra, una dimensión funcional, donde influirán las características personales de cada sujeto. En este mismo sentido, González y González (2008) señalan que las competencias se clasifican en dos grupos: a) Competencias genéricas (de carácter trasversal a todas las profesiones o áreas, las cuales integran componentes cognitivos, personales y sistemáticos), y b) Competencias específicas (de carácter técnico y correspondientes a una determinada profesión).

Ahora bien, cuando hablamos de formación docente el foco se centra en la transmisión, enseñanza y preparación del maestro en la adquisición de saberes. Durante algún tiempo atrás se pensaba que para ser profesor se necesitaba tener conocimiento sobre el área en la que se impartiría clases, sin embargo, el escenario actual exige un desarrollo de competencias por parte de los profesores para poder generar competencias en los educandos. Por lo tanto, la tarea delegada al profesor no es nada simple, porque en la actualidad, se necesitan mayores competencias para dedicarse a la tarea de educar.

Según Tardif (2004), un profesor debe contar con una serie de saberes: a) Saberes disciplinarios (propios de la disciplina que enseña), b) Saberes

pedagógicos (producidos por las ciencias de la educación), c) Saberes curriculares (relacionados con los programas escolares) y d) Saberes profesionales o experienciales (correspondientes a los que el mismo docente desarrolla en su práctica y en el cumplimiento de sus funciones).

En la formación inicial docente, el sujeto comienza a configurar y desarrollar su perfil como futuro profesor. Es decir, aquí deben brindarse las condiciones necesarias para que los estudiantes de pedagogía puedan construirse personalmente, ya que irán configurando sus creencias, pensamientos, habilidades y prácticas. Además, esta etapa es fundamental para que a largo plazo puedan mejorar las prácticas educativas y el desempeño docente, lo cual en resumen repercute en beneficio del alumnado (Martínez, Castillo y Granda, 2017).

La educación en general, incluida la universitaria, está sumergida en una crisis, ya que la preparación, los métodos de enseñanza, la evaluación y los objetivos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje siguen siendo muy similares a los de hace 30 o 20 años atrás, respondiendo difícilmente a la realidad actual.

Según De La Torre (2009) el modelo trasmisivo, en el cual el maestro se restringe solo a repetir el contenido de un libro y en donde el conocimiento se limita a esas prácticas, ya no responde a las demandas actuales, principalmente porque al conocimiento se puede acceder por distintos medios más atractivos y efectivos que ese. Vivimos en una sociedad donde priman los cambios y en donde el panorama en la enseñanza se ha trasformado radicalmente: las demandas sociales, la influencia de las nuevas tecnologías, los avances de los

nuevos conocimientos científicos, etc. exigen una renovación en las prácticas educativas.

La Comisión Mixta ANFHE[14]-CUCEN[15] (2011) señala que la formación inicial docente se debe articular a partir de cuatro campos de formación: a) Formación General, b) Formación Pedagógica, c) Formación Disciplinar Específica y d) Formación en la Práctica Profesional Docente. En cada uno, se fusionan diferentes contenidos con los que debe egresar del sistema universitario un estudiante de pedagogía (ver figura 1).

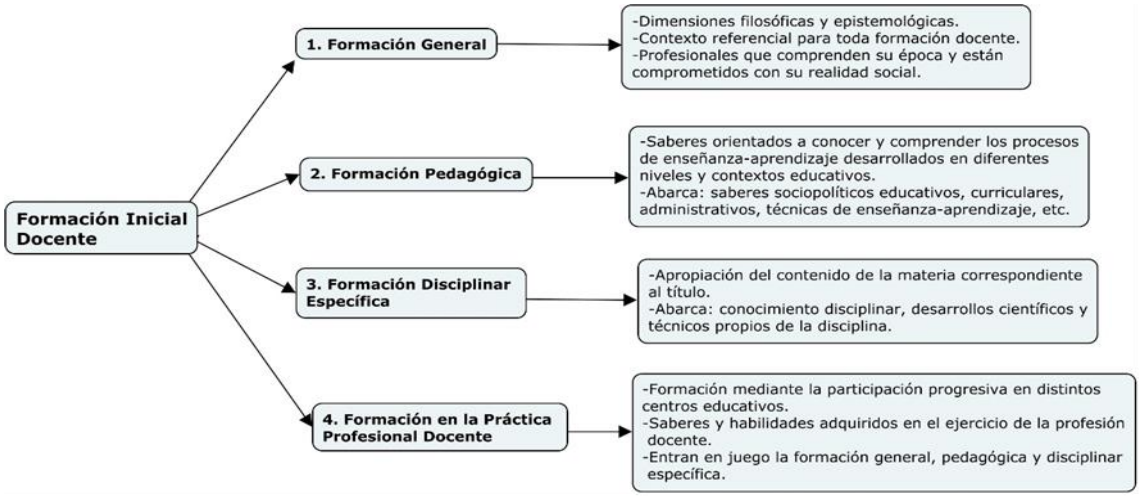


Figura 1. Campos de la formación inicial docente

Fuente: Adaptado de Comisión Mixta ANFHE-CUCEN. (6-7 de abril de 2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores universitarios*. Obtenido de http://www.fhuc.unl.edu.ar/anfhe/paginas/trabajo/autoevaluacion.html

Como ya fue expresado, uno de los momentos más significativos en la formación de un profesor es la formación inicial. Esta no solo comprende la experiencia escolar de la persona, ni termina cuando este se incorpora a un cuerpo docente, sino que abarca toda su trayectoria de vida. Según Martín-

[14] ANFHE: Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (Argentina)

[15] CUCEN: Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. (Argentina)

Romera y García-Martínez (2018) la labor docente exige una formación permanente y un proceso de perfeccionamiento continuo de habilidades, técnicas y conocimientos que se encuentran presentes en el quehacer del maestro.

En este sentido, Prieto (2008) plantea que las funciones del profesor parten desde ser un especialista en la materia que imparte hasta suplir el afecto que las familias no entregan a los alumnos. Por lo tanto, el educador debe estar capacitado para instruir y formar al alumnado desde una perspectiva global, incluyendo también su desarrollo personal. Además de ser un solucionador de los conflictos que ocurren en la sala de clases y mediar con la familia cuando el alumno se encuentre en situaciones complicadas.

2.- ARTICULACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En la formación inicial del profesorado dos de los focos prioritarios de atención son, por un lado, la desvinculación entre la preparación universitaria y la práctica pedagógica que se desarrolla en las escuelas y, por otro, la ausencia de ejes articuladores de los saberes que constituyen los programas de formación universitaria.

En el centro de las relaciones entre teoría y prácticas, se sitúa el saber en uso. En este sentido, Castaño (2012) señala que el saber pedagógico del docente se constituye a partir de la aplicación de un proceso de valoración y autoexamen de la práctica docente, lo cual permite la construcción de un saber pedagógico alterno, propio y crítico del hacer del maestro. En la figura 2, se observa que el saber en uso implica la articulación que se produce entre los saberes vinculados a: 1) el campo del pensamiento de un sujeto (saberes teóricos y saberes procedimentales) y 2) el campo de la acción práctica (saberes prácticos y saber hacer).

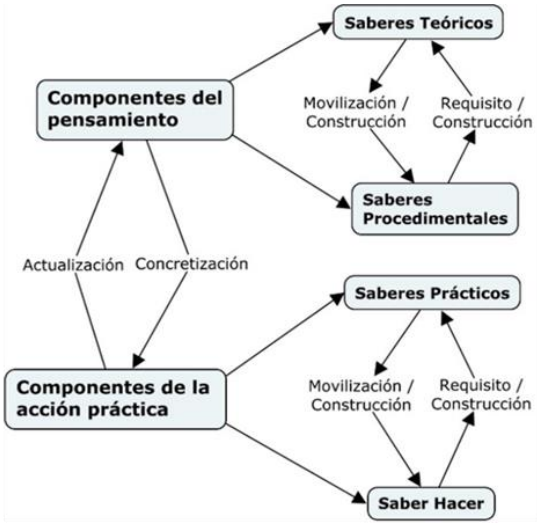


Figura 2. Saber en uso

Fuente: Adaptado de Zapata, A. (1996). La formación de profesores en Francia. *Revista Investigación en la Escuela*, (29), 39-46.

La definición del saber pedagógico en uso corresponde al proceso de reflexión del profesor sobre su práctica. Esto permitirá al maestro articular u oponer mediante la reflexión crítica los saberes que se ubican en los componentes del pensamiento y los que se ubican en la acción práctica. Según De Tezanos (2007) y Pedemonte (2009) es en esta reflexión sistemática donde el docente (entendido en su individualidad como en su colectivo) legitima su

profesión y establece una dirección a su desarrollo profesional y, en consecuencia, construye su identidad, autonomía y protagonismo.

El profesor del siglo XXI necesita reflexionar continuamente sobre su actuación educativa, donde someta a un análisis riguroso su praxis y su saber teórico pedagógico. Cada día estas dos dimensiones se van entretejiendo, generando una respuesta adecuada del maestro ante determinadas situaciones (en la transposición didáctica, las condiciones del aula, las necesidades de aprendizaje, la relación con los alumnos, etc.). Esta continua experimentación realizada por el profesor en su día a día, supone la tarea de que esos resultados obtenidos de los procesos de reflexión sean sistematizados para que los maestros puedan recurrir a ellos cuando se requiera su aplicación en algún momento del desarrollo de la profesión (Castaño, 2012). Por lo tanto, el logro de una educación de calidad y apuntar hacia la mejora del sistema en general, exige la necesidad de propiciar espacios para que el profesor tenga un rol activo y también pueda desempeñar el papel de investigador de su práctica.

En contraste con lo anterior, la formación inicial docente, así como cualquier temática educativa (currículum, paradigmas, enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc.) se verá condicionado por las racionalidades que subyacen en los discursos educativos y evaluativos. En López (1999), la racionalidad científica se define como: “un concepto Meta-teórico, porque constituye una concepción teórica sobre la naturaleza de la teoría” (p.26). Esto quiere decir que a través de las distintas racionalidades (ver figura 3) se establece un marco conceptual en el que se delimita, organizan y afrontan las practicas escolares.

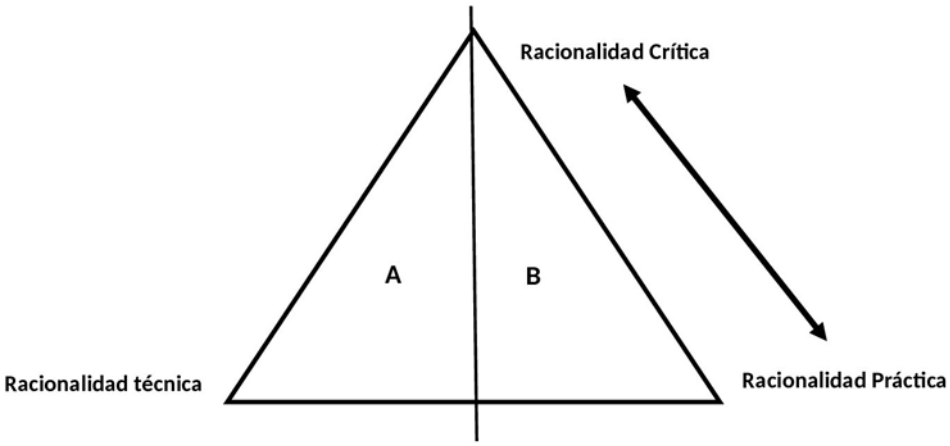


Figura 3. Las diferentes racionalidades

Fuente: Elaboración propia.

He intentado esbozar el carácter dualista entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica, representados por A y B. Ahora bien, el triángulo se compone de tres concepciones, sin embargo, debido a que los postulados prácticos como críticos comparten más aspectos en común que discrepancias, las he situado en el mismo lado, ya que la suma de una y otra incentiva la autocomprensión del docente sobre su praxis. Es decir, el profesor es un actor activo y su rol es muy importante en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Portilla (2002), la racionalidad técnica en cambio, postula que la función que desempeña el docente es instrumental, este se encontrará con problemas que deberá ir resolviendo a partir de la aplicación de principios generales y de conocimiento científico, asumiendo un rol de subordinación. Si la formación inicial del docente se organiza bajo el paradigma de la racionalidad instrumental, el profesor se verá como un ejecutor de procesos ya establecidos en los cuales no entiende realmente la función que desarrolla, puesto que la

práctica y la teoría no se encuentran vinculadas. No hay espacio para la crítica, reflexiones y adaptaciones que se puedan realizar según las necesidades reales. En la figura 4 se recogen una serie de características de cómo se concibe la formación docente según el tipo de racionalidad.

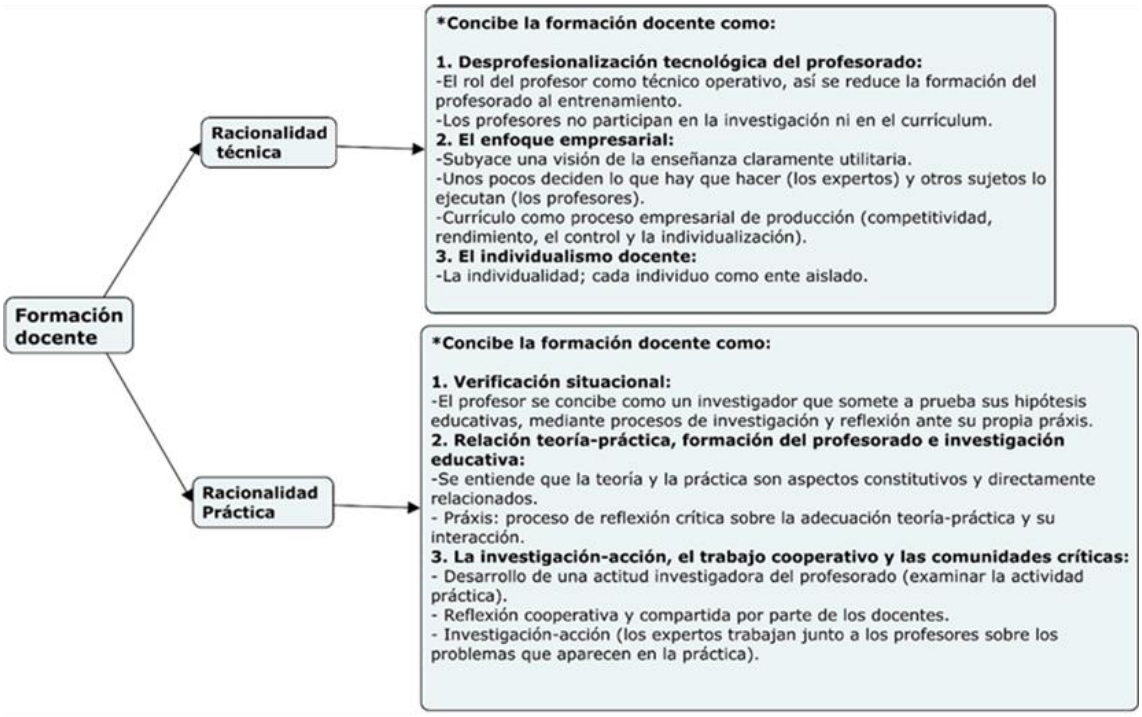


Figura 4. Influencia de las racionalidades en la formación docente

Fuente: Adaptado de López, V. (1999). En *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado* (págs. 25-37). Universidad de Valladolid.

Desde este último marco general, las instituciones que forman a los futuros docentes deben ser conscientes de dos desafíos muy relevantes: a) formar egresados competentes que en la práctica de su profesión sean capaces de desplegar no solo capacidades específicas, sino que también transversales o genéricas, y b) formar profesionales que son capaces de solucionar problemas que se presentan en la cotidianidad de su profesión (Martínez, 2006). No obstante, la experiencia laboral y social no puede ser transmitida en su totalidad al ámbito de la enseñanza, porque intervienen factores como la formación o

aprendizaje continuo, la práctica reflexiva, los saberes experienciales y los escenarios cambiantes. El proceso formativo da cuenta de un agente perdido y de una realidad incompleta, donde surge la interrogante sobre ¿qué ocurre entre dejar de ser un estudiante de pedagogía y egresar de la universidad siendo profesional?

La búsqueda de esa respuesta nos lleva al vacío existente entre la formación inicial y el desarrollo de la profesión. Marcelo (2008) señala que actualmente existe una insatisfacción por parte del profesorado en ejercicio y de los mismos profesores formadores en relación con la capacidad que tienen las casas de estudio para formar profesionales de calidad. Por lo tanto, la universidad seguirá llevando bajo su alero la responsabilidad de establecer lazos entre los escenarios teóricos y prácticos, la correferencia entre las calificaciones y las competencias, la mezcla entre los conocimientos previos y las experiencias concretas del trabajo.

3.- LA INSERCIÓN DEL DOCENTE AL MUNDO LABORAL Y EL SURGIMIENTO DEL ESLABÓN PERDIDO

El primer año de desempeño es el más importante. En él se marcan acontecimientos y situaciones significativas, siendo el periodo más complicado de la vida docente. Esto se debe a que cada profesor percibe esta etapa de distintas maneras, influidos exclusivamente por la experiencia particular de cada uno de los docentes con el contexto y las relaciones interpersonales. Según Avalos (2009): “El docente novel acoge, rechaza, interpreta y reinterpreta estas experiencias como en una suerte de reconfiguración de la identidad profesional

que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial" (p.44). Por lo tanto, es un proceso en el cual se deberá superar un conflicto interno que marcará la trasformación entre ser estudiante de pedagogía y pasar a ser profesor con todas las responsabilidades.

En el proceso de iniciación a la enseñanza es donde los profesores noveles enfrentan un mayor estrés. Debido a que deben establecer la búsqueda de su identidad profesional, asumir su nuevo rol, adaptarse al ambiente que los rodea, el cual puede ser cambiante o a veces hostil dependiendo del caso. La construcción de la identidad profesional no es muy diferente a los procesos de construcción de la identidad personal y social, las cuales se entienden a partir de un proceso intrínseco de la persona, pero también a través de la interacción con los otros (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014).

En este sentido, un acercamiento a la cimentación de la identidad profesional es su visualización como un entretejido complejo de relaciones psicológicas, cognitivas, históricas, sociales y culturales que se integran en la reflexión continúa realizada por el sujeto. Según Eirín, García y Montero (2009) la reflexión en esta fase es muy importante y los grupos de apoyo son fundamentales para que los profesores principiantes disminuyan el estrés inicial y tengan un modelo para orientar y apoyar las tareas de la profesión.

Ahora bien, el periodo inicial del docente en el centro escolar se puede abordar desde dos enfoques: a) como un proceso de crecimiento personal y b) como un proceso de socialización. Desde ambas miradas se recogen los cambios a los que deben hacer frente los profesores en su incorporación a un cuerpo docente y al desempeño de sus funciones. No obstante, la diferencia

entre una perspectiva y otra se caracteriza principalmente por el carácter del tipo de cambio, que puede ser interno o externo (ver figura 5).

Por consiguiente y como se observa anteriormente, la inserción profesional

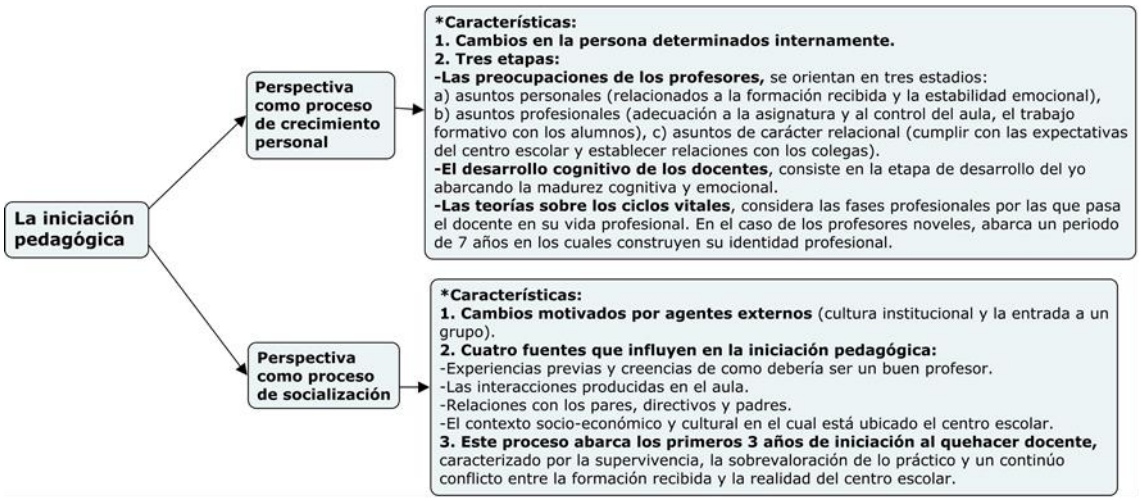


Figura 5. Enfoques en la iniciación pedagógica

Fuente: Adaptado de Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educacional*, (10), 65-106.

del docente novel constituye una etapa clave en la configuración de su identidad como maestro. Según Molina (2001), la identidad profesional docente se podría concebir como un proceso de transformación personal influido por tres aspectos: a) la historia de vida, b) las relaciones sociales y c) las demandas institucionales. Es decir, los individuos guiarán su ejercicio profesional en una continua influencia mutua entre estos tres elementos y la formación inicial recibida.

La incorporación al mundo laboral de los profesores supone superar grandes conflictos y adaptarse a muchos cambios que en etapas previas probablemente ni se imaginaron. Se deja atrás la fase de preparación para enseñar, y es en este proceso donde se menciona a “un eslabón perdido” entre la formación inicial y la formación continua (Eirín et al., 2009). El vacío antes descrito, se intenta responder desde la creación de un actor artificial: El profesor

mentor; cuya función sería la inducción y acompañamiento a los maestros noveles al momento de incorporarse como profesores con plenas funciones y responsabilidades.

Según Bernal (1999); Avalos (2009); Eirín et al. (2009), los profesores guías o mentores son señalados como el nexo entre la formación inicial y el desarrollo profesional, asistiendo a los profesores noveles en las problemáticas de la profesión, favoreciendo de este modo la comprensión de la cultura escolar, la socialización profesional y el desarrollo adecuado de su rol.

No obstante, la consumación de este proyecto delega sobre la escuela una responsabilidad que debería ser compartida con la universidad. Además, exige al sistema educacional movilizar recursos humanos y materiales para la formación de mentores o guías, el seguimiento del rol que desempeñen esos mentores y la organización temporal para generar los espacios de interacción, así como alguna retribución a los profesores experimentados que participen del programa. Por lo tanto, aunque la implementación de este proyecto tiene ventajas indiscutibles para los profesores principiantes, también supone necesidades que en su ejecución pueden significar barreras para que el rol de los profesores mentores se realice adecuadamente, no desencadene procesos de resistencia o se distorsione y pase a formar parte de una segunda práctica profesional.

El fortalecimiento de este agente “el profesor mentor o guía” presenta inconvenientes, principalmente porque es un agente artificial, el cual se inserta de forma quirúrgica una vez terminada la formación inicial, y aunque puede dar

resultados positivos, no forma parte de la cadena formativa tradicional. Por consiguiente, no es un eslabón natural en el proceso formativo del docente.

Para incidir en la argumentación desde otro ángulo, Latorre y Blanco (2011); González y Fuentes (2011); Martín-Romera y García-Martínez (2018) se alejan de la perspectiva de la creación del rol de los profesores mentores y proponen en sus investigaciones la relevancia del prácticum. Lo consideran una de las materias clave que se pueden desarrollar en la formación inicial del profesorado, siendo indispensable para los futuros docentes como experiencia formativa y de aprendizaje de la profesión.

Por su parte González-Garzón y Laorden (2012) establecen que: “El Prácticum supone un momento de encuentro con la realidad, no sólo con los profesionales y los niños, sino también con los propios sentimientos, los miedos y las esperanzas futuras” (p.2). De este modo, el prácticum tiene un rasgo transformador y su rol es fundamental para desarrollar procesos de reflexión y adaptación, influyendo en aspectos como: la identidad profesional, la futura inserción laboral, la vinculación entre teoría y práctica, además de ser el nexo entre la universidad y la escuela. Entonces sería lógico preguntar: ¿es el prácticum el eslabón perdido natural en la formación inicial del docente? La respuesta es no, porque éste es en realidad el medio en el que actúa el agente que buscamos: el profesor tutor de la universidad, y principalmente; el maestro mentor de prácticas (ver figura 6).

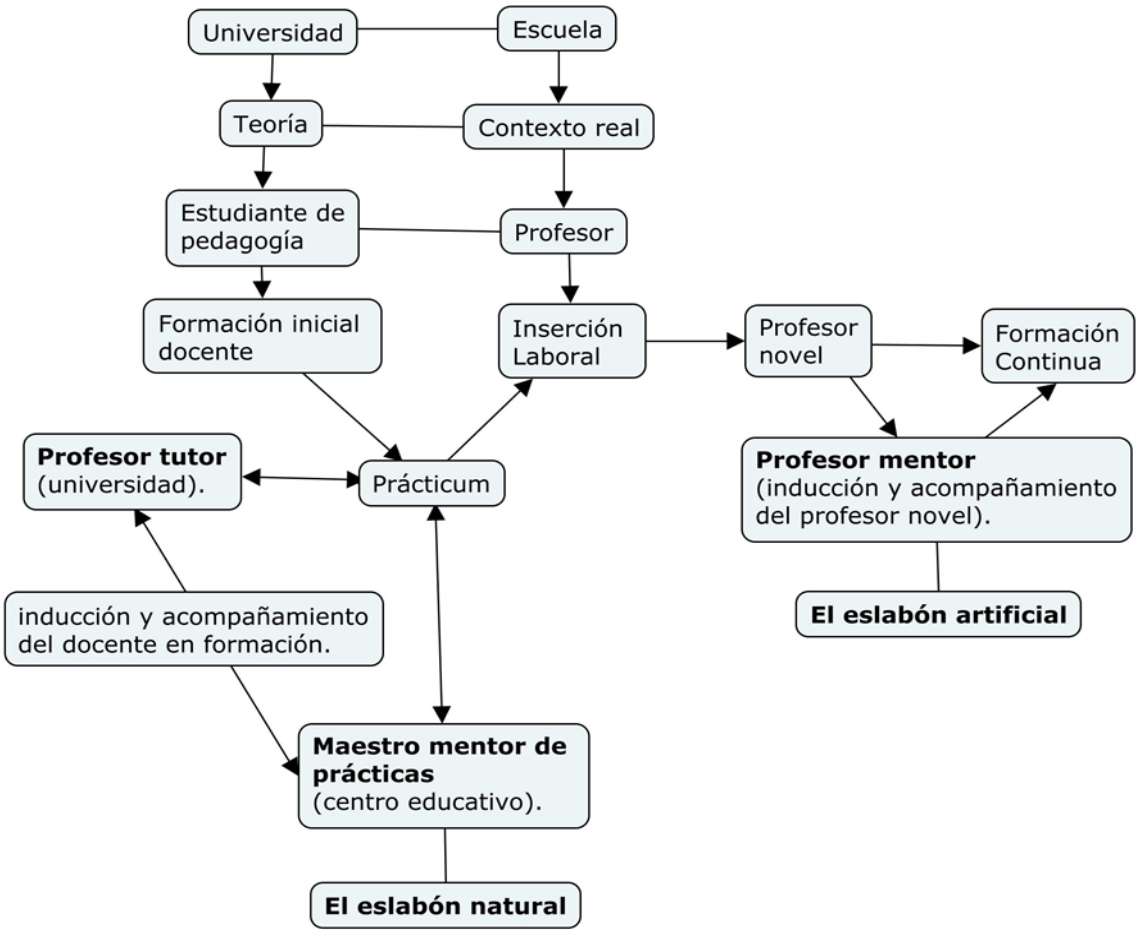


Figura 6. El eslabón perdido en la formación inicial docente

Fuente: Elaboración propia.

Desde este marco general, se debe señalar que los estudiantes de magisterio y futuros docentes a través de las etapas de prácticas persiguen el objetivo de la realización de un proceso de preparación e iniciación a las tareas que conlleva ser profesor y cuya finalidad principal es la cualificación profesional. Megia (2015) resalta que: "El periodo de prácticas de enseñanza, conocido como Prácticum, requiere del trabajo colaborativo de diferentes agentes formadores. Dentro de la universidad; profesores tutores y en los centros educativos; maestros mentores" (p.154).

Los agentes que están en las últimas etapas de la formación inicial docente son las piezas clave para que ocurra con éxito la transición entre la figura del estudiante de magisterio a maestro calificado. Cada agente formativo tiene una responsabilidad y un rol que desempeñar. Para el profesor tutor de la universidad, promover la práctica reflexiva y facilitar la comprensión de esos procesos reflexivos en los practicantes. Por su parte, los maestros mentores de prácticas tienen una tarea doble: a) formar en aspectos propios del quehacer docente; didáctica en el aula y directrices del centro y b) capacitación a nivel profesional.

Según Correa (2011) para que el cumplimiento de estas funciones se oriente con coherencia y sin contradicciones que pueden terminar perjudicando al futuro profesor (estudiante en práctica), debe existir una relación de intercomunicación entre el profesor tutor de la universidad y el maestro mentor de prácticas en el centro. De este modo, se podrá coordinar un plan de acción que una los dos mundos que estos agentes representan: Universidad-Centro educativo. Además, los agentes involucrados deben ser conscientes de su rol y de las funciones que les competen para que las disposiciones de acompañamiento de los estudiantes en prácticas sean significativas.

4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los trabajos de investigación en torno a la formación inicial docente son cada vez más numerosos. La preparación del profesorado es un foco de atención, ya que repercute directamente en la calidad de la enseñanza y la contribución al desarrollo de las escuelas y el alumnado.

En un primer aspecto, se observa que existe un desajuste entre las competencias que adquieren los profesores en su formación universitaria y las necesidades de aprendizaje actuales (González y González, 2008). Mayoritariamente, el sistema universitario sigue anclado en una formación basada principalmente en la adquisición de conocimientos específicos de una disciplina y, por consiguiente, en la escasa promoción de competencias genéricas y transversales. Una de las principales falencias en la formación inicial es la fragmentación del conocimiento y la poca contextualización que se tiene con la realidad en las escuelas, generando una división entre la teoría y la práctica (De La Torre, 2009). Por lo tanto, se sugiere que la planificación de la educación en general y particularmente la educación superior no sea diseñada solo desde el lente educativo y a partir de un currículo rígido y aislado. Es importante que exista una contextualización con las necesidades y requerimientos de los lugares de trabajo y organizaciones empleadoras.

En este artículo, se han revisado diferentes líneas de investigación sobre el agente faltante en la formación inicial docente, pero nos interesa recalcar el papel del prácticum y su incidencia en la formación inicial de los profesores. En este proceso ocurre el primer contacto por parte de los estudiantes de pedagogía con la realidad de un centro educativo y se origina un punto de encuentro entre la universidad y el mundo profesional (Martín-Romero y García-Martínez, 2018). Muchas veces es en esta etapa donde los practicantes experimentan circunstancias frustrantes. Sus creencias y expectativas respecto a su intervención en el aula terminan rompiéndose por la imposibilidad del desarrollo de una intervención que prime su autonomía o favorezca las iniciativas, ya sea porque no es factible desarrollar ese tipo de propuestas -en este caso sería una

instancia de aprendizaje- o porque su intervención es inhibida por los maestros mentores de prácticas, que imponen sus metodologías de trabajo al practicante, pues ellos controlan la evaluación.

Otro aspecto que es muy importante puntualizar es la necesidad de promover la comunicación recíproca entre las universidades y los centros educativos, debido a que es en ese dialogo mutuo en donde se le otorga coherencia al proceso formativo (Eirín, García y Montero, 2009). De lo contrario, el practicante se verá obligado a responder frente a dos realidades diferentes**,** que lo situarán en una etapa de sufrimiento para cumplir con las demandas de ambos medios y lograr buenas calificaciones. Centrado más en sobrevivir que en reflexionar sobre su actuación pedagógica y que en adquirir experiencias profesionales significativas. En este sentido, los responsables de propiciar la coherencia en este proceso son los profesores tutores de la universidad y los maestros mentores de prácticas en los centros educativos. Este es el momento exacto donde colisionan los dos mundos y es aquí donde se encuentra el punto estratégico ya sea para corregir problemáticas previas como para solucionar muchos de los conflictos actuales de la formación inicial de los docentes. Aquí actúan los eslabones perdidos, o mejor dicho invisibilizados, de la cadena formativa.

A modo de cierre, y a partir de la reflexión de las palabras de Fullan (citado en Marcelo, 2008), la formación docente es señalada como la mayor solución, pero también el principal de los problemas.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, M., Demuth, P., y Quintana, M. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados: educación y sociedad*, (1), 155-167.

Avalos, B. (2009). La Inserción Profesional de los Docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(1), 43-59.

Bellver, M. (2016). La formación del profesorado en competencias. *Democracia y Educación en la formación docente*, 87-91.

Bernal, A. (1999). La figura del mentor en la formación de profesores noveles. *Revista Padres y Maestros*, (243), 13-15.

Castaño, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafías Disciplinares de la UCP*, (17), 37-50.

La Comisión Mixta ANFHE-CUCEN. (6-7 de abril de 2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores universitarios*. Obtenido de http://www.fhuc.unl.edu.ar/anfhe/paginas/trabajo/autoevaluacion.html

Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, (50), 77-91.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.

De La Torre, S. (2009). La universidad que queremos estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, *10*(12), 1-17.

Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(1), 101-115.

Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educacional*, (10), 65-106.

González, M., y Fuentes, E. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70.

González-Garzón, M., y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso*, (35), 80-84.

González, V., y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, (47), 185-209.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. Foro de Educación, (10), 325-345.

Latorre, M., y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, *9*(2), 35-54.

López, V. (1999). En *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado* (págs. 25-37). Universidad de Valladolid.

Marcelo, C. (2008). *El profesor principiante: inserción a la docencia.* Barcelona: Octaedro.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.

Martínez, J., Castillo, L., y Granda, V. (2017). Formación Inicial del Docente de Educación Física y su Desempeño Profesional. *Revista Digital de Educación Física*, (48), 83-95.

Martín-Romera, A., y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *22*(1), 7-23.

Megia, C. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. *Enseñanza & Teaching*, (33), 151-170.

Molina, P. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, *6*(1), 31-154.

Pedemonte, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, (18), 42-51.

Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.

Rodríguez, J., Artiles, J., y Guerra, M. (2018). Las ramas de conocimiento en la formación del profesorado de la institución superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *21*(2), 167-178.

Sánchez, N., y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *21*(3), 63-74.

Serrano, R., y Pontes, A. (2017). Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(1), 1-18.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo personal.* Madrid: Narcea.

UN ACERCAMIENTO A LA DISTINCIÓN DE LOS CONCEPTOS DE FASCISMO, EXTREMA DERECHA Y POPULISMO DE DERECHAS

An approach to the distinction of the concepts of fascism, extreme right and populism of rights

César Fernández Le Gal

Profesor de Filosofía. IES Trassierra (Córdoba)
cesargal3@gmail.com

RESUMEN

RESUMEN

En el candelero político nacional y también en gran parte del internacional, uno de los mayores retos intelectuales del campo social consiste en el replanteamiento de ciertos conceptos de cuño político.
Los acontecimientos políticos, las revueltas en diversas regiones, los coletazos de la crisis o el rebrote de la misma, los escenarios políticos convulsos obligan a reconsiderar conceptos que se daban por periclitados u obsoletos y a tratar asimismo otros nuevos que surgen con fuerza.
En este sentido el Centro de Profesorado de Córdoba planteó en octubre y noviembre de 2019, dirigido al profesorado de Filosofía y de Ciencias Sociales, el Seminario Espectros del Fascismo, de cuatro jornadas, dirigido por el profesor Álvaro Castro, especialista en cuestiones de filosofía moral y filosofía española contemporánea, y al que también fueron invitados el profesor José Luis Villacañas y el periodista Esteban Hernández. La tarea consistía en desbrozar, con rigor académico, la maraña de datos historiográficos y filosóficos para determinar el alcance de nociones como “fascismo”, “reacción”, “nacional-populismo”, “extrema derecha”.
En las siguientes líneas espigaré los elementos que a mi juicio he visto más relevantes en dicho empeño: la panorámica sobre el fascismo histórico tanto desde el orden historiográfico como filosófico; la mirada hacia el fascismo de la posguerra, los movimientos del neofascismo y el post-fascismo; y la actualidad del populismo de derechas o nacional-populismo.
Considero significativo destacar que los debates propiciados al final de las sesiones prendían rápido con viveza y variedad de pareceres, gracias a la actualidad política más inmediata: el afianzamiento parlamentario del partido Vox y los acontecimientos populistas en Cataluña, quedando así de manifiesto el éxito del enfoque histórico-filosófico y el interés suscitado por el Seminario.

PALABRAS CLAVE: FASCISMO; EXTREMA DERECHA; NACIONAL-POPULISMO;

ABSTRACT

In the national political spotlight and also in a large part of the international one, one of the greatest intellectual challenges of the social ambit consists in the rethinking of certain political concepts.
Political events, revolts in differents regions, blows of the crisis or regrowth of the crisis, convulsive political stages force to reconsider concepts that were considered pericycled or obsolete and also to treat new ones that emerge strongly.
In this sense, the Teaching Center of Córdoba proposed in October and November 2019, addressed to the professorate of Philosophy and Social Sciences, the four-day seminar Fascism's spectrums, directed by professor Álvaro Castro, specialist in matters of moral philosophy and contemporary Spanish philosophy, and to which professor José Luis Villacañas and journalist Esteban Hernández were also invited. The task was to clear, with academic rigor, the tangle of historiographic and philosophical data to determine the scope of notions such as "fascism", "reaction", "national-populism", "extreme right.".
In the following lines I will scrutinize the elements that in my opinion I have seen most relevant in said endeavor: the panorama on historical fascism from both the historiographic and philosophical order; the look towards postwar fascism, the neo-fascism and post-fascism movements; and the news of right-wing populism or national-populism.
I consider it significant to point out that the debates promoted at the end of the sessions lit fast with a variety of opinions, thanks to the more immediate political current: the parliamentary consolidation of Vox party and populist events in Catalonia, thus demonstrating the success of the approach historical-philosophical and the interest aroused by the Seminar.

KEYWORDS: FASCISM; EXTREME RIGHT; NATIONAL-POPULISM;

Fecha de recepción del artículo: 13/01/2020
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: FERNÁNDEZ LE GAL, C. (2020). Un acercamiento a la distinción de los conceptos de Fascismo, extrema derecha y populismo de derechas. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

Miradas al fascismo histórico

Podemos considerar que bajo el concepto **"extrema derecha"** quedan incluidas las ideologías y movimientos que han rechazado la tradición ilustrada,

tanto en su vertiente socialista, como en su vertiente liberal. A su vez, este rechazo provendría de fuentes distintas y así tendríamos una primera respuesta puramente reaccionaria, tradicionalista, que hoy en día es residual, si no inexistente; y una respuesta revolucionaria, moderna, en donde incluiríamos al fascismo como tal, que aún perdura, aunque de modo transformado, en el post-fascismo.

El fascismo en su sentido clásico estricto, así, aparece en Italia tras la 1ª Guerra Mundial como transformación de los "fascios", organizaciones revolucionarias y nacionalistas presentes desde fines del XIX en todo el país. El exsocialista Benito Mussolini refundó el fascio de Milán en los Fascios italianos de combate. Sus militantes se integraron en escuadras conocidas como "Camisas negras", dedicadas a la lucha callejera contra izquierdistas y obreros. El Partido Nacional Fascista se fundó en 1921 por excombatientes, nacionalistas y propietarios temerosos de los movimientos obreros y revolucionarios y estuvo apoyado por las clases medias y la burguesía. Accedió al poder al año siguiente tras la Marcha sobre Roma. En Alemania, por su parte, el fascismo alemán, el nazismo, se implantaría en la década siguiente, con los rasgos del pangermanismo, el aspecto "völkisch" y el antisemitismo y con la capital influencia del carácter violento de los grupos paramilitares Freikorps.

En su carácter reactivo, señalado más arriba, tenemos ya un primer indicio para la conceptualización del fascismo. El fascismo no es un sujeto político sustancial, carece de rasgos propios que lo definan, si no acude a otros sujetos a los que responder. En esta línea están las interpretaciones históricas más canónicas del fascismo clásico de entreguerras, bien sean de corte marxista/materialista, bien sean de corte liberal.

Pero también tenemos una lectura del fenómeno que nos situaría en una forma de ser fascista; lo veremos más adelante.

A la **lectura marxista** clásica de la III Internacional anteceden algunas aportaciones interesantes de Trotsky y Gramsci. Ambos observaron los acontecimientos de Alemania e Italia y aprecian cierta responsabilidad de las fuerzas de izquierda en la llegada del fascismo, por ejemplo, el sectarismo del KPD y el oportunismo del SPD. Todo ello habría generado la atomización de la clase trabajadora y la represión violenta de toda forma de expresión proletaria articulada, según Trotsky. Para Gramsci estaríamos ante un fenómeno complejo moral e ideológico, de gran impronta mediano y pequeño-burguesa, clases no articuladas y sin representación socio-política con miedo ante el futuro, y con influencia del militarismo y el belicismo que transforman al Estado en una especie de gran cuartel.

Podría verse en estas aportaciones un antecedente del concepto de "social-fascismo" del VI Congreso de la Internacional, de 1928, antes de que se articulara la versión definitiva soviética sobre el fascismo en el VII Congreso de la Internacional, de 1935. Social-fascismo sería lo propio de aquellos que se dicen "demócratas", pero que, al carecer del elemento proletario, no lo son. Para los comunistas el fascismo, en ese momento, es el hijo del matrimonio entre socialdemócratas y excombatientes.

Será en 1935 cuando se gire a la política de frentes populares para no perder la adhesión de las clases trabajadoras y pequeño burguesas. Así, el fascismo será definido por Dimitrov como "la dictadura terrorista abierta de los elementos más reaccionarios, más chovinistas y más imperialistas del capital".

Son interesantes también algunas aportaciones posteriores desde el marxismo como las de Hobsbawm o Poulantzas. Si para el primero en el fascismo no solo hay anti-comunismo y resalta también un componente colectivo propio de los excombatientes de la 1ª Guerra Mundial, Poulantzas indica agudamente los elementos de reacción de las clases dominantes y la falta de capacidad de la clase obrera de articularse unitariamente. En ambos casos, elementos que nos recuerdan a las aportaciones de Trotsky y Gramsci.

Hemos indicado más arriba que junto a la lectura marxista hay también una **lectura liberal** del fenómeno fascista de entreguerras. Desde la perspectiva liberal el fascismo también es un rechazo a la Modernidad. Croce, ya en 1925, en "Los intelectuales y el fascismo", indica el carácter disruptivo del fascismo, es una interrupción, una enfermedad indiferente a la cultura, con rasgos poco reflexivos. El fascismo como barbarie, en el que se hace cierto el quiasmo "Si hay cultura, no hay fascismo; si hay fascismo; no hay cultura".

También participan de estos elementos las llamadas teorías del totalitarismo, por excelencia las obras "Los orígenes del totalitarismo" de Hannah Arendt o "Dictadura totalitaria y autocracia" de Zbigniew K. Brzezinski, el fascismo como "enfermedad moral". Aquí tiene su origen la actual y exitosa ecualización liberal fascismo=comunismo[16], carente, sin embargo, de un tratamiento específico y comparado de ambas formas políticas[17].

[16] La más reciente expresión de este principio la encontramos en la Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de septiembre de 2019, sobre la importancia de la memoria histórica europea para el futuro de Europa. http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0021_ES.html

[17] Es clásica la siguiente cita, extraída de ¡Escucha, Alemania!, un conjunto de discursos radiofónicos contra el nazismo, de un conocedor de primera mano de los asuntos que estamos tratando, Thomas Mann: *«Colocar en el mismo plano moral el comunismo ruso y el nazi-fascismo, en la medida en que ambos serían totalitarios, en el mejor de los casos es una superficialidad; en el peor es fascismo. Quien insiste en esta equiparación puede considerarse un demócrata, pero en verdad y en el fondo de su corazón es en realidad ya un fascista, y desde*

Un elemento político que podemos en este momento resaltar es el del **nacionalismo reaccionario**. Las visiones propuestas hasta ahora, como ya se ha indicado, ven en el fenómeno una falta de sustancia ideológica, es decir, una mera reacción que no acaba de conformar a un sujeto político estrictamente definido. En la reacción de este periodo histórico que contemplamos también sobresalió el nacionalismo reaccionario presente en varios países (Grecia, Hungría, Francia…), así como en el nuestro, que pudo aliarse con el fascismo, pero que respondía a otros intereses y representaba a clases distintas.

Podemos fácilmente calificarlo como ubicado en la extrema derecha y, no obstante, apreciamos las siguientes importantes diferencias con el fascismo: donde en este hay un furibundo ultranacionalismo, allí apreciamos un nacionalismo atemperado por otros elementos con una gran carga valorativa: monarquía, ejército, Iglesia; donde allí vemos populismo, aquí tenemos elitismo; si el fascismo, es revolucionario, el nacionalismo reaccionario es claramente conservador; en el fascismo hay un impulso centralizador, en ese nacionalismo reaccionario, uno descentralizador; por último, si el fascismo es una religión política (laica), en el segundo, apreciamos más bien una política de religión, un fundamentalismo religioso.

Siguiendo con las lecturas históricas del fascismo, en periodos más recientes se realizó un **giro culturalista** (que, en ocasiones, como en el caso de Nolte, ha estado impregnado de revisionismo). En dicho giro se buscan los elementos culturales e ideológicos (muchas veces de orden filosófico vitalista).

luego sólo combatirá el fascismo de manera aparente e hipócrita, mientras deja todo su odio para el comunismo.»

que explicarían el surgimiento del fascismo y también darían respuesta al debate del consenso y apoyo social de los fascismos.

En este punto es importante que nos detengamos en R. Griffin y su obra "Modernismo y fascismo". Para este autor la idea de que el fascismo es solo reacción no se ajusta a la realidad.

El fascismo no es solo "anti", es un sujeto político cuyo mayor identificador es el "ultranacionalismo palingenésico", la sensación embriagadora de "estar haciendo historia", que sería un núcleo mítico. El fascismo, así, es una modernidad alternativa, cargada de emocionalidad, esteticista y que conlleva desde su núcleo populismo, militarismo, corporativismo y culto a la violencia. Es fácil apreciar estos rasgos en las movilizaciones de masas de los fascismos, con sus componentes fuertemente estéticos (hogueras, antorchas, uniformes, lemas, coreografías, performances…) o en el empleo de figuras o acontecimientos históricos cargados de épica (el Cid, Blas de Lezo, los "131 presidentes" de la Generalidad catalana…).

Mencionamos al comienzo que, junto a la lectura historiográfica del fenómeno, podemos también encontrar una **lectura filosófica**, no tan amplia y variada, pero también con interés. Trataré aquí muy someramente a algunos miembros de la Escuela de Frankfurt, Hannah Arendt y Zygmunt Bauman.

Reich y Adorno indagaron desde las pautas frankfurtianas (marxismo, psicoanálisis, sociología…) la posibilidad de *ser fascista* en Psicología de masas del fascismo y en La personalidad autoritaria. Habría un tipo de ser humano con tendencias fascistas, el "hombre autoritario", aquejado por la herencia de la educación en una familia pequeño burguesa, que divide a la sociedad en fuertes y débiles. Arendt, por su parte, en Los orígenes del totalitarismo y Eichmann en

Jerusalén indagó en la soledad como causa de la búsqueda y hallazgo de un movimiento milenario que sustituye a otros lazos familiares y comunitarios; también desgrana la banalidad del mal, como posibilidad humana, que anula el juicio sobre los actos. Por último, con Z. Bauman, en Modernidad y Holocausto, reconocemos el fascismo como un producto acabado de la Modernidad, no es una interrupción, ni una enfermedad, es el resultado que se podía esperar de la puesta en uso de la racionalidad instrumental que evalúa y sopesa si la crueldad, la violencia, el colaboracionismo de los dominados son beneficiosos.

Para acabar esta parte, no me resisto a copiar una cita algo extensa de una entrevista, de fecha 10 de octubre de 2016, realizada por el medio digital Actuall al historiador Fernando Paz, fallido candidato de Vox en las elecciones de abril de 2019 y acusado habitualmente de revisionista. Creo interesante su diagnosis, con independencia de sus juicios políticos.

*"**Pregunta**: Una curiosidad: al comunismo se le atribuyen 100 millones de muertes. ¿Por qué no han tenido entonces su particular ´Nuremberg´?*

***Respuesta**: Porque ganaron la guerra. De hecho, quien ganó la guerra de verdad fue la URSS, si es por Reino Unido y Estados Unidos todavía están en Kent ensayando sus misiones para el desembarco. Por cada muerto estadounidense, los soviéticos tuvieron 55. Evidentemente aquello les daba algún derecho. Los rusos mataron al 90% de los alemanes muertos en la guerra y sufrieron 27 millones de bajas. Stalin era el hombre más popular del mundo en 1945, pero por encima de todo eso porque la democracia y el comunismo son hijos de la misma madre. Y en medio de todas sus disputas se sienten hermanos.*

***Pregunta**: ¿Hermanos, capitalismo y comunismo?*

***Respuesta**: Sí, están en una misma línea de modernidad. El nazismo e incluso el fascismo son otra cosa. Son hijos también de la modernidad, pero van por otro camino. No son parientes de comunistas ni demócratas. Los demócratas dicen que comunistas y fascistas son lo mismo porque son totalitarios. Los comunistas, por su parte, dicen que demócratas y fascistas son igualmente defensores del capitalismo y por ello son también iguales. Los fascistas dicen que demócratas y comunistas están del mismo lado por muchas discrepancias que tengan, pues tienen una identidad básica idéntica. A la pregunta de ¿quién tuvo razón? responde la Segunda Guerra Mundial. ¿Dónde estuvo cada uno? ¿Quién se alió con quién? ¿En qué lado de la trinchera cayó cada cual?"*

*

Tras la 2ª Guerra Mundial: del neofascismo al post-fascismo

Entramos ahora en la consideración del fenómeno **desde el fin de la 2ª Guerra Mundial** hasta nuestros días. En primer lugar, debemos destacar que la derrota bélica no supuso en absoluto la desaparición del fascismo. Para algunos el paleo-fascismo sería el que tuvo lugar hasta 1945. Para otros, neofascismo y post-fascismo son sinónimos. Por último, según otros, como Adorno, hay un fascismo directo y revolucionario adaptado a los tiempos, el neofascismo, pero el auténtico peligro estaría en el fascismo subrepticio que ha sabido infiltrarse y adoptar una cara sistémica, el post-fascismo.

Tras la derrota de Alemania en la guerra hubo distintas redes de evasión de dirigentes nazis que acabaron integrando o ayudando a grupos secretos, terroristas o parapoliciales, principalmente en Sudamérica y Europa. En esta lista podemos incluir a la Red Gladio y la estrategia de la tensión, que colaboró con la OTAN y conspiró y atentó contra el PCI, a tapados nazis en la RFA, a

elementos integrantes de las OAS francesa, la Triple A argentina y otros integrantes de grupos terroristas italianos o españoles que actuaron hasta bien entrados los años 80.

En esta época de posguerra la relación de los neofascismos con la democracia o bien fue de enfrentamiento directo o de adaptación oportunista. Mantienen el legado, la memoria, las formas fascistas y son negacionistas y defienden el recurso a la violencia. Entre estos grupos podemos mencionar el MSI italiano, el Pegida alemán, el Amanecer Dorado griego… así como neo-nazis en Ucrania, Polonia o Alemania.

Antes de hablar de post-fascismo debemos hacer referencia asimismo a los conceptos de **populismo y populismo de derechas**. Fascismo y populismo coinciden en el rechazo a los políticos tradicionales y a sus élites, así como el recurso a la política de masas y a los líderes carismáticos; sin embargo, el populismo se adapta a la democracia y busca la legitimidad en la voluntad general. Autores como Jacques Rancière (“El inhallable populismo”) y Aleksander Dugin (con el populismo integral) intentan su definición. Para Rancière las características del populismo son la apelación directa al pueblo, la denuncia de la deshonestidad de las élites y el identitarismo y el rechazo al extranjero. Dugin, por su parte, desde una visión geopolítica, propone una alternativa al capitalismo global, una especie de cuarta vía que supere fascismo, comunismo y liberalismo a través del conservadurismo cultural y la redistribución social. También interesa el posmarxista Laclau, quien recurre a Carl Schmitt para resituar el discurso político emancipador en el antagonismo entre grupos, más allá de la lucha de clases.

Históricamente podemos situar los orígenes del populismo contemporáneo en movimientos como el peronismo argentino, el poujadismo francés o el cualunquismo italiano. No obstante, el hito fundamental será la revolución conservadora protagonizada por Reagan y Thatcher, repetida en sucesivas oleadas por los Bush y Trump, en las que las clases populares verán su influencia sustituida por la de las élites. Esta renovación conservadora pasó por remplazar al liberalismo conservador, por su militancia anti-comunista y anti-progresista, su visión comunitarista y su rechazo a los valores sesentayochistas desde la tradición y la religión.

Asimismo, en la transformación de los neofascismos en post-fascismos no debemos olvidar los laboratorios francés e italiano. En Francia son fundamentales el grupo GRECE con Alain Benoist a la cabeza, el líder de la llamada Nueva Derecha, cuya principal intención era la influencia en las élites con un discurso neopagano, anti-igualitario y "etno-difrencialista" (Taguieff). De mayor importancia y recorrido el Frente Nacional de Le Pen (hoy en día, Agrupación Nacional), inspirado en el MSI italiano, desfascistizado posteriormente, ha tenido numerosos éxitos electorales con su capitalización de la crisis económica y ha condicionado el discurso de la derecha democrática. Por su lado en Italia podemos resaltar el mencionado MSI y Casa Pound. El primero mantuvo la memoria de Mussolini y acabó nutriendo las filas de los aliados de la Forza Italia de Berlusconi; por su parte, Casa Pound, grupo con fuertes inquietudes sociales para los nacionales italianos e influida por estéticas y modos de extrema izquierda (radios libres, okupaciones…)

El **caso español** habría sido entendido, en cambio, más como una "anomalía". Con independencia del interés historiográfico y de su trascendencia

sociológica y política el franquismo político no tiene, en sí mismo, interés teórico. La naturaleza del franquismo se limitaría, según ha señalado Ismael Saz, a ser una dictadura militar, fascistizada y nacional-católica, apoyada en una coalición reaccionaria. Como en ocasiones se ha dicho, España era un gran cuartel. A partir de este punto, adquieren una coherencia y se articulan en una interpretación ajustada los análisis sobre el Régimen: la corrupción estructural, el modelo de capitalismo, las familias políticas presentes y sus reconversiones. También se han realizado análisis foucaultianos sobre la bio-política franquista, análisis culturales o de la vida cultural.

La transición de la dictadura a la democracia se problematiza como una ruptura o una continuidad. Para algunos es un modelo de cambio político, para otros una forma de transacción lampedusiana. La principal rémora de la dictadura sería el "franquismo sociológico", una posible reactivación de la llamada "inquisición interior", una mentalidad que tergiversa la memoria, que tiene una visión patrimonialista de lo público, que hace girar la vida socio-económica en torno al clientelismo o ve los partidos políticos como instrumentos de escalada social. En definitiva, un *homo patiens*, que soporta con estoicismo las fuerzas que escapan de su control.

En este ambiente ha tenido lugar el desarrollo del neo-franquismo y del posfranquismo, a través de partidos políticos, asociaciones culturales, medios de comunicación… hasta el día de hoy en el que ha llegado para quedarse, al menos durante un tiempo, una nueva fuerza política. ¿Neo-franquista, posfranquista, otra cosa? Lo veremos más adelante.

En suma, con todos estos factores tenemos un bagaje para describir **el post-fascismo**. El rasgo quizá más llamativo sea la misma desconexión

discursiva con el fascismo clásico, ya no habría fascismo pues no hay un discurso identificable con el fascismo tal y como lo hemos conocido. No hay racismo biológico; la islamofobia o gitanofobia, el "vector de xenofobia" (J. Rancière) tiene sus buenas razones "modernas". Se ha superado el momento reaccionario y se asumen los valores ilustrados, lo cual problematiza la respuesta de liberales y socialdemócratas. El post-fascismo acepta el parlamentarismo y el ultra-liberalismo; emplea una retórica conservadora no revolucionaria, confluye con el populismo que critica al establishment. Con estos elementos se conceptualiza una "democracia iliberal", paradójicamente autoritaria. Como tantas otras cosas en la posmodernidad, las categorías políticas habituales se han dislocado y con factores no originales surgen nuevos compuestos.

*

La derecha nacional-populista en el siglo XXI

Por último, avanzamos sobre el asunto del **nacional-populismo** o populismo de derechas, en el marco de las derechas en el siglo XXI. Aquí podremos apreciar la descomposición de los ejes políticos tradicionales, el trastoque de las categorías temporales progresismo/conservadurismo y el protagonismo de otro tipo de categorías, como la tecnología o la economía, entre otros.

Hablamos de un periodo de recomposición del sistema desde el final de la Guerra Fría y la caída del Muro de Berlín, en el que la hegemonía ha descansado en EEUU. Lo económico se recompuso y ello a su vez ha repercutido en lo social y en lo político. Reagan y Thatcher, quienes acabaron con el fordismo y lo sustituyeron por el neoliberalismo, fueron los primeros actores y posteriormente tuvieron lugar las oleadas de Bush Jr., la crisis del 2008 y, finalmente, Trump. El

planteamiento de partida fue el deterioro social y económico que habían traído consigo los progresistas (D. Bell). Bush Jr. hablaba de la "cobardía progre ante los terroristas". Los políticos, los progresistas, en general, son los responsables de la pérdida de fuerza moral que rompe las identidades comunitarias.

No obstante, lo que realmente ha cambiado es el mundo económico en sus elementos financieros y tecnológicos y a ello es a lo que acaba adaptándose el mundo político. Los CEOs de las grandes empresas son rehenes de los beneficios; si en el corto plazo no se generan rendimientos, los accionistas finiquitan a los grandes ejecutivos. Un mundo caracterizado por la concentración en los grandes sectores, las tecnologías mal llamadas "colaborativas", los usos de los canales de difusión de las redes sociales, la falta de transparencia, la especulación financiera global, los grandes fondos de inversión… Todo ello dibuja un sistema cuyo sello son los procesos de control, es decir, la medición de resultados, el establecimiento de ítems y los protocolos.

Christophe Guilluy, en "No society", es el autor que ha sabido reflejar teóricamente este nuevo escenario, la quiebra entres las grandes urbes, pobladas por las clases dinámicas, y el resto, habitado por los que se atan a lo tradicional. El eje derecha/izquierda está siendo desplazado por globalización/soberanía y el eje temporal está cambiando sus connotaciones. El progreso (Uber, Airbnb, los *riders*…) es reaccionario, el repliegue, en cambio, defiende a las personas y a las comunidades.

Es este un "momento Polanyi"[18]. Tras la expansión del capitalismo globalizador estamos en el momento en que desde las izquierdas no neo-

[18] *"La "hipótesis Polanyi" es que hay un movimiento cíclico, lo que llamaríamos un ciclo antropológico-social, caracterizado por la implementación de políticas radicales pro-mercado y la reacción de la sociedad ante ellas y, sobre todo, a sus enormes sufrimientos sociales. Habría*

liberales y las derechas populistas (Trump, pero también Sanders y Warren) se buscan la protección, la estabilidad, la comunidad con lazos fuertes.

El "America First" de Trump es también un papel activo, proteccionista, no intervencionista en el exterior. Hay una parte de razón, la circulación económica global conforma nuestras opciones vitales y los vínculos sociales se rompen. Trump, frente a ello y frente al ascenso de China actúa, busca la protección de los suyos.

En esta nueva derecha que mencionamos podemos identificar varios grupos. En primer lugar, a Trump/Johnson, muy liberal en lo económico, con apoyo popular y obrero, con inquietudes geopolíticas frente al ascenso chino. En el norte de Europa, una zona próspera en crisis, que achaca los problemas a los inmigrantes, que incide en el elemento nacional. En el este de Europa, una zona fuertemente nacionalista y anti-rusa, en proceso de ascenso económico, donde se protegen a grupos desfavorecidos, a minorías, a funcionarios… Por último, en el sur de Europa podemos apreciar una fuerte preocupación social, es una zona más pobre que el norte y en retroceso económico.

¿Cuál es el perfil de Vox en este escenario? Vox no es fascismo. Vox es religioso, nacionalista español, anti-separatista, anti-progre, liberal. Es la derecha de la derecha, el franquismo reactivado, una derecha extrema tradicional, en el fondo. Frente a grupos similares resalta la ausencia, hasta el momento, de un fuerte elemento social, es muy ultra-liberal. La previsión de

un ciclo A de ejecución y un ciclo B de respuesta. La globalización capitalista vive ya en este ciclo. Ha habido una primera etapa de globalización triunfante, de liberalización progresista y de una coalición cosmopolita de clases en favor de ella. Desde la crisis del 2007 estamos viviendo una fase B, es decir, una insurrección global plebeya, nacional popular –de nuevo perdóneseme el esquematismo– contra una globalización percibida ya como depredadora, alienante y crecientemente incompatible con los derechos sociales, con la democracia y, más allá, con la dignidad humana." M. Monereo en Cuarto Poder. https://www.cuartopoder.es/ideas/2016/11/09/el-triunfo-de-trump-el/

Esteban Hernández, en este punto, es que el recorrido de Vox no será grande. Carecen de un enemigo claro cohesionador, aunque rechazan a progres e independentistas. Como se ha dicho, están faltos de un elemento social. Tampoco tiene un elemento cultural potente que dote de lazos, seguridad, comunidad…

Si queremos encontrar un claro ejemplo de populismo de derechas podemos acudir al **caso catalán**. Enemigo, elemento social, elemento comunitario… Ahí sí hay una causa profunda de todos los problemas, España/Madrid; unos enemigos claros, los "sobrantes", tanto internos, los colonos españoles, como externo, el Estado español. ERC proporciona el elemento social, proteccionista, y existen elementos comunitarios fuertes, una red de vínculos sociales, culturales, religiosos… La pequeña burguesía catalana, en el gran conflicto de las élites mundiales, forma parte de los perdedores de la globalización y han buscado en su tradición (histórica, política, cultural, lingüística…) las piezas para armar un movimiento nacional-populista con un ánimo secesionista. Secesión que, según muchos, en el escenario internacional es imposible.

¿Cuál es la alternativa a esta pujante derecha? Por un lado, tenemos al liberalismo globalizante en sus versiones clásica y sistémica de derechas y en su versión de izquierdas, el llamado neoliberalismo progresista; por otro, está, pero para muchos en proceso irreversible de descomposición, la socialdemocracia convencional sistémica. En el campo de las nuevas propuestas, no obstante, para algunos autores, en Europa, las izquierdas deben ir abandonando sus paradigmas neo-liberales progresistas y acercarse al soberanismo. La izquierda europea tiene que recuperar la reivindicación de la

soberanía, tanto frente a los poderes financieros como frente a Bruselas. Una izquierda soberanista que no está aún en Europa, aunque aquí y allí hay vislumbres, sino sobre todo en EEUU, donde figuras como Warren y Sanders se atreven a enfocar como objeto de sus políticas redistributivas a los poderes monopólicos y a apelar a los mecanismos de seguridad y protección sociales y comunitarios.

*

En definitiva, el Seminario histórico-filosófico objeto de este comentario ha satisfecho las expectativas depositadas en él. No son habituales los cursos de formación dirigidos a los profesores de Filosofía específicamente. Es importante el *aggiornamento* conceptual del profesorado de Filosofía y no son habituales ni los cursos sobre tópicos filosóficos ni los dedicados a autores de nuestra materia. La participación en este curso ha mejorado la enseñanza en el aula sobre los conceptos de filosofía política que se deben manejar en asignaturas como Filosofía de 1º de Bachillerato y las diversas materias de Educación para la Ciudadanía y Valores Éticos en los niveles de ESO y Bachillerato.

UNA REFLEXIÓN EN TORNO AL DISCURSO DOGMÁTICO

A reflection on dogmatic discourse

Javier Gimeno Perelló *

Universidad Complutense

jgimeno@ucm.es

RESUMEN

El hombre ha desarrollado a lo largo de la Historia diferentes formas de ficción. En esta reflexión se pretende analizar algunas de las que más han influido en sus formas de vida, como las relacionadas con la religión, el nacionalismo o los sistemas de poder político. Permeados entre sí, los discursos religiosos, y de algún modo, los nacionales, han surgido como dogma, y muchas de las narrativas vinculadas al poder se han vuelto dogmáticas, en especial, las relacionadas con sociedades autoritarias. Las corrientes librepensadoras y las sociedades democráticas libres pretenden ser ajenas a la ficción dogmática, pero tampoco están libres de ella, como asimismo las ideologías políticas.

PALABRAS CLAVE: FICCIÓN; DISCURSO RELIGIOSO; DISCURSO NACIONALISTA; DISCURSO POLÍTICO; LIBREPENSAMIENTO; DEMOCRACIA; AUTORITARISMO; IDEOLOGÍA;

ABSTRACT

Throughout history, man has developed different forms of fiction. This reflection aims to analyze some of the ones that have most influenced their ways of life, such as those related to religion, nationalism or political power systems. Intertwined, religious discourses, and in some ways, national ones, have emerged as dogma, and many of the narratives linked to power have become dogmatic, especially those related to authoritarian societies. Free-thinking currents and free democratic societies claim to be alien to dogmatic fiction, but neither are they free from it, as are political ideologies.

KEYWORDS: FICTION; RELIGIOUS DISCOURSE; NATIONALIST DISCOURSE; POLITICAL DISCOURSE; FREETHINKING; DEMOCRACY; AUTHORITARISM; IDEOLOGY;

Fecha de recepción del artículo: 24/11/2019
Fecha de Aceptación: 12/02/2020

Citar artículo: CAMPOS CANCINO, G. (2020). El eslabón perdido de la formación inicial docente*. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes, el ser humano ha aprendido a sobrevivir no sólo luchando contra los elementos naturales, descubriendo el fuego para calentarse o creando herramientas para cazar, sino también dominando la técnica de la ficción[19] para tratar de explicarse fenómenos incomprensibles. Los cromañones, y antes probablemente los neandertales, fueron capaces de crear en sus cuevas obras de arte, muy elaboradas en muchos casos, que acaso les ayudarían a soportar los rigores de la vida y soñar, tal vez, con un futuro ideal. Cuando el *sapiens sapiens* adquirió la habilidad del lenguaje articulado, comenzó a elaborar sus propias narrativas, producto de sus actividades y de su imaginación, transmitidas oralmente entre comunidades y generaciones; ficciones que más tarde quedaron fijadas mediante la escritura y han surcado la historia de la humanidad hasta nuestros días. Fantasías, en definitiva, que han confeccionado mitos, dioses o utopías y han sido y siguen siendo en la actualidad ensoñaciones del hombre para tratar de explicar la realidad, conjurar los males de la existencia o soñar la inmortalidad.

Entre las ficciones más conocidas figuran las que incorporan en su discurso un cuerpo de dogmas[20], siendo las de naturaleza religiosa, política y

19 Utilizaremos indistintamente términos como ficción, narración, narrativa, discurso o relato. Desde hace algún tiempo, se ha puesto de moda este último, y como ocurre con las palabras cuando se utilizan de forma abusiva en diferentes contextos, se acaban desgastando y de alguna manera pierden el *brillo* de su significado

20 Seguiremos las tres acepciones que sobre el vocablo dogma ofrece el Diccionario de la Academia de la Lengua: 1. Proposición tenida por cierta y como principio innegable. 2. Conjunto

nacionalista las más extendidas. Hay que señalar que muchas de esas narrativas están permeadas entre sí: narrativas o relatos políticos que a su vez son religiosos y/o nacionalistas; estos últimos son políticos igualmente, y en casos como el judío o musulmán, también religiosos. Frente a todos ellos, mencionaremos los discursos producto del libre pensamiento, cuya naturaleza dista de ser dogmática, si bien no en todos sus aspectos, como podremos observar.

El discurso religioso

Entre los muy numerosos relatos religiosos construidos sobre dogmas, los que forman parte de las tres grandes religiones monoteístas actuales son acaso los más dominantes.

Siguiendo un orden cronológico, empezaremos por el judaísmo. Comparte con las otras dos doctrinas monoteístas la convicción de presentarse como la revelación de Dios a los hombres, y no como una religión más entre el conjunto de creencias. Además de ser una de las tres grandes del monoteísmo, el judaísmo posee un destacado componente nacionalista, acaso mayor que las otras dos, y desde luego, mayor que el cristianismo, con alguna excepción que veremos. La identificación de religión y nación judía es absoluta, adquiriendo aquélla en sus orígenes la condición de *tribal*, al igual que el Islam. Si algo caracteriza a la nación judía es su consideración de pueblo exiliado y perseguido desde la conquista del reino de Israel en el año 722 a.C. por los asirios. En el año 587 a.C. fueron deportados decenas de miles de hebreos a Babilonia por el

de creencias de carácter indiscutible y obligado para los seguidores de cualquier religión. 3. Fundamentos o puntos capitales de un sistema, ciencia o doctrina.

rey Nabucodonosor II – el llamado "cautiverio de Babilonia"-. A lo largo de su historia, los judíos han sido expulsados de diferentes lugares. Como bien conocemos, en el siglo XX la humanidad sufrió la que muchos historiadores y otros estudiosos coinciden en calificar como su mayor tragedia vivida, el genocidio de seis millones de judíos, más unos cinco millones de otras nacionalidades, etnias y credos políticos, según fuentes solventes. En consecuencia, no se puede entender esta religión sin su componente nacionalista ni tampoco sin la deriva política, como por otra parte ocurre también en el mundo musulmán.

Bajo la óptica judaica, los tres discursos, el religioso, el nacionalista y el político, se reducen a una sola palabra: Israel. "Los pensadores de ascendencia judía vivieron la tensión entre cosmopolitismo y etnonacionalismo de distintas maneras, y su ambivalencia en muchos casos se intensificó con el Estado de Israel". Son palabras de John A. Hall, biógrafo de Ernest Gellner[21].

El judaísmo, y en particular su variante más extrema, el sionismo, inculca a sus fieles la misión de promover la nación judía representada en Israel, proteger la pureza de su religión y de su lengua, o recuperar los territorios perdidos, sometiendo al pueblo palestino a una de las más cruentas persecuciones y represión de la época actual. El sagrado rito del *Sabbat*, que se extiende desde la puesta de sol del viernes hasta la del sábado, obliga a los judíos ortodoxos a no hacer nada, salvo rezar, hasta tal punto de que, por ejemplo, ni siquiera les es permitido cortar papel higiénico. En las escuelas rabínicas los niños sólo aprenden Historia del Pueblo Judío, de tal modo que

21 Gellner, E.: Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales. Gedisa, 2019

desconocen la Historia universal –algo muy común a los nacionalismos. Si algo caracteriza al sionismo es el desconocimiento, cuando no desprecio, del resto del mundo *gentil*.

Para el Gobierno israelí, Jerusalén es la capital *eterna* del pueblo judío, y por consiguiente, indivisible, no pudiéndose establecer una capitalidad compartida entre cristianos, musulmanes y judíos. Éste es, entre otros, uno de los grandes obstáculos para una posible pacificación del conflicto árabe-israelí. Como señala el historiador Harari[22], no deja de ser, cuanto menos, curioso que una ciudad cuyos orígenes se remontan a 5.000 años atrás -y el pueblo que la ha tomado como suya tenga no mucho más de 3.000 años de existencia-, sea considerada *eterna* por las autoridades israelíes, frente a los 4.500 millones de años que tiene la Tierra y los 13.800 millones de vida que, según cálculos astronómicos, le quedan al Universo. Seguramente, los propagadores de esta condición atribuida a Jerusalén estén en la completa certeza de que la capital judía va a permanecer eterna durante los próximos 13.800 millones de años, incluso habiendo sido la Tierra absorbida *algo* antes por otro sol diferente del nuestro, dentro de unos 7.500 millones de años.

Siguiendo el orden cronológico, el cristianismo, a pesar de haber sido engendrado por el judaísmo, difiere de éste y del islamismo en la afirmación de la condición de divinidad de Jesús, su fundador.

De los tres monoteísmos, el cristianismo es el más tolerante por haber vivido en su seno un importante proceso de reforma, protestante en su caso, que los otros dos no han experimentado. Es, como hemos apuntado antes, el credo menos nacionalista en su conjunto, salvo algunas excepciones en el ámbito del

22 Harari: 21 lecciones para el siglo XXI. Debate, 2019

catolicismo, tanto en el pasado como en el momento actual. En el pasado reciente de España, no podemos por menos de mencionar el fenómeno bajo el cual la identificación religión/Estado (política)/nación es acaso más absoluta: la doctrina *nacionalcatólica* con la cual la dictadura franquista modeló su credo religioso-político-nacionalista, haciendo del catolicismo la religión oficial del Estado. En el momento actual, el país que acaso representa mejor el maridaje de la religión –también la versión católica del cristianismo- con el Estado y el sentimiento nacionalista es Polonia, cuyos gobiernos, desde la caída del socialismo, han hecho de la católica su religión *quasi* de Estado y su modo de sentir nacional.

El relato cristiano actual es acaso menos rígido y más permisivo con sus preceptos que los otros dos del monoteísmo. Incluso los católicos han relajado bastante sus costumbres, especialmente en los países occidentales desarrollados. Los más practicantes suelen cumplir mandamientos como acudir a misa en días festivos (válido también para vísperas y sábados), confesarse y comulgar nada menos que *comiéndose* simbólicamente el cuerpo de Cristo. Mediante la confesión, el católico redime sus pecados con una penitencia, de tal modo que *puede* cometer otros tantos hasta la siguiente confesión, y así sucesivamente. Como se trata de un dogma, no es necesario demostrar –pero, a efectos de la fe, tampoco importa- que Jesucristo fuera el hijo de Dios, nacido de una mujer virgen, y constituya el segundo elemento de la *Santísima Trinidad*; como tampoco la función del Espíritu Santo o por qué éste se presenta en forma de paloma. Sin embargo, se han vertido ríos de sangre en cruentas guerras por las diferentes interpretaciones del relato cristológico. Así, el cisma entre las dos grandes corrientes del cristianismo, la oriental (Focio, 858) y la occidental (Miguel

Cerulario, 1054), se inició a partir del término *filioque* (en latín, "y del hijo"): la occidental quería incluirlo en la profesión de fe, mientras que los orientales se opusieron a ello con virulencia.

El credo musulmán, último en la cronología del monoteísmo, explica cómo Alá creó el universo y sus leyes (*Sunna*), las cuales revelaría a los hombres por medio del libro sagrado, el Corán. El término *islam* se aplica al conjunto de creencias que conforman tanto la ortodoxia como las diferentes sectas que se suceden en muchos países que profesan esta religión.

Por sus orígenes y su evolución hasta hoy, el islam está impregnado también de nacionalismo. Fundado por Mahoma en el s. VII d.C., pronto se extendió, merced a los cuatro primeros califas sucesores de Mahoma, y fundamentalmente, el califato omeya de Damasco (650-750), a enormes regiones desde el Indo hasta el Atlántico y la costa meridional mediterránea. A pesar de sus períodos de declive y divisiones políticas, religiosas o territoriales, el islam no ha perdido su influencia moral, económica, institucional o política. La caída de Constantinopla y su extensión a todo el Imperio Otomano, su penetración en la India, en países asiáticos, en buena parte del continente africano, en regiones de los Balcanes, además de en los países árabes, conforman un vasto Imperio islámico.

Pero, a diferencia del judaísmo, cuyo componente nacionalista se circunscribe al Estado de Israel, el islam no se concentra en un solo país y no en todos se identifica de la misma manera con el Estado. En determinados países donde predomina el islamismo se ha extendido su versión más radical, que determina un nacionalismo supremacista e impregna la vida social y cultural, además de la política; es el caso de Irán, Afganistán, Arabia Saudí, Emiratos

Árabes y otros, donde, como sabemos, las mujeres tienen restringidos la mayor parte de sus derechos. Otros países, como Túnez, cuya religión *oficial* es la musulmana, no imponen tantas restricciones a sus ciudadanos y a día de hoy no se puede afirmar que la religión presuponga un nacionalismo excluyente, aunque la sombra del integrismo está muy presente. No en vano, la llamada *primavera árabe* surgió en este país y acaso sea el único donde de una u otra forma ha perdurado.

Desde los atentados de las Torres Gemelas se ha extendido el fundamentalismo islámico por buena parte de los países de esta religión, como bien sabemos. Estados cuyos gobiernos eran más democráticos, más tolerantes y menos autoritarios, como Turquía o Argelia, se han visto invadidos por corrientes integristas del islam y sus gobiernos, contaminados.

Únicamente los musulmanes cuya vida consista en rezar cinco veces diarias, cumplir estrictamente los 30 días de Ramadán, viajar a la Meca al menos una vez en la vida, donar dinero para la construcción de una mezquita, hacer la Guerra Santa (*yihad*), bien espiritualmente o con las armas, o dar limosna a los pobres, entre otros preceptos, alcanzarán la vida eterna en el paraíso de Alá.

A lo largo de la Historia, la contradicción entre nacionalidad y religión en muchos territorios ha sido y sigue siendo constante hoy día. “Puede uno hablar de árabes cristianos –recuerda Bernard Lewis- … pero un turco cristiano es un absurdo y una contradicción en sus términos. Aún hoy… un no musulmán de Turquía puede ser llamado un ciudadano turco, pero nunca un turco”[23]. Lo mismo cabría decir en el caso de ciudadanos iraníes, marroquíes, saudíes, afganos y

23 Lewis, B.: The emergence of modern Turkey. Oxford, 2ª ed., 1968, pp. 14-15

en general, de países cuya religión –la musulmana en esos casos-, es la *oficial* del Estado.

El discurso nacionalista

El filósofo y teólogo alemán del siglo XVIII, Johann Gottfried von Herder, precursor del romanticismo, sostenía que el nacionalismo es una *visión del mundo* y de la realidad humana dividida en pueblos o naciones. En este sentido, puede concebirse también como actitud emocional o sentimiento de adhesión a un territorio, lo cual lleva implícita la identificación y lealtad del individuo con su colectividad.

Podemos señalar con el filósofo checo Ernest Gellner que el nacionalismo como lo conocemos hoy surge en el siglo XIX al calor de la Revolución industrial y de la mano del Romanticismo, contemporáneo de las grandes ideologías seculares, período en el que se acuñó el concepto *Volkgeist* o *espíritu del pueblo*: "Las civilizaciones agrarias no engendran nacionalismo; son las sociedades industriales las que lo engendran"[24]. La industrialización, como una de los resultados más significativos de la Revolución burguesa, trajo como consecuencia el predominio de la cultura. Con ello, la alfabetización, la extensión de la educación o la lengua. Al mismo tiempo, la doctrina religiosa inicia una suerte de decadencia, consecuencia también de haberse entregado la nueva sociedad al desarrollo económico propio del modelo productivo capitalista, así como al crecimiento cognitivo que en no pocas ocasiones resulta incompatible con prácticas rituales, con valores morales y en general con formas y estructuras

24 Gellner, op. cit., p. 29

sociales agrarias. “Así nace la edad del nacionalismo”, asegura Gellner[25]. Como también señala el historiador José Álvarez Junco, “sólo con el Romanticismo llegó el principio de las nacionalidades, lo que dio lugar al intento de adecuar las fronteras políticas a las unidades étnico-culturales; pero también a toda una reinterpretación de la cultura, y de la historia en particular, en términos nacionales”[26]

Por su parte, el filósofo e historiador Ernest Renan afirmaba que “la antigüedad no conocía las naciones en nuestro sentido; sus Estados ciudades conocían el patriotismo y también hubo conjuntos imperiales y otras aglomeraciones mayores, pero no naciones”, advirtiendo en 1882 del papel que tiene la amnesia en la formación de las naciones: “El olvido, incluso diría, el error histórico, son un factor esencial de la creación de una nación”[27].

Renan señalaba asimismo que el nacionalismo en la Europa Occidental no se formó de la misma manera que en la Europa Oriental, con sus excepciones, como veremos en casos como Escocia y Cataluña, estudiados por John Elliot. Mientras en Francia o en el Reino Unido tuvo un papel relevante la voluntad de construir una nación frente a las cuestiones puramente etnográficas, en países como la República Checa o Rusia las epopeyas y leyendas medievales fueron determinantes[28] .

Siguiendo a los principales investigadores del nacionalismo, no podemos asegurar en ningún caso que la Historia arroje argumentos científicos que justifiquen el surgimiento de una nación, sino, más bien, un conjunto de

25 Ibid., pp. 27-28
26 Álvarez Junco, J.: Dioses útiles. Galaxia Gutenberg, 2016, p. 23
27 Renan, E: Qu’est-ce qu’une nation? París, 1882
28 Ibid., p. 68

elementos subjetivos de diferentes categorías: desde mitológicas, legendarias o literarias, hasta etnográficas, antropológicas o lingüísticas (éstas con un peso considerable), pasando por aspectos históricos determinados convenientemente adaptados al interés nacional. Álvarez Junco define las naciones como "construcciones históricas de naturaleza contingente", que se nutren de sistemas de creencias y de adhesión emocional que surten efectos políticos de los que se benefician ciertas élites locales"[29].

El concepto de *nación* no surge, como afirman algunos historiadores, hace dos siglos, sino mucho antes, tal como sostiene y demuestra Álvarez Junco. Ya desde antiguo existían naciones, pero no como se entiende ahora, es decir, identidades colectivas con plena soberanía sobre un determinado territorio. En la era premoderna se hablaba de clanes, linajes, etnias y también de *naciones*, pero no en el sentido que nosotros le damos ahora porque "no estaba vinculado a la legitimación del poder como expresión de la voluntad colectiva"[30]. Las identidades nacionales "no son eternas –sostiene A. Junco-, no son hechos naturales… como los ríos o las montañas", que surgieron en algún momento indeterminado del pasado. En unos casos, acabaron desapareciendo, como los imperios romano, otomano o bizantino; en otros, se mantienen vigentes.

Pero, como pasa en la Historia, nada es eterno, y menos las identidades colectivas. Ninguna nación que haya obtenido su independencia está libre de verse enfrentada en algún momento de su historia a nuevos movimientos nacionalistas surgidos al interior de sus fronteras. El término latino *natio* significa "nación" a la que se pertenecía por haber nacido en un determinado lugar. La

29 A. Junco, op. cit., p. XIX
30 Id., p. 51

ciudad de Roma se caracterizaba por acoger a personas procedentes de cualquier zona del Imperio, de modo tal que en sus barrios periféricos se asentaban, entre otras, las *nationes* de comerciantes judíos o sirios de la diáspora.

Álvarez Junco define nación como "conjunto de seres humanos entre los que domina la conciencia de poseer ciertos rasgos culturales comunes (es decir, de ser un *pueblo* o grupo étnico) y que se halla asentado desde hace tiempo en un determinado territorio, sobre el que cree poseer derechos y desea establecer una estructura política autónoma"[31]. Nación y Estado se confunden con frecuencia. El historiador resuelve esta confusión atribuyendo a nación un carácter cultural e histórico y a Estado una naturaleza jurídica y territorial. En virtud de ello, propone la siguiente definición de Estado: "Conjunto de instituciones públicas que administran un territorio determinado, dotadas de los medios coactivos necesarios para requerir la obediencia de los habitantes a las normas por ellos establecidas y extraer los recursos necesarios para la realización de sus tareas"[32].

Otro término que asimismo se presta a confusión es *Estado nación.* El historiador estadounidense de origen checo Hans Kohn, investigador del nacionalismo, usó este concepto referido a un estado de mayor "intensidad administrativa" que las antiguas ciudades-Estado o las instituciones políticas del Antiguo Régimen. Para Á. Junco no se sostiene la pretensión de asimilar Estado a nación, pues aquél "no puede presumir de una homogeneidad cultural que refleje con fidelidad el ideal nacional"[33]. Asegura que la fórmula *Estado nación*

31 Id., p. 46
32 Id., p. 46
33 Id., p. 46

puede defenderse siempre que tengamos claro que nos estamos refiriendo a un constructo ideal desprovisto de realidad, y en este sentido, propone definirlo como "una estructura política soberana con fronteras claramente definidas que pretende coincidir con una nación o sociedad culturalmente integrada"[34].

También es frecuente la identificación de nación con territorio. Una vez conseguida, el paso siguiente es la identidad étnica. Es una constante del nacionalismo insistir en sus diferencias para reclamar el control político del territorio. Cuando éste se ha consolidado, el siguiente paso es suprimir la heterogeneidad, sea cultural, lingüística, étnica, religiosa, etc., llegando incluso a establecer en su seno dos clases diferenciadas de ciudadanos, como vimos en el caso de los ciudadanos turcos no musulmanes. Constituida la nación independiente, tenemos a los "nacionales genuinos", portadores del sentir y del espíritu de la nación, y al resto, es decir, ciudadanos de segunda, sean inmigrantes, no hablantes de la lengua vernácula y otros colectivos que por diferentes razones no son considerados auténticos ciudadanos nacionales.

La ideología nacionalista se sustenta en la denominada "autodeterminación de los pueblos", principio que trató de aplicarse en el Tratado de Versalles, y la Sociedad de Naciones aceptó en referencia a las reivindicaciones de las minorías étnicas de Europa Central y Oriental. La ONU lo aplicaría años después a los territorios en proceso de descolonización de los imperios europeos. Una vez transformadas las colonias en países independientes de sus metrópolis europeas, a los nuevos movimientos independentistas surgidos de las minorías étnicas les fue negado por los nuevos gobiernos el mismo derecho de autodeterminación que las Naciones Unidas les

34 Id., p. 47

había reconocido. Esto obligó a que la Declaración de Viena de 1993 redujera este derecho a aquellos pueblos invadidos militarmente o que estuvieran bajo un régimen colonial. Hecho que no ha impedido, hasta el día de hoy, que grupos independentistas continúen reclamando la autodeterminación, por mucho que su situación nada tenga que ver con regímenes dictatoriales, militares o coloniales. Es el caso, por ejemplo, de Quebec, Escocia, País Vasco o Cataluña.

El historiador John H. Elliott realiza un riguroso estudio comparativo de los nacionalismos escocés y catalán[35]. En ambos casos, se reproduce buena parte de las pautas que antes señalábamos respecto de algunas naciones de Europa Oriental, aun siendo aquéllos nacionalismos occidentales. Uno y otro tomaban como referencias determinantes aspectos de su pasado medieval, y en ambos territorios, el poder lo había ejercido la monarquía con el apoyo explícito de las élites económicas. Los catalanes se fijan en el legendario Otger Cataló y en los condes de Barcelona como liberadores del dominio musulmán; los escoceses, en sus héroes Wallace y Bruce, protagonistas ambos de las luchas escocesas contra el dominio británico, aunque para ello defendieran un reino apoyado, como hemos señalado, por élites cuyos privilegios alimentaban a ambos. En uno y otro caso son aspectos muy selectivos y parciales de su respectiva historia, que no excluye la mitología, pero con un poder de seducción lo suficientemente fuerte para impregnar el imaginario colectivo hasta el día de hoy. “El pasado, aunque muy remoto, creó el contexto en el que librar las batallas del presente”[36], manifiesta Elliot.

35 Elliot, J.: Catalanes y escoceses, unión y discordia. Taurus, 2019, pp. 362-363
36 Id., p. 363

El historiador británico especialista en Oriente Medio, Elie Kedourie, se refirió a un "nosotros" en oposición a un "ellos", considerando lo propio como lo "auténtico"[37]. En este sentido, tal como hemos visto, es consustancial al fenómeno nacionalista la percepción de las culturas extranjeras como una amenaza del sentir nacional. El paso siguiente es llegar al convencimiento de que lo propio, lo *nacional,* es superior al resto. La creencia, por tanto, de la superioridad innata al grupo que se pertenece, el grupo *nacional.* Tales ingredientes conforman sentimientos de identificación, adhesión o lealtad que pueden llevar implícito el sacrificio de intereses personales por la nación, incluida la libertad individual, e incluso, la propia vida, en cuyo caso estaríamos hablando de chauvinismo o jingoísmo, sinónimo de patriotería. A lo que podemos añadir otro ingrediente más: el racismo, como sentimiento de pertenencia a una raza superior, consustancial a la nación de la que se es oriundo. Este conjunto de elementos conforman una suerte de discurso, relato o ficción que podemos definir con expresiones usadas en el ámbito de la historia contemporánea, la ciencia política, la sociología o el periodismo, como *nacionalismo supremacista, populismo ultranacionalista* (término con el que se designa a la ultraderecha antieuropea)[38] o *ultranacionalismo patriotero* (expresión acuñada por el historiador Yuval N. Harari)[39].

Estamos hablando, por consiguiente, de nacionalismos dogmáticos, porque basan sus fundamentos en verdades incuestionables y que se extienden hoy día por doquier en todo el mundo. *España para los españoles, Primero los*

37 Kedourie, E.: Nacionalismo. Alianza Editorial, 2015. Ed. rev. de 1960
38 Ensignia, J.: *¿Europa dice sí al populismo ultranacionalista?.* En: Revista Panorámica [http://www.panoramical.eu] (Consulta: 29/08/2019)
39 Harari, op. cit.

italianos, *American first…* son expresiones que delatan su sentimiento de superioridad, impregnado, como hemos observado, de racismo, xenofobia, supremacismo, etc., o también de lo que Victoria Camps ha acuñado como *aporofobia*[40] en su definición de 'miedo al pobre'. Pues este nacionalismo necesita impregnarse para su justificación de un discurso dominado por el rechazo al diferente, sea excluido social, y viva, o no, en la calle y/o de la caridad; sea por su etnia; por su condición sexual, en cuyo caso el rechazo al colectivo LGTBIQ está garantizado; a quien profesa una religión diferente a la que consideran oficial; a las mujeres víctimas de violencia machista –que en la extrema derecha española ocultan bajo el eufemismo de violencia *intrafamiliar o* violencia *doméstica-;* al inmigrante , siempre que sea pobre, y aún más si es de una raza diferente, por no hablar si es mujer, etc. Este discurso excluyente se amplía a quienes piensan de modo diferente, sean comunistas, socialistas, anarquistas, liberales… como denunciaba Bertolt Brecht en su famoso poema. Para infortunio de todos, nada de esto es nuevo en Europa ni en el resto del mundo. Se extiende por todas partes, como reguero de pólvora, lo que nada tiene de novedoso: el *miedo al otro.*

Como bien sabemos, cada nacionalismo tiene sus propias características y no todos los que pretenden independizarse del Estado al que jurídica y políticamente pertenecen, pueden justificar esa pretensión con criterios históricos plausibles. Ya indicamos cómo el historiador John H. Elliott lo expone de manera rigurosa y documentada en su estudio comparado entre Cataluña y Escocia para demostrar que ambos territorios carecen de fundamentos en su objetivo independentista. Bien es cierto que el Estado español nunca ha sido

40 Camps, V.: Aporofobia, el rechazo al pobre. Paidós, 2017

capaz de unificar las diferentes sensibilidades nacionales que lo conforman, en especial, la catalana y la vasca. Los Habsburgo no supieron desempeñar la función unificadora de los Borbones en Francia, ni tampoco lo han conseguido éstos durante sus más de tres siglos en España hasta el día de hoy.

Como señala Pierre Vilar[41] para el caso catalán o vasco, no se puede asegurar que existan unos *hechos diferenciales* en tanto que factores predominantes como la etnia, el derecho, la historia, la geografía o la propia lengua. Para el historiador galo, las causas principales de esos ensalzamientos que diferencian a ambos nacionalismos del resto de los territorios españoles han sido, por un lado, la impotencia del Estado español ante la conciencia por parte de esos territorios de unas supuestas diferencias que en la práctica no son tales, y por otro, la enorme distancia entre las estructuras sociales y económicas de Cataluña y País Vasco y el resto de España. Una y otro, igual que Escocia, llegaron a configurar unas potentes sociedades industriales, lo que sin duda, como apuntaba Vilar en el caso catalán, les indujo a conformar un fuerte sentimiento de superioridad respecto de España y de Inglaterra, respectivamente, así como un altísimo grado de confianza en su propio poder económico, aunque ello supusiera granjearse la antipatía y el rechazo de sus compatriotas.

Tras la II Guerra Mundial y en el transcurso de la Guerra Fría se creyó que, frente al nacionalismo, la mejor solución para los principales problemas era la internacionalización, más tarde llamada globalización. Así lo pensó la mayoría de los países europeos involucrados en la guerra tras la horrenda experiencia del nazismo, y lo cierto es que dio sus frutos, aunque sólo fuera en los estados

41 Vilar, P.: Historia de España. Cátedra, 1978

que abrazaron las doctrinas liberales del capitalismo. De resultas de esas políticas, los países que conformaron la entonces Comunidad Económica Europea, como la República Federal de Alemania, Francia, Italia, Reino Unido, los países escandinavos miembros o los Países Bajos, además de Estados Unidos, Japón y otros países del mundo capitalista, vivieron unas décadas doradas de prosperidad económica y consolidación de sus sistemas democráticos, fueran socialdemócratas o conservadores.

Lo que hoy es la Unión Europea consolidó una suerte de unidad internacional basada en los derechos humanos, el desarrollo económico bajo la fórmula de los llamados Estados de derecho, y la democracia; con sus luces y sus sombras, desde luego. Entre éstas, una desigualdad económica y social nunca superada hasta la fecha, producto del modelo económico capitalista dominante en todos esos países, al que la socialdemocracia no ha sabido, no ha podido o no ha querido hacer frente; una explotación laboral que llevó a los trabajadores, gracias a libertades y derechos conseguidos en sus luchas históricas, a organizarse en sindicatos de clase y emprender reivindicaciones en muchos casos exitosas, bien contra el paro, bien por empleos de mejor calidad y salarios dignos, y otras; la ausencia de llamados derechos subjetivos para una parte no pequeña de ciudadanos de estos países, como la igualdad de la mujer o el derecho a vivienda o a pensiones dignas, y otros muchos. Entre las luces de la sociedad emergida tras la derrota del nazismo, una clase media acomodada muy extendida, un régimen de libertades individuales y sociales del que carece la mayoría de países fuera del entorno capitalista occidental, un amplio desarrollo de la sanidad, las políticas sociales, la educación o las universidades y la investigación científica. Todo ello ha hecho de países como Estados Unidos,

Alemania, Francia o Japón, estados que han destinado, y siguen haciéndolo, un importante porcentaje de su PIB en esos y otros ámbitos.

Hoy día, por diversas razones, vuelven los nacionalismos excluyentes y dogmáticos a esta Europa desarrollada, y el ejemplo más claro lo tenemos en el *Brexit*. Pero también en países como Hungría, Polonia o la Italia de Salvini, donde el llamado *euroescepticismo* se ha extendido como la pólvora, justamente por mor de la exaltación ultranacionalista en perjuicio de la idea global de una Europa unida.

Cabe preguntarnos entonces qué respuestas o soluciones pueden dar los nacionalismos excluyentes y supremacistas a preguntas esenciales del momento actual: ante el cambio climático, ante los fenómenos migratorios en crecimiento, ante el desempleo o el empleo precario, ante las desigualdades, ante la violencia contra las mujeres, ante la disrupción tecnológica con avances prácticamente incontrolados en energía nuclear, ingeniería genética, digitalización, robótica… No parece que la confección de innumerables banderas, himnos y odas patrióticas, el ensalzamiento del *espíritu del pueblo* o *Volkgeist* alemán, propio, como vimos, del nacionalismo romántico, el sentirse *superior* al resto de los mortales, el rechazo a todo quien y cuanto es diferente a su idea de nación suprema ... nada de esto va a dar respuesta a ninguno de los grandes problemas, conflictos e incógnitas que toda la humanidad tenemos hoy ante nuestros ojos y que sin duda vamos a tener en el futuro.

El discurso libre pensador

Frente a las narrativas dogmáticas que hemos visto, hay que mencionar el discurso del pensamiento libre. Mucho se ha escrito sobre ello y varias son

sus interpretaciones. Con el apelativo *librepensador* o *freethinker* se conocía a un grupo de pensadores ingleses en el siglo XVII, para quienes la cuestión religiosa estaba en el centro de sus debates. Opuestos a los dogmas de fe de la religión anglicana, se mostraban partidarios de la tolerancia religiosa y de la religión natural y racional, desarrollando un racionalismo gnoseológico cuyo principio elemental era el conocimiento fundamentado en la razón. Sus referentes más destacados fueron John Toland, discípulo de Locke, cuya obra cumbre fue "Christianity not mysterious", Anthony Collins ("Discourse of Freethinking occasioned by the rise and growth of Sect called Freethinkers") o Thomas Woolston.

A lo largo del s. XVIII el llamado libre pensamiento se fue extendiendo a otros países y enriqueciéndose con diversas ideas o grupos de pensadores o activistas. Así, los conocidos en Francia como *libertinos,* contrarios a cualquier coacción religiosa o moral, o los *racionales*, seguidores de Montaigne, opuestos a cualquier autoritarismo, especialmente escolástico.

Con la Ilustración, el libre pensamiento se nutre de las ideas de sus grandes filósofos: en Francia, Diderot o D'Alembert, Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Condorcet o Condillac; en Inglaterra, además de sus precursores como el mismo John Locke, David Hume o Thomas Jefferson; en Alemania, principalmente Immanuel Kant, *alma mater* de la Ilustración, a quien volveremos más adelante. Podemos afirmar sin mucho temor a equivocarnos, que con la Ilustración el libre pensamiento toma carta de naturaleza, consolidando muchos de los principios que había ido pergeñando desde sus inicios: el uso de la razón y de la lógica por oposición a las verdades absolutas, el estudio de la filosofía como metodología de pensamiento, la aceptación de verdades sólo

demostrables empíricamente, o el cuestionamiento de los dogmas justamente por ser contrarios a la razón y a la lógica. “La condición mínima de la forma de pensamiento libre es que las creencias no se mantengan por la autoridad, la tradición o las pasiones… El sentido amplio del librepensamiento, la oposición a cualquier dogmatismo, se ha ido completando con distintos rasgos en los diferentes contextos históricos”[42].

Después del derrocamiento del Antiguo Régimen con la Revolución francesa, las ideas que inspiraron la Ilustración se consolidan a lo largo del siglo XIX. Consolidación que se manifiesta, entre otros aspectos, en la evolución de doctrinas filosóficas determinantes para el ulterior desarrollo científico, del que se sirve de modo muy exitoso el libre pensamiento. Así, el marxismo, el materialismo o el positivismo lógico constituyen unos de los ejes de esa evolución, que dio pie a disciplinas como la ciencia social o al avance de las ciencias naturales, la química, la medicina y otras ciencias positivas.

¿En qué lugar va quedando la religión? Cabe preguntarse. Sin duda, su influencia sigue siendo muy relevante, tanto en el plano individual como social, político y económico; no en vano, el catolicismo tenía su propio Estado en Roma, el islam estaba muy extendido en países árabes y otros países del continente africano, el budismo y el hinduismo en la India, y un largo etcétera.

Pero el desarrollo que va adquiriendo el conocimiento científico a lo largo del siglo XIX era imparable y de esta guisa también se nutre el libre pensamiento. Porque es condición indispensable y suficiente de la ciencia el desarrollo de verdades establecidas como tales si y sólo si pueden ser validadas

42 Villacís, Carlos: El concepto de librepensamiento. ¿Quiénes son los librepensadores? En: [https://academiaplay.es/concepto-librepensamiento-quienes-son-librepensadores/] (Consulta: 9/09/2019)

empíricamente con cualquiera de los instrumentos de los que aquélla se sirve – ensayos de laboratorio, observaciones astronómicas o microscópicas, fórmulas matemáticas, estadísticas, descubrimientos arqueológicos, inscripciones epigráficas, textos manuscritos o impresos, documentos de archivo ...

La ciencia se nutre de evidencias que pueden llegar a constituir verdades, las cuales podrán ser sustituidas por otras que refuten los resultados anteriores en un nuevo paradigma, según teorizó Kuhn[43]. Podemos decir que una verdad puede constituir un dogma científico en tanto tal verdad ha sido contrastada empíricamente mientras no surja un nuevo paradigma que la refute. En este sentido, el dogma científico presenta una importante diferencia con otros dogmas, sean de orden religioso o de cualquier otra naturaleza que no puedan ser demostrados empíricamente. Por consiguiente, en el ámbito de la ciencia, el significado de dogma se atiene a la 1ª y 3ª acepción del DRAE: "proposición tenida por cierta y como principio innegable" y "conjunto de principios o fundamentos de una doctrina, un sistema o una ciencia", respectivamente".

Podemos afirmar que la ciencia constituye el compromiso secular más importante que se halla bajo el imperio de la ética. Copérnico, Galileo, Kepler, Newton, Linneo y otros son ejemplo de científicos a seguir por los librepensadores cuyas dudas han originado buena parte de los grandes avances de la humanidad. La ciencia constituye a día de hoy y desde el siglo XIX, si no la razón de existir del pensamiento libre, sí su fundamento esencial.

43 Kuhn, T.: Estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, 2006

Otras características del librepensamiento

Hay dos elementos esenciales que a lo largo de su historia han ido conformando la naturaleza del pensamiento libre: la ética y la laicidad o laicismo. De ambos se derivan características esenciales que pasaremos a examinar. Conviene acotar ambos términos.

El libre pensamiento considera la ética como "aquellas acciones moralmente correctas"[44]. En este sentido, ética y moral serían sinónimos para el librepensador. Qué fines deberíamos perseguir y cuáles son los principios morales que deben regir nuestras elecciones y metas son las preguntas clave que todos deberíamos plantearnos. En la tradición filosófica desde sus orígenes, la ética está directamente vinculada con la *eudaimonia* (*εὐδαιμονία*) o felicidad, que persigue el bienestar humano fundamentado en dos principios esenciales: el *hedonismo* (ἡδονή)o búsqueda del placer, vinculado éste con el bien, y la *ataraxia* (ἀταραξία) o ausencia de preocupaciones y fortaleza mental y corporal; el obrar bien o el destacar en acciones notables, desarrollado tanto por estoicos, escépticos y epicúreo, como por la ética platónica y aristotélica, y en la época moderna, por J.S. Mill y Nietzsche.

Por su parte, para la ética kantiana, cualquier principio moral debe ser susceptible de considerarse como máxima universal, criterio formal que constituye una seña de la razón pura. Por consiguiente, los principios morales son, para la ética kantiana, leyes que emanan de la razón. "Se trata de leyes que nos damos a nosotros mismos en tanto que seres morales y racionales y regulan nuestra conducta en la medida que nos comprometemos con la naturaleza racional de los demás". Son, en definitiva, "leyes para una república de la razón",

44 Diccionario Akal de Filosofía, pp. 326 y ss., s.v. Ética

es decir, en palabras del propio Kant, "los principios morales derivan su autoridad de la soberanía de la razón" [45]. Como seres conscientes, pertenecemos a un mundo inteligible, dominado no por leyes naturales sino por las leyes de la razón. Para estudiar tales leyes, el filósofo alemán desarrolla la fórmula del imperativo categórico, consistente en actuar según leyes universales, las cuales en ningún caso pueden ser impuestas por fines materiales. El imperativo categórico nos obliga, no sólo a determinar libremente nuestra acción en el desarrollo de nuestra facultad de elección, sino también a aceptar un principio determinado por nuestra razón pura práctica. Así, el imperativo categórico nos conmina a seguir nuestra propia ley y a disponer de autonomía. De lo contrario, caeríamos en la heteronomía o falsa elección de principios ajenos a nuestra naturaleza como seres racionales. El imperativo categórico es un fin en sí mismo, en el que la libertad es en nosotros un poder suprasensible que nos faculta para legislar en un reino de fines para hacer posible la conversión del mundo "en una unión sistemática de los diferentes seres racionales a través de leyes comunes, esto es, leyes que respetan y dan satisfacción a la libertad de todos los seres racionales"[46].

Para John Rawls, cuyos estudios sobre la ética emanan de la ética kantiana y del *contractualismo* (en su acepción de contrato social) de Rousseau, Hobbes y Locke, los principios morales deben regir la cooperación social entre personas que viven en comunidad en un plano de igualdad. Los principios que distinguen lo bueno de lo malo constituyen la mejor forma de promover los fines de la moral, siendo nuestro deber difundir tales fines. La justificación de esos

45 Ibid., pp.568 y ss., s.v. Kant, Immanuel (1724-1804)
46 Ibid., pp. 568 y ss.

principios viene dada por que sus fines son los correctos y sus acciones el modo más adecuado de hacerlos posible.

Hobbes, Spinoza, Bentham o el propio J.S. Mills son grandes defensores del *utilitarismo* o *universalismo,* por oposición al *egoísmo ético,* cuyo fin es el amor racional a uno mismo y la búsqueda de la felicidad individual. Por el contrario, el universalismo busca la felicidad de la humanidad mediante la práctica de la bondad racional. Esta doctrina teleológica perdura hasta hoy día y se vincula al debate de lo que es la acción moralmente correcta subordinada a la acción del bien. Debate que enlaza también con la deontología, constituyendo una de las disputas más fecundas del estudio general de la acción y del bien en el ámbito de la ética como disciplina filosófica.

El otro elemento esencial del libre pensamiento es el laicismo. Tiene sus orígenes en el siglo XIV, fundamentalmente en Inglaterra, con el surgimiento de corrientes opuestas a la jerarquía pontificia y a la teocracia, cuyas acciones dieron lugar a cruentas batallas con los poderes religiosos. Felipe el Hermoso tuvo un papel determinante en la difusión del laicismo con su política de ensalzar la condición de *hombre público* del rey, otorgándole mayor independencia. Con el Renacimiento y la Reforma se acrecentó la laicización del pensamiento al reivindicar el derecho de la monarquía en la figura de Enrique VIII a gobernar la Iglesia de Inglaterra. El triunfo del espíritu laico se produce con la constitución civil del clero y la laicización de sus funciones en el marco de la Revolución francesa, de suerte que el laicismo se convierte en seña de identidad de la III República. El final de la injerencia de los poderes seculares en el gobierno se ha ido extendiendo a lo largo del siglo XIX en Francia, Países Bajos, Alemania o Italia. En el momento presente, y tras la II Guerra Mundial, la práctica totalidad

de los gobiernos de países occidentales se han declarado aconfesionales; allí donde la religión católica es mayoritaria se ha legislado en favor de la separación Iglesia-Estado y en los países cuya gran parte de su población profesa el protestantismo en cualquiera de sus corrientes, la autoridad religiosa no puede inmiscuirse en la política ni en las razones de Estado. Otra cuestión a analizar es el poder que la jerarquía religiosa mantiene *de facto,* e incluso *de iure,* en cada país. Así, los Acuerdos del Estado Español con la Santa Sede de 1979 conceden relevantes poderes a la jerarquía católica, incompatibles con un Estado constitucionalmente aconfesional, y obliga al Estado a financiar a la Iglesia católica con una parte de los impuestos que pagamos todos los españoles de cualquier confesión, o de ninguna, sin contrapartida alguna: aquélla no está obligada a rendir cuentas al Estado de lo recaudado en sus actividades ni a pagar impuestos a que todos estamos obligados, como el IBI de sus edificios.

Laicismo y laicidad son sustantivos de significados muy similares. El Diccionario de la RAE los considera sinónimos en dos de sus respectivas acepciones: “Condición de laico”, acotando para ‘laicismo’ la independencia del laico de cualquier confesión religiosa. Laicidad y laicismo derivan de adjetivo ‘laico’ -término griego *λαϊκός,* forma, a su vez, derivada de *λαός*=pueblo; en esta lengua, *λαϊκός* opuesto a *κληρικός*=clérigo-. El diccionario define ‘laicidad’ en su segunda acepción como “Principio que establece la separación entre la sociedad civil y la sociedad religiosa”. El Diccionario del español jurídico de la RAE detalla más esta acepción: “Principio informador de las relaciones del Estado con las confesiones religiosas que garantiza un ámbito de separación y mutuo respeto entre los planos y esferas de actuación propios de los poderes públicos y los propios de las iglesias y confesiones”. Este mismo diccionario define ‘laicismo’

como “Doctrina o corriente ideológica que promueve una completa independencia del Estado respecto de cualquier instancia religiosa”, excluyendo del ámbito público el componente religioso, el cual queda relegado a la conciencia individual de cada persona en su esfera privada. Por tratarse de un diccionario jurídico, expone algunas características de naturaleza jurídica del sistema laicista, como la irrelevancia de los valores y normas religiosas para la comunidad política, no reconociendo eficacia civil a los actos jurídicos originados en actos religiosos, poniendo como ejemplo el matrimonio religioso; asimismo, especifica que no se autorizan determinadas manifestaciones propias del derecho de libertad religiosa como la enseñanza de esta naturaleza o su asistencia, así como la prohibición de símbolos religiosos en el espacio público; incluso, la exclusión de cualquier propuesta ética en el debate público que emane de una doctrina religiosa.

Algunos grupos que reivindican el laicismo lo diferencian de laicidad, definiendo ésta como “un régimen social de convivencia cuyas instituciones políticas están legitimadas por la soberanía popular y no por elementos religiosos”; laicismo sería “el movimiento histórico de reivindicación de esta emancipación laica” que hace suyo el ideal universal de organización de la *polis,* cuyo origen emana de la Antigua Grecia.

La laicidad se rige por principios que constituyen piezas esenciales del Estado de Derecho: la libertad de conciencia, la universalidad de la acción pública, el pluralismo ideológico, la separación del Estado de las iglesias y confesiones religiosas, la igualdad de trato de todos los ciudadanos, los derechos humanos, o la búsqueda del bien común o *koinonia.* La mayoría de asociaciones que defienden el laicismo coinciden en señalar que los sistemas políticos que

pueden garantizar los principios del laicismo y del Estado de Derecho son las repúblicas de naturaleza democrática, no las monarquías o los regímenes autoritarios.

Como no puede ser de otro modo, el librepensamiento hace suyos los principios del laicismo en cualquiera de sus acepciones como señas de identidad irrenunciables. Para esta corriente de pensamiento, "el peligro –como enseña Orwell- no está en las etiquetas cristiandad, socialismo, islam, democracia…, sino en los actos perpetrados en su nombre", afirma la periodista Marta Peirano[47].

El pensamiento libre tiene otros elementos importantes derivados de la ética y del laicismo, que conviene destacar. Uno es la compasión, basada ésta no en la imposición de un dios o de la obediencia ciega a unas leyes religiosas o ideológicas, sino en la empatía con el otro y en la comprensión del sufrimiento ajeno, vale decir, en la alteridad. Una persona que practica la libertad de pensar con un hondo sentido ético no roba por principio, ni asesina, ni viola, etc., porque el dolor que cause a sus víctimas es dolor que se aflige a sí mismo. A diferencia del que causa daño por obediencia a un líder, a un dios o a una ley o verdad incuestionable, o por beneficiarse a sí mismo sin importarle el dolor ajeno, la persona ética es capaz de comprender el sufrimiento causado a un tercero porque lo siente como propio. El primero causa daño por obediencia o por egoísmo; el segundo no lo causa por compasión, por empatía o por alteridad.

El concepto de alteridad fue ampliamente desarrollado por el filósofo ruso Emmanuel Levinas. En uno de sus trabajos fundamentales, sostiene que la alteridad "es subjetividad: forma una sociedad en la responsabilidad del Yo para

47 Peirano, M.: El enemigo conoce el sistema. Debate, 2019

con el Otro; es justicia y verdad, libertad, etc […] El uno está implicado en el uno-para-el-otro de un modo totalmente distinto al compromiso […] Se trata de una significación que, más acá de todo mundo, significa la proximidad del Mismo y del Otro y donde la implicación del uno en el otro significa la asignación del uno por el otro"[48].

Del concepto de alteridad se deriva el de humanidad, y de éste, fraternidad. "El Yo es responsable del Otro, porque el otro se da, y se deja ser reconocido en el huérfano y en la viuda, en el menesteroso, en el extranjero. El Yo es impelido, imperativamente, a la responsabilidad por el Otro en el Mismo". El Yo y el Otro constituyen lo que Levinas llama alteridad trascendente, y forman lo que entendemos por humanidad. "El Otro es el hermano que sufre, que se me impone hasta despertar en mí compasión y amor"[49].

El silencio frente al "no matarás", "que es la primera palabra del rostro"[50], genera un paradigma de justicia extrema, puesto que se produce una violación intrínseca del compromiso del Yo, cuyo resultado podría devenir en violencia o incluso muerte. Como explicita Quesada Talavera, "el silencio, la injusticia, es la vuelta a la mirada del rostro que se me aparece, de la misma manera que el compromiso es la fuerza, la virtud, por la que mi *inter-es* sólo se cifra en responder a la palabra que el Otro me dirige"[51].

En ese sentido, las tesis de Levinas sobre la alteridad podrían analizarse desde el punto de vista de la literatura hebraica y bíblica en el marco de la religión

48 Lévinas, E.: De otro modo que ser o más allá de la esencia. Sígueme, 2003, pp. 212
49 Pintor Ramos, A.: Introducción a E. Lévinas: Ética e infinito. Antonio Machado Libros, 2000
50 Ibid.
51 Quesada Talavera, B.A.: *Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera*. En: Investigaciones Fenomenológicas, vol. mon. 3, 2011: Fenomenología y política, pp. 393-405

judeo-cristiana. En cuyo caso, a la aporía del Otro habría que añadir la de Infinito, es decir, Dios, por cuanto el Otro podría identificarse con la deidad de ambas religiones. Esta cuestión es muy discutida por los estudiosos de Levinas.

Asimismo, el librepensador hace suyo el principio de responsabilidad porque asume que las personas son las únicas responsables de sus actos, sean éstos positivos o negativos, provoquen el bien o el mal. No existe ningún dios, poder, líder, gurú, mago, cofradía, secta, iglesia, partido político... ante quien haya que rendir cuentas de nuestros actos o a quien demandárselas. Los crímenes, las guerras, el hambre, las migraciones forzosas, las consecuencias devastadoras del cambio climático, las matanzas, la tortura…; así como los descubrimientos científicos, los tratados de paz, los juicios justos, la superación de las desigualdades o de la pobreza, la educación o la sanidad de calidad, la profundización de los sistemas democráticos, y un largo etcétera, no son atribuibles a ningún ser superior, a ningún milagro o a los designios del destino. Somos los humanos los únicos responsables de lo negativo y de lo positivo y somos única y exclusivamente nosotros quienes tenemos la responsabilidad de afrontar y buscar soluciones a lo primero y de celebrar y mejorar lo segundo.

A diferencia del discurso nacionalista, religioso o de cualquier otra organización de carácter dogmático, el librepensador no obedece a ninguna creencia que no sea, como vimos antes, la evidencia empírica o la comprensión del sufrimiento ajeno. Puede amar mucho a su patria, pero no por ello tiene que considerarla exclusiva o superior a otras patrias. Como ciudadano del mundo, reconoce su deber hacia la humanidad porque no le es ajena. En este sentido, el laicismo – en su acepción de ***independencia de cualquier organización religiosa -*** adquiere también un compromiso con la igualdad, al considerar que

las desigualdades económicas y sociales son inconcebibles. Como no puede ser de otra manera, puede discrepar con otras personas laicas en la manera de superar tales desigualdades, en los métodos, en las políticas a seguir, e incluso qué umbrales de desigualdad son admisibles, o por el contrario, no admitir ninguno hasta lograr la igualdad absoluta. En este sentido, el laicismo considera otro elemento ético la justicia, vinculada con la igualdad y con la compasión.

Frente a la educación basada en certezas y en certidumbres irrefutables, la educación laica nos presenta diferentes opciones para contrastar y comparar, nos enseña a no temer nuestra ignorancia y superarla mediante el acceso libre al conocimiento, a dudar de lo que aprendemos para comprobar su solidez o su inconsistencia con nuevas o diferentes fuentes de información. La ignorancia no hay que temerla sino superarla en la medida de lo posible, y lo posible, en este caso, está al alcance de cualquiera que lo desee porque las herramientas que proporcionan las tecnologías de la información debidamente utilizadas nos lo facilitan con creces, así como instituciones como bibliotecas, archivos o centros de documentación. No nos cabe la menor duda de que las sociedades que carecen de reparos a la hora de admitir la ignorancia y de buscar cómo desterrarla, son sociedades mucho más libres, más pacíficas y más ilustradas, en las cuales la vida en común es una seña de identidad donde se considera la democracia –aunque se la cuestione en el ejercicio de la libertad de pensamiento o de expresión- como el mejor de los sistemas posibles de gestión de la *polis*.

A diferencia de aquéllos que temen perder su verdad, cuyo temor les lleva a defenderla con uñas y dientes sin escatimar incluso ninguna forma de violencia, quienes practican el pensamiento libre bajo formas laicas no tienen ninguna verdad que perder porque han aprendido a observar y a estudiar la realidad

desde varios o desde muchos puntos de vista, incluso, muy diferentes y hasta contrapuestos en no pocas ocasiones. Frente a la educación religiosa o ideológica, la educación laica enseña a contrastar la verdad empírica o científica frente a las creencias, mostrando por qué aquélla ha adquirido su condición de verdad mediante la demostración científica hasta que se descubra otra verdad que la refute y la supere, y por qué las creencias adolecen de la condición de verdades carentes de evidencia científica. Harari advierte que "si uno cree en una verdad absoluta revelada por un poder trascendente, no puede permitirse admitir ningún error, porque eso anularía todo su relato"[52].

Siempre será mejor confiar en aquellas personas que se muestran inseguras de su conocimiento, admitiendo incluso cierta o mucha ignorancia, que en quienes se sientan convencidos de tener toda la razón y que ésta es incuestionable por ser la única verdadera. Si existe un denominador común a todas las ideologías dogmáticas es que muestran una excesiva confianza en sí mismas y por eso se sienten con la autoridad de prometer lo imposible.

Al libre pensador se opone el creyente en verdades incuestionables, algunas tomadas como dogmas. En su favor, cabría decir que cualquier individuo de cualquier ideología o creencia, sea o no laico, teme, tememos, lo desconocido. Por este motivo, nos aferramos a cualquier ente físico o abstracto, sea un dios, un partido político, una iglesia, un líder, etc., para asegurarnos respuestas absolutas a nuestras incertidumbres, miedos o dudas, de tal modo que podamos contar con un punto de apoyo consistente que nos impida caer en el abismo. A diferencia de otros colectivos, quien practica el librepensamiento puede aprender a utilizarlo para superar los miedos a las incertidumbres o a lo

52 Harari, op. cit., p. 237

desconocido mediante la investigación sin prejuicios en diversas fuentes de conocimiento. Como señala Harari, "Las cuestiones a las que no podemos responder suelen ser mucho mejores para nosotros que las respuestas que no podemos cuestionar"[53].

Sociedades libres *versus sociedades autoritarias*

Las sociedades democráticas y libres protegen, por lo general, el librepensamiento. Por ello, una importante diferencia entre éstas y las dominadas, bien por religiones de Estado –Israel, algunos países de religión musulmana u otras religiones-, por dictaduras –China, Corea del Norte, Arabia Saudí-, por gobiernos nacionalistas –Israel, fundamentalmente- y/o por gobiernos autoritarios aunque resultado de elecciones –Rusia, Brasil, Nicaragua, Hungría, Turquía, Venezuela, etc., países todos ellos gobernados por lo que podemos calificar como *dictaduras de las mayorías*-. Sociedades autoritarias con gobiernos elegidos democráticamente, salvo las dictaduras, que reprimen cualquier protesta contra las autoridades gobernantes. La diferencia fundamental entre unas y otras es que las sociedades libres admiten en su seno toda forma de pensamiento y de creencias, incluso las contrarias al sistema democrático y a las libertades, bajo la única condición de respetar las leyes por las que se rigen –por lo común, una Constitución-, el Estado de Derecho y en general, las normas dadas para regular la convivencia, así como la exigencia del respeto mutuo. En cambio, las sociedades autoritarias, sean o no democráticas, sean o no laicas, prohíben y persiguen, en mayor o menor grado, las ideas, personas o grupos que cuestionen los preceptos que las rigen. Como señala Harari, todos los

53 Ib., p. 232

líderes autoritarios y dogmáticos "hablan con demasiada libertad de *eternidad*, *pureza* y *redención*, como si al promulgar una determinada ley, construir un templo concreto o conquistar algún pedazo de territorio pudieran salvar a todo el mundo en un gesto grandioso"[54].

Entre los años 30 y 45 del pasado siglo hemos visto cómo dos sociedades laicas no vacilaron en eliminar a millones de seres humanos que no comulgaban con sus postulados: la Unión Soviética estalinista y la Alemania del Tercer Reich –las dos *trituradoras de carne,* como las definió el premio Nobel húgaro, Imre Kertèsz[55]-; en el caso del nazismo, se añade la deriva de la raza, que causó, como bien sabemos, el genocidio de más de once millones de personas de raza considerada *inferior* a la aria, de las cuales, según los cálculos más rigurosos, seis millones fueron judíos, y el resto, personas de otras etnias, como la gitana, además de homosexuales, comunistas, polacos y, en general, opositores al nacionalsocialismo. A diferencia del nazismo, que no sólo no ocultó sus abominables crímenes sino que hizo gala de ellos como exaltación del nacionalsocialismo y de la raza aria como *superior*, el estalinismo tuvo la gran habilidad de ocultarlos y de enmascararlos con un relato de una sociedad de hombres libres, emancipada del yugo capitalista, fruto de la revolución socialista inspirada en Marx y ejecutada por Lenin y, obviamente, por el *Oseta de bigotes de cucaracha*, como nombró al dictador el poeta ruso Ósip Mandelstam en su célebre poema "Epigrama contra Stalin", que le costó la vida[56]. Discurso que a partir de los años 30 causó furor en todos los partidos comunistas de los cinco

54 Ib., p. 238
55 Imre Kertèsz: Sin destino. Acantilado, 2011
56 Recomendamos la lectura de la novela cuya autora es la viuda de Ósip Mandelstam, Nadiezhda Mandelstam: Contra toda esperanza. Memorias. Acantilado, 2017

continentes y en no pocas organizaciones e individuos de la izquierda –aún hoy, existen grupos que se reclaman de esa tradición-, como ejemplo a seguir en la consecución de una sociedad utópica sin opresores ni oprimidos. Mientras, grandes poetas, filósofos, artistas, disidentes políticos acusados de trotskistas, de anarquistas y/o de burgueses, así como campesinos, obreros y centenares de miles de gentes anónimas, fueron encarcelados o deportados a los gulags, y muchos ejecutados. Ucranianos y otros pueblos soviéticos eran condenados a terribles hambrunas que causaron la desesperación, la muerte o el exilio.

En referencia al Partido, Orwell lo advirtió en su distopía *1984*: "La guerra es la paz. La libertad es esclavitud. La ignorancia es la fuerza […] Quien controla el pasado, controla el futuro. Quien controla el presente, controla el pasado"[57].

En una conversación con Philip Roth, Milan Kundera comenta que "el totalitarismo no es sólo el infierno, sino también el sueño del paraíso: el antiquísimo sueño de un mundo en el que todos vivimos en armonía, unidos en una sola voluntad y una sola fe comunes, sin guardarnos ningún secreto unos a otros"[58].

Como bien sabemos, partidos de extrema derecha y de tinte neonazi o fascista están tomando fuerza y penetrando, por la vía democrática, en instituciones nacionales e internacionales, como el Parlamento Europeo. Partidos todos ellos ultranacionalistas, xenófobos, racistas, homófobos, para quienes su país o su patria no sólo es diferente, sino *superior* al resto, que denostan cualquier conato de internacionalización y, obviamente, la idea de una Europa unida. Así, en Hungría, de la mano de su presidente Viktor Orban; o en

57 Orwell, G.: 1984. Debolsillo, 2018
58 Roth, P.: ¿Por qué ecribir? Ensayos, entrevistas y discursos (1960-2013). Random House, 2018

Italia, cuando el ministro Salvini dominaba *de facto* al Gobierno, o el presidente Trump en EEUU. En España, la ultraderecha representada por el partido *Vox* ya ha entrado en gobiernos de comunidades autónomas, ayuntamientos y también en el Congreso de los Diputados; ultraderecha que no había desaparecido tras la dictadura, ni mucho menos, pero se hallaba agazapada en el seno del principal partido de la derecha, varios de cuyos líderes eran miembros de esa formación o militantes de organizaciones de corte franquista, e incluso, neonazi. No hace falta recordar que Hitler alcanzó el poder con los votos de millones de personas, y Mussolini supo ganarse a buena parte de la clase obrera descontenta por el mal lugar que el Tratado de Versalles dejó a Italia. La desmemoria, o directamente, la falta de cultura democrática y un desconocimiento preocupante por parte de muchos jóvenes y no tan jóvenes acerca de nuestra historia reciente, tanto nacional como mundial, son caldo de cultivo para el renacer de la ultraderecha en nuestro país. Ello unido a que el fascismo y el nacionalismo excluyente se nutre, como vimos, de respuestas y supuestas soluciones fáciles a muchos de los problemas actuales. Ante el problema del paro, y especialmente, del paro juvenil, la *única* solución para la extrema derecha es la expulsión de inmigrantes que vienen a *robarnos* puestos de trabajo. Ante cualquier acto violento, sean violaciones a mujeres, asesinatos, robos con violencia, etc., la ultraderecha siempre lo achaca a los extranjeros, es decir, a los extranjeros pobres y de piel más oscura que clara, aunque la evidencia demuestre lo contrario. Ante las amenazas a la *unidad* de la patria, el empleo de la fuerza es para esos grupos la única solución, aunque en nuestro país la disfracen de legalidad mediante la aplicación del artículo 155 de la Constitución –discurso, en este caso, común a la derecha constitucionalista-.

En los últimos tiempos se ha extendido la llamada *hipótesis Duguin,* así denominada por ser su autor Aleksandr Duguin, teórico ruso de las relaciones internacionales, y al parecer, el filósofo preferido de Putin. A la dicotomía izquierda/derecha, Duguin opone al liberalismo, identidad, soberanía y prosperidad económica para los países, señala Esteban Hernández[59]. Pero, a diferencia de la solución británica del Brexit, Duguin defiende una Europa unida con un ejército fuerte capaz de defender su soberanía; pero no la Europa tal como está concebida bajo la UE, sino un modelo europeo próximo a Rusia. De ahí que sus ejemplos a seguir sean Hungría o Polonia y especialmente la Italia de Salvini, además de la propia Rusia, así como todos los demás países que han optado por soluciones nacionales y nacionalistas frente a liberalismo (el Brasil de Bolsonaro, la Turquía de Erdogan, Netanyahu en Israel, Modi en la India, Johnson en Reino Unido…) Otro de los ideólogos de estas tesis es Florian Philippot, antiguo miembro del Frente Nacional de Marine Le Pen. Italia sería el laboratorio de la hipótesis Duguin por la unión del populismo de derecha de la Lega representado por el ministro Salvini y el partido antisistema Cinque Stelle de di Maio cuando ambos formaban coalición de gobierno. Tras la estrategia del político italiano están los otros partidos de extrema derecha como Fratelli d'Italia o Forza Italia de Berlusconi; estrategia auspiciada por el ultraderechista estadounidense Steve Bannon y, obviamente, el mismo Donald Trump. *El mundo nos roba, o Bruselas nos roba,* son algunas de las consignas bajo las cuales se movilizan estas fuerzas xenófobas, ultranacionalistas y reaccionarias contra las democracias occidentales representadas en la Unión Europea. "En Europa

59 Hernández, E.: El final de la hipótesis Dugin y las lecciones que nos está enseñando Italia. En: [https://blogs.elconfidencial.com/espana/postpolitica/2019-08-11/salvini-duguin-trump-globalizacion-ue-alemania_2172487/] (Consultado: 12/08/2019)

estamos asistiendo al triunfo de una suerte de Tea Party", afirma el autor del citado artículo, que finaliza recordando lo ocurrido en la Europa de los años 30 del siglo pasado: "nuestras instituciones cada vez se parecen más a las del Imperio austrohúngaro en la época de su final, con ese desprecio por la realidad, su formalismo y su incapacidad para pensar de otra manera".

Las derivas autoritarias de las sociedades democráticas no autoritarias

En su libro "El eclipse de la fraternidad"[60], el catedrático de filosofía de las ciencias sociales y morales en la Universidad de Barcelona, Antoni Domènech, advierte justamente de la pérdida de los tres principios esenciales de la Revolución francesa, pérdida de la que, como también recuerda César Rendueles en el prólogo de este mismo libro, tampoco es ajena la izquierda, asumiendo ésta "la meritocracia como un objetivo progresista", y en consecuencia, la extensión a todas las capas de la sociedad de la llamada *igualdad de oportunidades*[61]. Cabría preguntarnos por el sentido de esta locución: ¿Igualdad para quién? ¿Para todos? ¿Bajo qué premisas? ¿En qué condiciones? ¿Se produce de manera efectiva en todos los ámbitos? ¿Qué entendemos por *oportunidades*? ¿Qué queda de la igualdad como objetivo colectivo que preconizaba la Revolución de 1790? Es más: ¿entendemos hoy la igualdad como objetivo moral o más bien como punto de partida?

Del mismo modo, la fraternidad entendida por los revolucionarios como vínculo social solidario sobre la base de un sistema de compromisos entre colectivos, hoy ha desaparecido en buena parte de nuestras sociedades

60 Domènech, A.: *El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista.* Akal, 2019
61 Rendueles, C.: Ibid, pról., p. 6

democráticas desarrolladas, y la izquierda ha desalojado el término de su léxico, quedando para los clubes deportivos o para las sociedades benéficas. No obstante, algunos sociólogos como Zygmunt Bauman[62] se han ocupado en los últimos años de estudiar el fenómeno de la decadencia o desaparición de muchas de las relaciones sociales.

Por lo que respecta a la libertad, el neoliberalismo llegó a transformarla en *libertad de mercado*, de suerte que las cotas de libertad se miden por la capacidad de cada cual en acceder al mercado, sea en el plano macroeconómico de los países o en el aspecto personal respecto de la *libertad* individual de comprar cualquier producto. Libertad de mercado que en nuestra sociedad altamente digitalizada se ha transformado en lo que Rendueles denomina *capitalismo de plataforma,* de suerte que cualquiera es *libre* de crear empresas on line cuyas transacciones se hacen a través del comercio electrónico.

Pero las sociedades de regímenes democráticos no autoritarios tampoco se libran de las derivas autoritarias. Nos referimos a la mayoría de los países miembros de la Unión Europea, a los Estados Unidos o Japón, Corea del Sur, etc., o a países latinoamericanos como Chile, Argentina, Perú, Ecuador, Colombia y otros. Derivas autoritarias cuya causa principal, en la que coinciden muchos analistas, es el capitalismo y su variante posmoderna, el neoliberalismo, es decir, el modelo productivo impuesto por los grandes oligopolios internacionales y sus instituciones financieras (FMI, Banco Mundial, G20, OCDE). Estas sociedades se rigen también por un dogma, el del dinero y el del mercado como dios todopoderoso, la adoración al Becerro de oro que, entre otros muchos, reprodujo magistralmente Tintoretto en el lienzo que

62 Bauman, Z.: Modernidad líquida. FCE, 2016

contemplamos en la iglesia venecina de la Madonna del'Orto. Países democráticos no autoritarios como Chile o Ecuador han sufrido recientemente el terrorismo de sus respectivos Estados provocando decenas de muertos cuando sus ciudadanos se han rebelado contra las abrumadoras desigualdades.

Para el mercado, todo son libertades: libertad de circulación de mercancías; libertad de compra-venta; libre circulación del euro en la UE, etc. Para las personas, en cambio, las libertades están mucho más restringidas: no pueden circular libremente de un país a otro (salvo los ciudadanos de la UE en los países miembros), y muy especialmente si son inmigrantes pobres a la búsqueda de una vida mejor en los países desarrollados; tienen grandes dificultades para trabajar en países diferentes del suyo; grandes dificultades también o imposibilidad en muchos casos para ser atendidos en un sistema sanitario diferente del país de origen, etc. (incluso, en España, no siempre es fácil ser atendido en un sistema sanitario que no sea el de la Comunidad Autónoma a la que se pertenece).

Como en las sociedades autoritarias, las que no lo son –al menos sobre el papel de una Constitución democráticamente refrendada- ocultan también una parte de su discurso neoliberal: así, en la publicidad de las marcas comerciales de muchos alimentos envasados no se dice toda la verdad acerca de sus supuestos *beneficios*, por ejemplo, los azúcares, aditivos, conservantes, saborizantes, colorantes o grasas que contienen, ocultando los verdaderos perjuicios para la salud, y ensalzando, por el contrario, las grandes ventajas de su consumo, aunque muchas de ellas no sean tales, como hacernos *más sanos, más jóvenes, más delgados*, en definitiva, *más felices.* Las verdades del capitalismo, como las de cualquier credo, también son infalibles, y en países

capitalistas autoritarios, son, además, incuestionables e irrefutables, salvo multa o cárcel.

A su vez, el uso que con frecuencia se hace de la ciencia, cuyos principios, por definición, huyen del dogma, como ya vimos, tampoco se libra de caer en actitudes dogmáticas, fruto, justamente, de su desarrollo. Como tampoco se libra de caer en contradicciones éticas. Así, los grandes avances que se están sucediendo a diario y prácticamente a velocidad de la luz, manifestados en la info y la biotecnología, la ingeniería genética, la robótica, la digitalización, los *big data* y otros fenómenos, cuyos resultados en nuestra vida y en la del planeta a día de hoy son una incógnita. Verdades o evidencias que plantean asimismo dilemas éticos: ¿Vamos a ser dominados por robots? ¿En qué medida sustituirán a las personas en según qué puestos de trabajo? ¿Se logrará, mediante la manipulación genética, fabricar replicantes como en *Blade Runner*? ¿Cómo podemos protegernos del control impuesto por la infotecnología? ¿Cómo podemos usarla en nuestro beneficio? ¿Será capaz la ingeniería genética de crear humanos *a la carta?* ¿Estamos a las puertas de un Ciberleviatán dominado por la Inteligencia Artificial?[63]. Preguntas todas de respuestas desconocidas que podrían hacer saltar por los aires muchos de nuestros principios éticos. “Nos pensamos y nos vivimos desde un revestimiento cibernético que está sustituyendo la decisión humana consciente por un automatismo basado en la Inteligencia Artificial. Ésta y la robótica empiezan a ser las antesalas de una sacralidad posmoderna que matematiza la magia y hace de la técnica un demiurgo que ata nuestra vida a un ronzal algorítmico del que ya prácticamente

63 Lassalle, J.M.: Ciberleviatán. El colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital. Barcelona, Arpa, 2019, p. 51

dependemos y que condiciona nuestra interpretación y comprensión del mundo, así como nuestra libertad"[64], advierte José Mª Lassalle..

Para la periodista Marta Peirano, estamos entrando en una suerte de distopía, pero de nosotros depende que se haga realidad o, dicho de otra manera, somos nosotros quienes tenemos que decidir aceptarla o no. "Nadie nos obliga a tener la telepantalla encendida" a todas horas, llevarla a todas partes como un apéndice más de nuestro cuerpo, ese "yo de bolsillo" que definía Vicent Verdú. Más que *1984,* nuestra distopía es *Un mundo feliz*[65]*,* sostiene Peirano. Mientras la de Orwell es la sociedad del terror del Estado, sus privaciones y cartillas de racionamiento, la nuestra es el producto de un pequeño grupo de empresas cuyo objetivo altamente logrado es hacernos comprar y renovar de manera compulsiva y enfermiza sus artilugios tecnológicos y ser dominados por su publicidad permanente. Su poder no es el de la violencia sino algo mucho más sutil y a la vez insidioso y perturbador: nuestra inusitada capacidad para la distracción y el entretenimiento permanente, "nuestra hambre infinita de satisfacción inmediata", sea mediante videojuegos, series inacabables, música electrónica, viajes baratos a cualquier parte del mundo o sexo inmediato, real o virtual. Nuestra presión no viene del Estado, cada vez más insignificante y vacío, sino de nosotros mismos. Somos ciudadanos del mundo feliz huxleiano que lo tenemos todo y queremos más, frente a los orwellianos que no tenían nada. Éstos temían la censura y la prohibición de libros, o que el Estado ocultara información; nosotros no tememos la quema de libros porque no los necesitamos: tenemos toda la información en la pantalla, a la que podemos

64 Ibid., p. 52
65 Huxley, A.: Un mundo feliz. Debolsillo, 2014

acceder en cualquier momento en una milésima de segundo. ¿Somos conscientes de esta distopía huxleiana? ¿Somos capaces de decidir entrar o no en ella? ¿Tenemos voluntad de salir? ¿Podríamos hacerlo?[66]

A diferencia de las creencias dogmáticas, la ciencia se permite dudar de sus leyes y admitir sus errores. Lo que no sabemos con certeza es si aquélla es consciente, o siquiera si conoce los límites y las consecuencias de tales desarrollos. Como también advierte Lassalle, es probable que asistamos o estemos asistiendo a la retirada del humanismo porque la tecnología ya se ha adentrado en nuestra condición de humanos. En menos de una década hemos pasado de "funcionalidades administrativas, comunicacionales o culturales, a un poder de guía algorítmica de nuestras vidas cotidianas y de organización automatizada de nuestras sociedades"[67]. Y sin embargo, sólo depende de nosotros que las incógnitas ante los grandes avances científicos no se nos vayan de las manos y nos acaben dominando, tal como nos recuerda el paleoantropólogo Juan Luis Arsuaga[68].

Cuando la izquierda cae en la ficción dogmática

Nos ha parecido sugerente iniciar este apartado final con unas palabras del escritor Javier Marías en su último libro: "Se está creando o se ha creado ya una nueva religión laica, tan intolerante como pudo ser en nuestro país la religión católica. Parece que hay una serie de nuevos dogmas inamovibles y que

66 Peirano, M. Entrevista eldiario.es 8/06/2019. En: [https://www.eldiario.es/tecnología/manipulación-internet_0_907459711.html] (Consulta: 6/08/2019)
67 Sadin, E.: La siliconización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital. Buenos Aires, Caja Negra, 2018
68 Arsuaga, J.L.: Vida. La gran historia. Un viaje por el laberinto de la evolución. Destino, 2019

cualquier persona que los cuestione o los matice, o intente razonar sobre ellos, es objeto de exclusión, o incluso, de linchamiento mediático"[69].

La izquierda tiene sus propios dogmas, como hemos podido ver. El profesor de ciencia política en la Universidad Carlos III, Ignacio Sánchez-Cuenca analiza las principales claves de la ideología de izquierda en su libro "La superioridad moral de la izquierda"[70]. Para este politólogo, la ideología está estrechamente vinculada con la sensibilidad de cada uno ante las injusticias. En este sentido, como ya apuntaron Hume o Fichte, la ideología parte de una concepción moral.

Para Jonathan Haidt, la derecha posee una moral más compleja y diversa que la izquierda porque ésta la reduce a dos valores básicos pero trascendentales para ella: "la lucha por la libertad frente a la opresión y el intento de evitar que las personas sufran". La moral de la derecha, en cambio, aunque mantiene ambos valores –si bien sus procedimientos para superarlos difieren sustancialmente de la ideología contraria-, los combina con otros tres: lealtad versus tradición, autoridad versus subversión y santidad versus degradación. La democracia cristiana –que se ha desarrollado más en países como Alemania o Chile en su momento, y menos en otros como España- logró aunar en cierto sentido estos valores morales de uno y otro espectro[71].

Argumenta el autor que las personas de izquierda poseen una sensibilidad mayor hacia las injusticias que las de derechas, de ahí que desarrollen un sentimiento de superioridad moral. Quienes se definen de derecha no les

69 Marías, J.: Cuando la sociedad es el tirano. Alfaguara, 2019
70 Sánchez-Cuenca, I.: La superioridad moral de la izquierda. Lengua de Trapo, col. Contextos, 2018
71 Ibid, pp. 42-68

preocupa tanto la desigualdad social y económica, la marginación o la exclusión, el rechazo al diferente, al inmigrante pobre, etc., como la conservación del status social y económico, por muy injusto que sea, y, naturalmente, del individual quienes gocen de una buena posición. Frente a las injusticias sociales, la derecha propone no la solidaridad sino, en todo caso, la caridad y la conmiseración de sus víctimas, sin plantearse jamás la necesidad de modificar las causas que las originan. Ante el riesgo de perder valores y principios fundamentales del sistema o las señas de identidad que configuran la nación, las personas más conservadoras aborrecen de los cambios, aunque sean para mejorar las condiciones de los más desfavorecidos. Para los conservadores creyentes, los pobres lo son por razones del destino que les ha tocado, de cuya elección depende la voluntad de alguien superior; para los no creyentes, los más desfavorecidos lo son por sus circunstancias personales, porque no se han esforzado lo suficiente, o simplemente por su mala suerte en la vida. Asimismo, quienes se sienten de derecha rechazan la acogida de inmigrantes por temor a que éstos impongan su cultura, religión o costumbres y acaben con las más sagradas tradiciones, y, obviamente, con el status; rechazo que se suma al riesgo de ocupar puestos de trabajo en perjuicio de los nacionales, a beneficiarse de los servicios públicos o recibir ayudas que los oriundos del país deberían recibir en su lugar, al miedo a que los inmigrantes cometan delitos, debido a la mala fama extendida en torno a ellos, etc.

Dos son los conceptos que diferencian a una y otra ideología: empatía y responsabilidad individual. Podemos decir que, a mayor empatía, menor responsabilidad individual, y viceversa, siendo aquélla más patrimonio de la izquierda y ésta de su contraria. La empatía, como vimos al hablar del

librepensamiento, conlleva indignación por el sufrimiento de los más humildes, de ahí que el fin último de la izquierda sea cambiar el mundo para garantizar un reparto más equitativo de la riqueza que elimine las desigualdades. Por ello, esta ideología pretende "la proyección política de los principios más elevados de la acción moral". En este sentido, se puede afirmar que la izquierda hereda el ya mencionado imperativo categórico de Kant en su afán de convertirlo en ley universal, por cuanto pretende hacer de la dignidad humana no un medio sino un fin en sí mismo: "obra de tal modo –aconseja Kant- que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca como un medio". De este modo, la izquierda hace suyo el principio kantiano según el cual la teoría de la justicia se nutre de los principios morales basados en la universalidad. No es otra que la inspiración kantiana la que movió a Marx a proponer como fin último del comunismo la sociedad libre de explotación y opresión bajo la consigna descrita en su "Crítica al programa de Gotha": *De cada cual, según su capacidad, a cada cual, según sus necesidades.* Podemos decir, en este sentido, que el comunismo podría entenderse como "el reino político de los fines"[72].

A diferencia de la izquierda, la derecha tiene mayor experiencia de gestión práctica –lo que no implica eficiencia, como podemos observar en tantos casos- porque ha ocupado la mayoría de los gobiernos e instituciones y por más tiempo que aquélla; en este sentido, la derecha posee una superioridad intelectual que le otorga el conocimiento de los recursos y procedimientos de gestión de la administración pública (o de cómo traspasar ésta al sector privado, cuya técnica domina mucho mejor).

72 Ibid., p. 60

Pero esa superioridad moral tiene su precio. Cuando la izquierda ha alcanzado un poder suficiente para gestionar una administración, sea nacional o local, el resultado apenas ha cubierto las expectativas puestas en ella por sus partidarios (la derecha tampoco respecto de los suyos), no por casos de corrupción –salvo excepciones-, sino por desconocimiento o/e ineficacia. En esto se asemeja a su contraria, pero ésta tiene más resortes para permanecer en el poder, mediante medios de comunicación afines, que a la postre le proporcionan un número nada insignificante de votos, así como empresas, fortunas o la propia banca que financian sus campañas a cambio de favores una vez ganadas las elecciones, etc.

Como señala Sánchez-Cuenca, la izquierda, "más preocupada por avanzar hacia el socialismo, ha hecho dejación de funciones en materia de innovación institucional". La gran aportación de esa ideología, y en particular, del movimiento obrero, ha sido, sin lugar a dudas, la conquista de derechos determinantes para la dignidad y la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores. Pero, como también recuerda nuestro autor, "no se entretuvo demasiado con los asuntos relativos al funcionamiento de la maquinaria democrática"[73], acaso porque una parte muy importante de ese movimiento no ha creído en la democracia tal como hoy la conocemos, sino en lo que se ha entendido como democracia obrera, que en la terminología marxiana se identifica como dictadura del proletariado.

A nadie se le escapa que la democracia realmente existente en los países capitalistas desarrollados y en muchos en vías de desarrollo poco tiene que ver con el sueño de los dirigentes y organizaciones tradicionales del movimiento

73 Ibid., p. 88

obrero. Por el contrario, los actuales sistemas democráticos al uso provienen de la tradición liberal, como la división de poderes, la representatividad política marcada por elecciones cada x años, el control parlamentario de las instituciones, o, en el plano social y económico, el Estado de Derecho, que en la mayoría de países de nuestro entorno, ha devenido en Estado del Bienestar, particularmente defendido por la socialdemocracia. No en vano, la única oportunidad histórica que ha tenido la izquierda para llevar a cabo parte de su ideología transformadora –bien es cierto que de manera muy modesta y limitada- ha sido acaso en su variante socialdemócrata, por ser la que "encarna el compromiso más acabado entre moralidad y eficacia políticas", como señala S.-Cuenca. Ya lo ensayó a comienzos de los años 30 del pasado siglo poniendo en práctica la intervención del Estado en la economía para paliar parte de los efectos devastadores del crack del 29, siguiendo las teorías de Keynes. Teorías que pudo llevar a la práctica durante los años de posguerra y que ha mantenido hasta la década de los 80 como argumento para desarrollar justamente lo que sería el Estado del Bienestar en su afán, no de superar el capitalismo –lo que se había antojado imposible a la vista de la falta de condiciones que permitieran una transformación radical del modelo económico productivo-, sino de hacerlo más *social,* más *humano*. Algo que la izquierda comunista nunca le perdonó hasta el día de hoy. Por consiguiente, debemos a la socialdemocracia una cierta cohesión social y un grado no despreciable de igualdad, bien es cierto, como se ha señalado, que únicamente en las sociedades desarrolladas, y no en todas de la misma manera, siendo acaso EEUU y Reino Unido los países ricos donde menos ha cuajado el Estado del Bienestar y donde los índices de desigualdad son más

altos. Pero ese compromiso se desequilibra cuando la socialdemocracia abandona el ideal de justicia social ante la tentación del neoliberalismo.

Consciente de su superioridad moral, la izquierda se ha entregado a una suerte de trascendencia colmada de verdades atemporales, preexistentes a la voluntad humana. Este idealismo moral lo ha pagado con creces en conflictos internos, escisiones, rupturas, etc., de suerte que su historia es la historia de sus divisiones y particiones quasi infinitas -cuando no de purgas y sectarismos: anarquistas, socialdemócratas, marxistas, socialistas, comunistas… todos ellos con sus múltiples variantes para todos los gustos: maoístas, estalinistas, trotskistas… cada una a su vez con sus corrientes y tendencias que conforman una inabarcable sopa de siglas. Sánchez-Cuenca la denomina izquierda *fisípara*, término tomado de la biología, para explicar su "reproducción mediante la división o fisión"[74].

Como señala acertadamente Íñigo Errejón en el prólogo del citado libro, la izquierda es como el vehículo en el cual podemos llegar al destino de un mundo más justo, pero su gran problema es que casi siempre se queda ensimismada con el vehículo: discutiendo acerca de las cualidades de su motor, su potencia, el confort interior, el color de su carrocería, metalizada o no, los accesorios, etc. Es decir, el rasgo, o uno de los rasgos más distintivos de quienes se reclaman de izquierda es para el ex dirigente de Podemos, "la cantidad de tiempo, energías y salud que gastan en definirse, reivindicarse y batallar con otros por el título"[75].

74 S.-Cuenca, ibid, p. 69
75 Errejón, I.: Prólogo. En: S.-Cuenca, ibid, pp. X-XII

Seguramente, a la izquierda le falte hacer suya la combinación de dos éticas anunciada por Max Weber: la ética de las convicciones con la ética de la responsabilidad, bajo un pensamiento democrático y emancipador. Como señala Errejón, para las convicciones, es preciso aplicar los principios morales, y para la responsabilidad, aplicar sus consecuencias. A juicio de este politólogo, esta práctica weberiana pondría a la izquierda en una tesitura poco común en su praxis, como es "tratar con la imperfección", es decir, con las contradicciones, lo que supone también aceptar las ideas no sólo en virtud de su pureza, sino también, y acaso principalmente, en virtud de sus efectos. Sirva como ilustración de esta práctica la siguiente pregunta: ¿no ha priorizado tal vez la izquierda posmoderna un discurso centrado en cuestiones como el antirracismo, el feminismo o los derechos LGTBIQ frente a las reivindicaciones tradicionales de los derechos de los trabajadores, las luchas contra el desempleo y la precariedad o las mejoras de las condiciones laborales? Sin menospreciar las primeras, quizá la izquierda no debería dejar tan de lado como lleva haciendo desde hace tiempo las segundas demandas y ponerlas todas al mismo nivel.

No es menos cierto, tal como se ha comentado, que cuando la izquierda comunista se ha hecho con el poder tras una revolución, su superioridad moral ha acabado en pesadilla: "el exceso de moralidad en la política, típico de la izquierda más radical, lleva a intentar realizar la justicia a toda costa, aun si eso implica un coste social enorme", recuerda Sánchez-Cuenca. De hecho, cuando el comunismo ha ejercido el poder, su seña de identidad no ha sido la construcción de la sociedad ideal sin clases que teorizó Marx, sino, por el contrario, la eliminación del enemigo, fuera éste cual fuere, en especial si se trata

de un crítico o un disidente de sus propias filas. Para esa izquierda, quienes se oponen al ideal comunista son enemigos de la humanidad.

A pesar de ello, y aunque la izquierda comunista proclame haber superado el horror provocado por las tentativas de poner en práctica el ideal comunista, su capacidad de reinventarse no tiene límites. Si algo tenemos que reconocerle es esa fuerza inspiradora universal de mantener la lucha por un mundo más justo. Lo que a estas alturas sigue sin quedar claro es el cómo.

A diferencia de la izquierda, su adversaria política sabe manejar mucho mejor la teoría y la política económicas y llevar a la práctica todo cuanto de ellas responde a sus intereses. En este sentido, el liberal viene a ser un ingeniero social cuyo objetivo es sacar el máximo partido posible a las transacciones, tanto económicas como sociales. La derecha no tiene particular aprecio a la administración y a los servicios públicos, de tal suerte que no pone reparos a la hora de sacrificar éstos en función de sus intereses. Es decir, no vacila en privatizar servicios esenciales para la comunidad, como la educación o la sanidad, en aras, no necesariamente de su eficacia o eficiencia –aunque ése sea el discurso-, sino del máximo beneficio a empresas privadas, muchos de cuyos accionistas, consejeros, etc., son amigos o familiares de responsables políticos, o éstos mismos una vez concluido su mandato, mediante las consabidas *puertas giratorias*. Muchos políticos socialdemócratas también han caído en esta tentación, como bien sabemos, e incluso, determinados miembros de partidos comunistas y afines, como también conocemos.

Tal como hemos podido comprobar en no pocas ocasiones, buena parte de los discursos conservadores en campaña electoral para ganar votos es la bajada de impuestos, a la par que la mencionada eficiencia de los servicios. Pero

muchos votantes de las derechas no parecen preguntarse cómo es posible mejorar aquéllos bajando la fiscalidad. La respuesta evidente es su privatización, sea directa o encubierta. Pero a esto hay que sumar, como suele ocurrir, unas subidas impositivas a trabajadores con nómina, autónomos, pensionistas, etc. –nunca anunciadas en las campañas-, junto con otras medidas como *amnistías fiscales* a la banca y a grandes empresas y fortunas –en esto consistían las reducciones de la fiscalidad anunciadas antes de las elecciones-. Como señala el economista Fernando Luengo, para el sector conservador neoliberal, "el Estado es intrínsecamente ineficiente y despilfarrador, mientras que el sector privado se comporta de manera eficiente y racional"[76]. Con esta premisa se justifica el desvío de dinero público al ámbito privado, a fin de garantizar el crecimiento económico, "gran icono de la economía convencional".

Para el neoliberalismo, el dinero siempre va estar mejor en el bolsillo de las empresas que en las arcas del Estado, pues son aquéllas quienes, a la postre, saben cómo invertirlo y sacarle rentabilidad. Pero lo que las derechas no explican es por qué la reducción de impuestos a las grandes empresas y a la banca apenas contribuyen a reforzar la inversión productiva; o por qué sus gobiernos, bien es cierto que con el beneplácito de la socialdemocracia, les han transferido ingentes cantidades de dinero: por ejemplo, a concesionarias de ruinosas autopistas privadas españolas –más de tres mil millones de euros-, o a la banca –en España, como sabemos, más de 60 mil millones de euros-, a fin de rescatarlos de los efectos de la crisis de 2008 y resolver con dinero público sus problemas de liquidez, causada, en buena medida, "por una gestión arriesgada

76 Luengo, F.: *Impuestos, ¿quién los paga? ¿cómo se utilizan?, estas son las cuestiones.* En: Público, 17/08/2019 [https://blogs.publico.es/fernando-luengo/2019/08/17/impuestos-quien-los-paga-como-se-utilizan-estas-son-las-cuestiones/] (Consulta: 17/08/2019)

e ineficiente, responsable del crack financiero", como recuerda Luengo. A la postre, quien paga tales desmanes del sector privado es el Estado, vale decir, los ciudadanos.

El fin último de estas políticas de socavamiento del sector público es reducir a su mínima expresión la capacidad financiera de los Estados para atender sus necesidades de gasto. Una vez debilitado ese sector y reducidas a su mínima expresión las políticas sociales, se abre un espléndido panorama de negocio para la empresa privada, en especial, las grandes corporaciones, justamente en los campos que las políticas de debilitamiento del Estado han dejado agostados: privatizaciones de pensiones o de empresas públicas, cuya mala gestión han provocado su déficit, externalización de servicios públicos como consecuencia de un mal funcionamiento a causa también de una gestión ineficiente, emisión de deuda pública en los mercados como consecuencia del déficit en las cuentas del Estado, etc. De todo ello se benefician los fondos de pensiones privados, los intermediarios financieros, la misma banca, las grandes fortunas, y en general, las élites económicas nacionales e internacionales. Se trata, en definitiva, como se ha dicho tantas veces, de socializar las pérdidas y de privatizar las ganancias.

Tras el éxito obtenido por el neoliberalismo de Miton Friedman a cargo de los *Chicago Boys* en el laboratorio que fue el régimen del dictador chileno Augusto Pinochet, sus tesis han recorrido el mundo hasta dominarlo en su práctica totalidad. Margaret Thatcher en Reino Unido y Ronald Reagan en EEUU han sido, como sabemos, sus principales valedores, seguidos por otros dirigentes de las derechas más conservadoras hasta el dia de hoy, con Donald Trump a la cabeza: Angela Merkel, José Mª Aznar seguido de Rajoy, Salvini,

Macron, Theresa May o Boris Johnson, Bolsonaro, Macri, Piñera y un largo etcétera.

Como hemos visto, el sueño de este nuevo liberalismo es la razón del mercado en perjuicio del Estado y de lo público. Las consecuencias de esta filosofía política son bien conocidas: crecimiento de la desigualdad, concentración del poder económico, ingeniería financiera, extensión de los paraísos fiscales, desprestigio de la política, de los políticos y de la propia democracia… Todo ello ha calado en el imaginario social y forma ya parte de una cultura generalizada de desprestigio de lo público.

En ese orden de cosas, podemos afirmar que las tesis de la derecha neoliberal han triunfado, frente a una izquierda ensimismada en su superioridad moral, pero incapaz de ofrecer respuestas a un panorama que se nos antoja desolador. Aquélla no se ha percatado todavía de que no basta con el optimismo de la voluntad para realizar las transformaciones necesarias.

Es forzoso, pues, darle la razón a Lenin en su tesis sobre la enfermedad infantil del izquierdismo cuando critica las corrientes más radicales en su afán por no participar en los parlamentos y en otras instituciones burguesas, o como en el caso español, no aceptar la cooperación con un gobierno socialdemócrata, justamente para obligarle a ejercer políticas en favor de los más necesitados.

Un análisis errático de las condiciones objetivas o de confundir éstas con el deseo de revolución sin que en absoluto se den las premisas para llevarla a cabo, sigue llevando a una parte de la izquierda a un callejón sin salida posible. En las poquísimas ocasiones que se dan para formar parte de un Gobierno socialdemócrata, no se puede perder la oportunidad de ejecutar medidas que la única corriente ideológica crítica con el sistema capitalista ha teorizado hasta la

saciedad. Aun sabiendo que la coalición o la cooperación con tal Gobierno no va a traer la utopía de otro mundo posible sin miseria, sin explotación ni desigualdad que garantice la vida digna de millones de excluidos, humillados y ofendidos en un mundo ecológicamente sostenible, es un imperativo moral kantiano, o si se prefiere, un deber revolucionario, acometer ese ideal con los únicos mimbres posibles que la izquierda tiene a día de hoy. Lo contrario es mantenerse en la hipnosis de una ficción dogmática estéril.

Bibliografía

Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles*. Galaxia Gutenberg.

Arsuaga, J.L. (2019). *Vida. La gran historia. Un viaje por el laberinto de la evolución*. Destino.

Bauman, Z. (2019). *Modernidad líquida*. FCE.

Camps, V. (2017) *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.

Diccionario Akal de Filosofía. 2004 [http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Diccionario-Akal-de-Filosofia.pdf]

Domènech, A. (2019). *El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista.* Akal.

Elliot, J. (2019). *Catalanes y escoceses, unión y discordia*. Taurus.

Ensignia, J. *¿Europa dice sí al populismo ultranacionalista?* En: Revista Panorámica [http://www.panoramical.eu]

Gellner, E. (2019). *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Gedisa.

Harari, Y.N. (2019). *21 lecciones para el siglo XXI*. Madrid, Debate.

Hernández, E. (2019). *El final de la hipótesis Dugin y las lecciones que nos está enseñando Italia*. En: [https://blogs.elconfidencial.com/espana/postpolitica/2019-08-11/salvini-duguin-trump-globalizacion-ue-alemania_2172487/]

Huxley, A. (2014). *Un mundo feliz*. Debolsillo.

Kedourie, E. (2015). *Nacionalismo*. Alianza Editorial. Ed. rev. de 1960.

Kuhn, T. (2006). *Estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Lassalle, J.M. (2019). *Ciberleviatán. El colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital*. Barcelona, Arpa.

Luengo, F.: *Impuestos ¿Quién los paga? ¿Cómo se utilizan? Éstas son las cuestiones.* En: Público, 17/08/2019 [https://blogs.publico.es/fernando-luengo/2019/08/17/impuestos-quien-los-paga-como-se-utilizan-estas-son-las-cuestiones/]

Lewis, B. (1968). *The emergence of modern Turkey*. Oxford, 2ª ed..

Lévinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.

Id. (2000). *Ética e infinito*. Antonio Machado Libros.

Mandelstam, N. (2017). *Contra toda esperanza. Memorias*. Acantilado.

Marías, J. (2019). *Cuando la sociedad es el tirano*. Alfaguara.

Orwell, G. (2018). *1984*. Debolsillo.

Peirano, M. (2019). *El enemigo conoce el sistema*. Debate.

Id. *Entrevista*. eldiario.es 8/06/2019. En: [https://www.eldiario.es/tecnología/manipulación-internet-_0_907459711.html]

Quesada Talavera, B.A. (2011). *Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera*. En: Investigaciones Fenomenológicas, vol. 3, 2011: Fenomenología y política, pp. 393-405

Renan, E. (1882). *Qu'est-ce qu'une nation?.* París.

Roth, P. (2018). *¿Por qué ecribir? Ensayos, entrevistas y discursos (1960-2013)*. Random House.

Sadin, E. (2018). *La siliconización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital.* Bs. Aires, Caja Negra.

Sánchez-Cuenca, I. (2018). *La superioridad moral de la izquierda*. Lengua de Trapo, col. Contextos.

Vilar, P. (1978). *Historia de España*. Cátedra.

Villacís, Carlos: El concepto de librepensamiento. ¿Quiénes son los librepensadores? En: [https://academiaplay.es/concepto-librepensamiento-quienes-son-librepensadores/]

- Bibliotecario de la Universidad Complutense, licenciado en Filología Hispánica, máster en documentación científica, especialista universitario en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Presidente de las Brigadas Internacionales para la Cooperación con Bibliotecas de América Latina, director de proyectos de cooperación de la AECID y Universidad Complutense de Madrid en materia de bibliotecas y archivos. Autor de artículos sobre cooperación en países en desarrollo y reflexiones críticas sobre temas políticos y sociales en publicaciones como Mientras tanto, Nueva Tribuna, Eco, El Viejo Topo y otras. Autor de artículos y libros sobre biblioteconomía y documentación (Tesauro de Educación Superior; Evaluación de la calidad en bibliotecas, compromiso con lo público; Operaciones de la cadena documental. En colaboración: Temas de biblioteconomía universitaria y general; Tratado básico de biblioteconomía; De volcanes llena: Biblioteca y compromiso social; Información, biblioteca y conocimiento en el marco de la globalización neoliberal; La universidad en el comienzo de siglo: una respuesta entre el pragmatismo y la utopía)

COMPETENCIAS CLAVE A NIVEL EUROPEO

Key Competences at European level

Julia Gracia Ordóñez

IES Guadalquivir (Córdoba)
jgraord916@gmail.com

Martha Karvounidou

3rd Gymnasio of Naoussa, Grecia
mkarvounidou@gmail.com

Giovanna Della Monica

Instituto Comprensivo Statale "D'Alessandro-Vocino", Italia
giovanna63.dellamonica@gmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo ayudar a docentes a evolucionar a un enfoque competencial en su práctica. Nuestro propósito es ofrecer un conocimiento básico de competencias clave necesarias para la enseñanza en Europa, ofreciendo documentos clave, ejemplos de buenas prácticas, y una gama de recursos y metodologías que les ayudarán en su enfoque pedagógico. Este artículo es un resumen conclusivo realizado dentro de nuestro proyecto Erasmus + KA229 "somos europeos, somos iguales". Un proyecto que nos ha dado la oportunidad de trabajar de forma colaborativa para implementar un enfoque basado en competencias clave a nivel local, nacional y europeo.

PALABRAS CLAVE: ENFOQUES METODOLÓGICOS; PROFESORADO; EUROPA; ERASMUS+;

ABSTRACT

This article aims to help teachers evolve towards a key-competence approach in their teaching. Our purpose is to provide teachers with [basic knowledge] of core competences necessary in teaching in Europe by offering key documents, examples of good practice, and a range of resources and methodologies that will support them with this pedagogical approach. This article is a conclusive

summary of our Erasmus + project, “We are European, We are Equal,” a project which has given us the opportunity to work collaboratively towards implementing a key-competence approach in teaching and learning at local, national and European level.

KEYWORDS: KEY COMPETENCES; METHODOLOGY; TEACHING; EUROPE; ERASMUS +;

Fecha de recepción del artículo: 23/09/2019
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: GRACIA ORDÓÑEZ, J. et alii. (2020). Competencias clave a nivel europeo. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, las personas necesitamos una serie de capacidades para adaptarnos a un entorno dinámico en cambio permanente. El Parlamento Europeo y el Consejo en una Recomendación **(3)**, instan en el año 2006 a los gobiernos de la Unión Europea a introducir la enseñanza y el aprendizaje de ocho competencias clave en sus estrategias de aprendizaje, que son imprescindibles para toda persona dentro de la sociedad de conocimiento.

A partir del año 2009, la Comisión Europea, contribuyó a los esfuerzos nacionales por desarrollar sistemas de enseñanza y formación que utilizaran ocho competencias clave a través del programa estratégico ET 2020 **(1)** que identificó la necesidad de hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad. Seguidamente, en el año 2014, el programa Erasmus + **(2)** asumió los programas de aprendizaje permanente. En el año 2018, se publica una nueva Recomendación que actualiza a su antecesora **(4)** y se sigue fundamentando en la formación y aprendizaje inclusivo y de calidad, poniendo el énfasis en las competencias emprendedoras, sociales y cívicas; así como en las nuevas

formas de aprendizaje digital. Además, esta Recomendación introduce aspectos muy importantes: el aprendizaje orientado a competencias, la evaluación y validación del desarrollo de las competencias, el reconocimiento de competencias teniendo en cuenta los aprendizajes adquiridos en contextos no formales o informales y la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) **(20).**

PRESENTACIÓN

Las competencias clave se definen como una combinación dinámica de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, que toda persona necesita desarrollar a lo largo de su vida. La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (2006/962/CE) **(6)** establece las competencias clave como necesarias para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

En la actualidad, la recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 (2018/C 189/01) **(4)** relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente establece las ocho competencias clave siguientes: 1) competencia en lectoescritura, 2) competencia multilingüe, 3) competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, 4) competencia digital, 5) competencia personal, social y de aprender a aprender; 6) competencia ciudadana, 7) competencia emprendedora y 8) competencia en conciencia y expresiones culturales.

DESARROLLO

1) La **competencia en lectoescritura** es la habilidad para comprender y expresar conceptos y opiniones de forma oral o escrita utilizando materiales de diferentes disciplinas y contextos. El "*ELINET*" **(16)** es la Red europea de Políticas de Alfabetización que ayuda a desarrollar esta competencia.

Durante la última década, el desarrollo de las tecnologías de la información ha variado sustancialmente el contenido y formato de la lectura, lo que ha hecho necesario además de la síntesis e interpretación de la información relevante, aprender estrategias para valorar la fiabilidad y veracidad de las fuentes. Según los últimos resultados de la última encuesta sobre destrezas lectoras llevada a cabo por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos/as (PISA) **(20)**, los adolescentes leen menos por placer pero más de forma práctica y superficial y lo más grave, uno de cada cuatro estudiantes no puede completar las tareas más básicas de lectura, lo que podría limitar las oportunidades de las nuevas generaciones de encontrar empleo y continuar su formación. Por ello, el Consejo de Europa, ha instado a los Estados miembros a reducir el número de jóvenes con insuficientes destrezas lectoras y centrar la cooperación para aumentar los niveles de alfabetización.

2) La **competencia multilingüe** es la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación. El "MCER" **(9)** es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas que mide los diferentes niveles de dominio.

Según la "Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas" **(21)**, los Ministros de Educación europeos plantean que los estudiantes conozcan como mínimo dos idiomas a un nivel de competencia que les permita utilizarla de forma eficaz con fines de aprendizaje y profesionales, y una tercera lengua para interactuar con fines sociales. Para ello, los veintiocho se han comprometido a promover enfoques globales para mejorar la enseñanza y aprendizaje de idiomas y apoyando la movilidad de alumnos/as y profesores.

3) La **competencia matemática en ciencia, tecnología e ingeniería** es la habilidad para aplicar el razonamiento matemático para resolver diversos problemas en situaciones cotidianas, así como la habilidad para explicar el mundo natural y extraer conclusiones basadas en pruebas en respuesta a necesidades humanas. La coalición europea "*EU STEM"* **(22)** es la principal red de plataformas nacionales de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Según datos de Eurostat **(23)** uno de cada cuatro adultos en Europa carece de CTIM (Competencias en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y uno de los mayores retos es hacer las carreras en este ámbito atractivas para las estudiantes. Por ello, los Ministros de Educación en Europa acordaron introducir las STEM de forma interdisciplinar, con un enfoque práctico y a una edad temprana. Una de las iniciativas de mayor éxito, ha sido la "Semana Europea de la Programación" **(24).**

4) La **competencia digital** implica el uso responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje en el trabajo y sociedad. Incluye la

alfabetización en información y datos, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales, la seguridad, la propiedad intelectual y el pensamiento crítico. El DigComp 2.1. **(25)** establece los diferentes niveles y ejemplos de uso de la competencia digital.

A raíz de la Cumbre de Gotemburgo **(26)**, la Comisión Europea aprueba un "Plan de Acción de Educación Digital" en el que se ofrece una guía a ciudadanos y centros educativos acerca de: cómo hacer mejor uso de la tecnología digital, desarrollar capacidades digitales necesarias para vivir y mejorar la educación gracias a un mejor análisis de datos.

5) La **competencia personal, social y de aprender a aprender** es la habilidad para gestionar el tiempo y la información de forma efectiva, trabajar con otros y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. El aprendizaje Socio-Emocional (SEL) **(27)** en Europa es un nuevo enfoque educativo que se está extendiendo en numerosos centros.

Esta competencia supone un cambio importante al anterior enfoque, ya que "aprender a aprender" integra ahora aspectos sociales y personales como: la salud física y mental, la resiliencia y adaptabilidad, habilidades interpersonales (empatía, capacidad de colaborar y trabajar en equipo, resolución de conflictos) y estrategias de aprendizaje (individual y colectivas, motivadoras y que ayuden a la resolución de problemas) que antes no englobaba.

6) La **Competencia ciudadana** es la habilidad para actuar como ciudadano responsable y participar en situaciones sociales basadas en la comprensión de los conceptos sociales, económicos, jurídicos y políticos, así

como en la sostenibilidad. Los indicadores estructurales del "*Eurodyce"* **(28)** para el seguimiento de los sistemas educativos y de formación en Europa facilitan el uso de esta competencia.

Los Estados Miembros se han tenido que enfrentar a problemas como el Brexit, los populismos o la xenofobia, que dificultan el sentimiento de pertenencia y valores comunes europeos.

Esta competencia promueve una educación inclusiva y refuerza la dimensión europea de la enseñanza. Por ello, se refuerzan los intercambios virtuales y físicos a través de la plataforma eTwinning y el programa Erasmus +.

7) La **Competencia emprendedora** se refiere a la capacidad de actuar con arreglo a oportunidades y transformarlas en proyectos de valor cultural, social o financiero tomando la iniciativa y trabajando de forma colaborativa. "*EntreComp"* **(12)** es el Marco Europeo de Competencias de Emprendimiento desde 2016.

La Comisión Europea destaca la necesidad de formar a personas en competencias emprendedoras para promover el crecimiento y la creación de empresas en Europa siguiendo el "Plan de acción sobre emprendimiento 2020" **(29).** Las grandes áreas competenciales relacionadas con las habilidades emprendedoras son: ideas y oportunidades, recursos y pasar a la acción. La Comisión pone de relieve la necesidad de formar al profesorado para favorecer la aplicación de metodologías activas que incluyan el emprendimiento de forma transversal.

8) La última competencia es la **Competencia en conciencia y expresiones culturales** que implica comprender cómo las ideas se expresan de forma creativa en culturas diferentes a través de una serie de artes y desarrollando las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad. Ha exisitido el programa "Europa Creativa" para apoyar el desarrollo de esta competencia. **(30)**

Tras la publicación del Informe sobre Conciencia y Expresiones Culturales **(31)** que formula recomendaciones a instituciones de la Unión Europea, nos hemos concienciado de la importancia de promover valores como la democracia, la participación ciudadana y el diálogo intercultural; temáticas incluidas en esta competencia. Los Estados Miembros acordaron integrar esta competencia como materia en sus planes de estudios, ya que resulta imprescindible para garantizar la libertad y la democracia en Europa.

Nota a docentes

El profesorado puede adaptar su práctica docente a estos enfoques metodológicos de una forma progresiva y flexible. Una buena manera de empezar a pensar con un enfoque competencial podría ser diseñando tareas competenciales. Una tarea podría ser una pregunta-reto basada en un contexto real en la que el alumnado necesitará todas o algunas de sus competencias para su resolución. Una tarea normalmente se divide en fases, incluye los procesos cognitivos complejos de la Taxonomía de Bloom y tiene un producto final.

Conclusión

Trabajar por competencias incluye el uso de numerosas metodologías. Las más establecidas en Europa son: Aprendizaje Basado en Proyectos, Clase invertida, Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Servicio.

Finalmente, se necesitan evaluar las diferentes tareas. Para ello, se recomiendan tres métodos de evaluación: la autoevaluación, la evaluación entre pares o la co-evaluación, basados en los criterios de evaluación de cada área y en la utilización de rúbricas, cuestionarios u otros instrumentos.

El profesorado puede evidenciar todo su progreso en un Portfolio Digital y compartirlo a nivel europeo con otros compañeros/as a través de las redes sociales. eTwinning es también una excelente plataforma para trabajar con un enfoque competencial con otros centros europeos.

Para más información puede consultarse nuestro artículo más extenso en inglés[77] o visitar la página web de nuestro proyecto para ver ejemplos prácticos[78].

Las recomendaciones de los organismos europeos surgen como propuesta de reforma de los sistemas educativos para hacer frente a los retos anteriormente señalados en este artículo. El enfoque competencial ayuda a mejorar la preparación de las personas a los constantes cambios del mercado laboral y a reforzarles como ciudadanos activos en sociedades cada vez más globalizadas y digitales.

[77] https://drive.google.com/file/d/13hcP0E1zq10iHMcpAYt5e0g-Ds7G2t18/view?usp=sharing

[78] http://iesguadalquivir.org/we_are_european/

Referencias bibliográficas

(1) THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. "EU Cooperation and training (ET 2020)", 119 of 28.5.2009, pp.2-10, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016 [24/02/2020]

(2) EUROPEAN COMMISSION: "Erasmus + programme for education, training, youth and sport", https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en [24/02/2020]

(3) EUROPEAN COUNCIL AND THE PARLIAMENT: "Recommendation of the 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF [24/02/2020]

(4) THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. "Council recommendation on key competences for lifelong learning", 22 May 2018, **https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7** [20 de septiembre de 2019]

(5) THE EUROPEAN PARLIAMENT, COUNCIL AND COMISSION. "Article 1 of Chapter 1 Equal opportunities and access to the labour market of the European Pillar of Social Rights", Gothenburg 17th November 2017, https://ec.europa.eu/commission/sites/beta- political/files/social- summit-european- pillar- social- rights- booklet_en.pdf [20 de septiembre de 2019]

(6) PISA and OECD. "Pisa 2015 Results (Volume 1) Excellence and Equity in Educattion" Paris, 2016: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1546064341&id=id&accname=guest&checksum=EA5D725812E9DE691BDFF7425D5B3064 [20 de septiembre de 2019]

(7) COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. "Council Recommendation on the European Qualification Framework for lifelong learning", Brussels, 24th May 2017, http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST- 9620- 2017-INIT/en/pdf [20 de septiembre de 2019]

(8) COUNCIL OF EUROPE. “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”, Strasbourg: 2001, https://rm.coe.int/1680459f97 [20 de septiembre de 2019]

(9) COUNCIL OF EUROPE. “CEFR Reference level descriptors language by language components and forerunners”, 2005, https://www.coe.int/en/web/common-%20european-%20framework-%20reference-%20languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far [20 de septiembre de 2019]

(10) COUNCIL OF EUROPE. “Reference Framework of Competences for Democratic Culture” , April 2018, https://rm.coe.int/prems- 008318- gbr-2508- reference- framework- of- competences- vol- 1- 8573-co/16807bc66c [20 de septiembre de 2019]

(11) “VUORIKARI, R; PUNIE, Y; CARRETERO GÓMEZ S; VAN DEN BRANDE, G. “DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens”. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxemburgo: Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517

(12) EUROPEAN COMMISSION. “EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework”, European Union: Spain, 2016, http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf [20 de septiembre de 2019]

(13) COUNCIL OF EUROPE. “Pathways 2.0 towads recognition of non- formal/ learning education and of youth work in Europe”, Strasbourg: 2011, https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Pathways_II_towards_recognition_of_non- formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb- daff- 4543- 9253-da26460f8908 [20 de septiembre de 2019]

(14) EUROPEAN COMMISSION. “Building a stronger Europe: the role of youth, education and culture policies”, Brussels: 22/05/2018, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0268&rid=8 [20 de septiembre de 2019]

(15) ELINET (EUROPEAN LITERACY POLICY NETWORK). "Literacy in Europe: Facts and figures", 2015: http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Factsheet- Literacy in Europe- A4.pdf [20 de septiembre de 2019]

(16) ELINET. "European Framework of good practices in Raising Literacy Levels in Children, Adolescents and Adults", University of Cologne: Cologne, June 2015, http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Framework_of_GP_Website_JUNE_08062015.pdf [20 de septiembre de 2019]

(17) FELA (FEDERATION OF EUROPEAN LITERACY ASSOCIATIONS). December 2018, http://www.literacyeurope.org [20 de septiembre de 2019]

(18) UNESCO. Glossary of Curriculum Terminology, International Bureau of Education, Geneva: 2013, http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum- terminology/m/multidisciplinary- approach [20 de septiembre de 2019]

(19) PISA and OECD. "Preparing our youth for an inclusive and sustainable world", France 2018, http://www.oecd.org/pisa/Handbook- PISA- 2018-Global- Competence.pdf [20 de septiembre de 2019]

(20) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. "PISA 2018: Informe español", Madrid, 2019. https://www.slideshare.net/20minutos/informe-pisa-2018 [20 de febrero de 2020]

(21) CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. "Recomendación de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y aprendizaje de idiomas". https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN [22 de febrero de 2020]

(22) EU STEM COALITION. "The EU network of national STEM platforms. http://www.stemcoalition.eu [20 de febrero de 2020]

(23) EUROSTAT. "Women in Science and Technology (2017)". https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20190211-1 [20 de febrero de 2020]

(24) COMISIÓN EUROPEA. "CodeWeek". https://codeweek.eu [22 de febrero de 2020]

(25) CARRETERO STEPHANIE ET AL. "DigComp. 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens", Luxemburg, 2017 https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf [22 de febrero de 2020]

(26) EUROPEAN COMMISSION. "Towards a European Education Area by 2025". Strasbourg, 2017 https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14_en [20 de febrero de 2020]

(27) HARVARD UNIVERISITY. "EU NESET framework for Social and Emotional Education". http://exploresel.gse.harvard.edu/frameworks/45 [20 de febrero de 2020]

(28) EUROPEAN COMMISSION. "Eurydice". https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_en [22 de febrero de 2020]

(29) PARLAMENTO EUROPEO. "Plan de acción sobre emprendimiento 2020". https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P7-TA-2013-0512+0+DOC+PDF+V0//ES [22 de febrero de 2020]

(30) MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE. "Europa Creativa". https://europacreativa.es/europa-creativa/ [22 de febrero de 2020]

(31) EUROPEAN COMMISSION. "Cultural Awareness and Expression Handbook", 2016. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1 [22 de febrero de 2020]

(32) UNITED NATIONS, "Sustainable Development Goals", 2015, https://www.un.org/sustainabledevelopment/ [24/02/2020]

Imagen 1: Sesión de trabajo incluida en la Movilidad de corta duración de formación del profesorado en IES Guadalquivir de Córdoba

Imagen 2: Sesión de trabajo incluida en la Movilidad de corta duración de formación del profesorado en el Instituto de Enseñanza Secundaria "3rd Gymnasio of Naoussa" en Grecia

EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL) Y SU VERSIÓN ELECTRÓNICA (E-PEL): UNA HERRAMIENTA ESENCIAL EN LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LENGUAS

The European Language Portfolio (ELP) and its digital version: an essential tool in the teaching, learning and assessment of languages

Beatriz Martínez Serrano

Asesora del ámbito lingüístico. CEP de Córdoba
beatriz.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

El presente artículo aborda la importancia de la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), así como de su versión electrónica (e-PEL), en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua materna y de los idiomas extranjeros. El trabajo de las diferentes destrezas lingüísticas contempladas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (recepción, producción, interacción y mediación tanto oral como escrita), la apuesta decidida por un enfoque comunicativo, la reflexión constante acerca del propio proceso de aprendizaje de lenguas, la atención a la diversidad de ritmos y el desarrollo de la autonomía del alumnado son tan solo algunos de los múltiples beneficios derivados del uso del PEL.

PALABRAS CLAVE: PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS; MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS; ENSEÑANZA DE LENGUAS; ENFOQUE COMUNICATIVO; DESTREZAS LINGÜÍSTICAS;

ABSTRACT

This article focuses on the importance of the use of the European Language Portfolio (ELP) and its digital version in the teaching, learning and assessment processes of the mother and foreign languages. The work of the different language skills integrated in the *Common European Framework of Reference for Languages* (spoken and written reception, production, interaction and mediation), the use of a communicative methodology, the reflection about one's own language learning process, attention to diversity and the development of students' autonomy are some of the main benefits to be gained from the use of the European Language Portfolio.

KEYWORDS: EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO; COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES; TEACHING LANGUAGES; COMMUNICATIVE METHODOLOGY; LINGUISTIC SKILLS;

Fecha de recepción del artículo: 01/03/2020
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRANO, B. (2020). El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y su versión electrónica (e-PEL): una herramienta esencial en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

I. INTRODUCCIÓN

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y su versión electrónica (e-PEL) se erigen en una herramienta fundamental en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en los distintos niveles educativos, pues permiten dejar constancia de todas las experiencias lingüísticas y culturales que vive el alumnado dentro y fuera del aula y lo obligan a jugar un papel mucho más activo en su aprendizaje tanto de la lengua materna como de los idiomas extranjeros. A este respecto, Trujillo (2006) asegura que "su potencial se mide en la posibilidad que abre al individuo para reflexionar sobre su lengua y su identidad, pero también sobre otras lenguas y culturas" (p. 17).

En palabras de Conde (2004), el PEL es "un instrumento encaminado a desarrollar la conciencia de aprendizaje", "un documento, de formato variable y siempre flexible, en el que los que aprenden lenguas pueden registrar de forma guiada y sistemática su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas en materia de lenguas y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas" (p. 29).

Dicha herramienta, promovida por el Consejo de Europa y liderada en España por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como por el

Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), es de uso obligado en todos los centros bilingües, tal y como se contempla en la *Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*, que, entre las funciones específicas atribuidas al profesorado en su artículo 11, recoge la siguiente: "Promover el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas" (p. 8). Del mismo modo, la citada Orden, en su artículo 9, referido a los métodos pedagógicos, alude al:

> Diseño de tareas comunicativas de aprendizaje que se implementarán en el aula para contribuir a que el alumnado pueda dominar las destrezas básicas de la competencia lingüística, tanto orales como escritas, en coherencia con los objetivos de aprendizaje que aparecen relacionados para cada nivel de competencia […] Para la consecución de estos objetivos se promoverá el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (p. 7).

Asimismo, en las *Instrucciones de 15 de mayo de 2019, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2019/2020*, se incide en que:

> se fomentará la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), tanto en su versión papel como en la electrónica (e-PEL). Mediante el PEL, el alumnado y el profesorado se hacen conscientes del desarrollo de sus destrezas comunicativas en las diferentes lenguas que conocen. Para ello podrán desarrollar sus propios materiales o utilizar los publicados en el

> Portal de Plurilingüismo elaborados por la propia Consejería de Educación, que recibieron el primer Premio del Sello Europeo 2012 (p. 6).

Por otro lado, el PEL/e-PEL es también una de las líneas de trabajo del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), programa del ámbito lingüístico promovido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Resulta de vital importancia que el profesorado de lenguas aúne sus esfuerzos a la hora de dotar al alumnado de una competencia plurilingüe y pluricultural. Dicha competencia le brindará la posibilidad de desenvolverse con éxito en la sociedad en la que nos hallamos inmersos, caracterizada por la diversidad de lenguas y culturas, muestra palpable de riqueza. A este respecto, cabe destacar que, como asegura Conde (2002):

> Uno de los principios que sustentan la Unión Europea es la consideración de la pluralidad lingüística y cultural del continente como una gran riqueza de los países que la integran, definitoria de su historia, de su diversidad geográfica y de su ideal de búsqueda de una democracia que redunde en una convivencia armónica y constructiva (p. 8).

II. TIPOS DE PORTFOLIOS Y ESTRUCTURA

En España existen varios portfolios validados en formato papel y uno en formato electrónico:

Portfolio Infantil (de 3 a 7 años).

Portfolio Primaria (de 8 a 12 años).

Portfolio Secundaria (de 12 a 18 años).

Portfolio Adultos (de 16 o más años).

Portfolio electrónico (e-PEL +14). Este último "pertenece al grupo de los llamados *webfolios* porque es accesible desde una página web" (Mira, 2015, p. 78).

El Portfolio, que "sirve para avalar y documentar el aprendizaje de idiomas, incluida la lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras" (Salaberri, 2010, p. 8), y que "ayuda a fomentar un aprendizaje activo, creativo, participativo y, sobre todo, significativo" (Bobkina, 2009, p. 85), consta de tres partes claramente diferenciadas:

Pasaporte: es el apartado que indica en qué nivel exacto conforme al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) se encuentra el usuario en cada una de las lenguas y destrezas sobre las que está reflexionando. El MCERL distingue seis niveles en el dominio de toda lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y varias destrezas lingüísticas (recepción, producción, interacción y mediación tanto oral como escrita). En este apartado, también se incluye información sobre los diplomas o certificados obtenidos por el aprendiz, los cursos de idiomas que ha realizado y los contactos que ha mantenido con otras lenguas y culturas.

Biografía: es la parte más interesante desde el punto de vista didáctico y pedagógico, en la medida en que obliga constantemente al alumnado a reflexionar acerca de lo que es capaz de hacer en cada lengua y destreza, así como sobre aquellos aspectos en los que le gustaría mejorar y en los que tendría que hacer hincapié. De este modo, a través de una autoevaluación constante, el

usuario cuenta con la posibilidad de fijarse objetivos de aprendizaje a corto, medio y largo plazo, y, por tanto, planificar su propio proceso de aprendizaje.

De la misma manera, el aprendiz puede reflexionar sobre aquellas estrategias que le ayudan a mejorar su dominio de las diferentes lenguas y destrezas. Así, por ejemplo, a la hora de perfeccionar la destreza de la comprensión oral en inglés, francés o cualquier idioma extranjero, resulta de gran utilidad escuchar música en dicha lengua o ver películas en versión original. Para mejorar la expresión escrita, puede ayudar el hecho de mantener un intercambio epistolar (o mediante correo electrónico) con una persona que viva en un país en el que se hable la lengua objeto de estudio. De este modo, se favorece la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje y se contribuye decisivamente a la autonomía y la iniciativa personal del alumnado, al mismo tiempo que se desarrolla la competencia de aprender a aprender y se potencia el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida.

Dossier: es el apartado en el que el usuario archiva todos los trabajos de expresión oral y escrita que va realizando en las distintas lenguas (y también en las áreas no lingüísticas). Gracias a la conservación de esos trabajos escritos y orales (grabaciones de audio y de vídeo), el alumnado va tomando conciencia de los progresos que va experimentando, lo que le sirve de estímulo para continuar esforzándose y perfeccionando su dominio de las lenguas.

A grandes rasgos, podemos decir que el PEL “permite a los alumnos saber dónde están, hacia dónde van y qué se espera de ellos” (Bobkina, 2009, p. 85). Coincidimos plenamente con Cassany (2002) en que el Portfolio “pone énfasis en el proceso de aprendizaje y de su elaboración […] intenta promover el trabajo

cooperativo en el aula. Y pone énfasis en la motivación intrínseca (incremento de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, búsqueda de autodirección, etc.) en vez de la extrínseca (premios, refuerzos, etc.)" (p. 19), de ahí que resulte "un instrumento didáctico rico y abierto que permite ser utilizado de variadas formas en clase" (Cassany, 2002, p. 23).

Como recuerda Conde (2004), "el PEL es un proyecto abierto y flexible, sin fecha de caducidad, una herramienta de control y autocontrol del aprendizaje de lenguas y tiene que ser entendido como tal instrumento de trabajo, de utilidad tanto dentro como fuera de la enseñanza oficial" (p. 30). Además, el Portfolio "se enriquecerá a medida que se integre en la enseñanza y sea más familiar para los usuarios" (Conde, 2002, p. 13). Ese carácter utilitario del PEL, unido a su flexibilidad y a su progresivo enriquecimiento, justifican precisamente la importancia de su uso en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas. Sin lugar a dudas, "una sólida competencia lingüística en varios idiomas hará de los seres humanos criaturas más solidarias, comprensivas y tolerantes" (Martínez, 2009, p. 3).

Con el propósito de fomentar la utilización del PEL, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a través de su Portal de Plurilingüismo, puso a disposición del profesorado hace ya varios años una batería de microactividades PEL (en inglés, francés y alemán), que fueron premiadas a nivel nacional con el prestigioso Sello Europeo de las Lenguas en 2012. Dichas microactividades son un referente, un modelo digno de imitar, y marcan el camino que el profesorado de lenguas debe seguir. Este ha de abogar por un enfoque comunicativo y ha de abordar las diferentes destrezas lingüísticas, buscando un equilibrio entre las mismas para que ninguna quede al margen.

Una de las ventajas primordiales del PEL radica en que fomenta la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado de lenguas (materna y extranjeras), obligándolo a organizar sus programaciones de manera que estas contemplen actividades para trabajar todas las destrezas lingüísticas. En efecto, a juicio de Mira (2016), el PEL implica un cambio en la manera de enseñar y de aprender idiomas, así como "una revisión del currículo y de la práctica docente" (p. 10). En este sentido, resulta evidente "la necesidad de enseñar la lengua desde unas premisas puramente funcionales: como herramienta efectiva y pragmática de comunicación, de interacción en el seno de las sociedades humanas, y de conocimiento de la realidad en su caleidoscópica multiplicidad" (Martínez, 2009, p. 4).

No podemos perder de vista que el fin último de toda lengua es la comunicación y que nuestro alumnado tiene que estar capacitado para desenvolverse correctamente tanto en la lengua materna como en los idiomas extranjeros. En el caso concreto del e-PEL, a las ventajas citadas previamente hay que añadir "la adquisición natural y sostenida de la competencia digital" (Mira, 2015, p. 81), pues, gracias al mismo, "el profesor y los usuarios colaboran en las actividades de enseñanza-aprendizaje con las posibilidades que brindan las TIC" (Mira, 2016, p. 3). Por otro lado, la versión electrónica "permite una gestión más operativa de las muestras de aprendizaje" (Mira, 2016, p. 206), dado que su dossier brinda la oportunidad de almacenar archivos en distintos formatos.

III. CONCLUSIÓN

El Portfolio Europeo de las Lenguas, que sigue las directrices marcadas en Europa y que "fomenta un cambio educativo más centrado en el alumno" (Bobkina, 2009, p. 85), suscita el interés y la motivación del discente, predisponiéndolo favorablemente hacia el aprendizaje de lenguas y animándolo a conocer nuevos idiomas. Además, refuerza la dimensión europea de la educación, fomenta la sensación de pertenencia a una comunidad, estrecha lazos entre los distintos países que conforman la Unión Europea, favorece la movilidad de unos países a otros a través de una descripción clara y reconocible a nivel internacional de las competencias lingüísticas, facilita el entendimiento y la tolerancia entre la ciudadanía europea a partir del conocimiento de otras lenguas y culturas, favorece la protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural, potencia el plurilingüismo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre otras muchas ventajas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bobkina, J. (2009). Proyecto de estudio del Portfolio Electrónico Europeo de las Lenguas. *Educación y Futuro*, Nº 20, 2009, págs. 79-96. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233776

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2011). ORDEN de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Cassany, D. (2002). Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula. *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, Nº 9, 2002, págs. 18-24. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13143_19

Conde Morencia, G. (2002). Desarrollo del Portfolio europeo en España. *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, Nº 9, 2002, págs. 8-13. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13143_19

Conde Morencia, G. (2004). El Portfolio europeo de las lenguas. Recuperado de:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/04_conde.pdf

Consejería de Educación y Deporte (2019). Instrucciones de 15 de mayo de 2019, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2019/2020.

Martínez Serrano, L. M. (2009). Reflexiones en torno al e-PEL y el aprendizaje de lenguas. *e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, Nº 6, 2009, págs. 1-6.

Mira Giménez, M. J. (2016). Implementación didáctica y tecnológica del Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico (e-PEL): hacia la web 3.0. *Didáctica. Lengua y Literatura*, Nº 28, 2016, págs. 201-214. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54085

Mira Giménez, M. J. (2016). Un nuevo enfoque en el aprendizaje de idiomas con las TIC: el e-PEL. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, Nº 8, 2016, págs. 1-14. Recuperado de: http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/RIDU2016.8.1

Mira Giménez, M. J. (2015). Ventajas de la aplicación didáctica del e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas electrónico) para el aprendizaje de idiomas. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, Nº 24, 2015, págs. 73-84. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25399/Mira_Ventajas_%20Encuentro_2015_N24.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salaberri Ramiro, M. S. (2010). El Portfolio europeo de las lenguas y la evaluación de competencias lingüísticas. *Puertas abiertas*, Nº 6, 2010, págs. 1-12. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4922/pr.4922.pdf

Trujillo, F. (2006). La cultura y el Portfolio Europeo de las Lenguas. Recuperado de: http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/PEL_cultura.pdf

QASMŪNA BINT ISMA‘IL, AMAZONA DE LA POESÍA HISPANO-HEBREA EN LENGUA ÁRABE DEL SIGLO XII

Qasmūna bint Isma‘il, a 12th-Century Jewish-Hispanic Poetess Writing in Arabic

Leonor María Martínez Serrano

Centro del Profesorado Priego-Montilla (Córdoba)
leonorm.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

El presente artículo es una aproximación a la vida y obra de Qasmūna bint Isma‘il, poetisa judía que pudo haber nacido y vivido en el seno de una familia acomodada en la Córdoba del siglo XII, la única de la que se conserva parte de su obra en el contexto de la literatura hispano-hebrea. Aunque los testimonios acerca de su vida y obra son exiguos, se conservan tres poemas suyos compuestos en árabe que denotan un profundo conocimiento de la lengua y la poesía clásica árabe, así como una gran pericia y sensibilidad para el arte poética que adquirió de la mano de su padre, el también poeta Isma‘il ibn Bagdāla al-Yahūdi.

PALABRAS CLAVE: QASMŪNA BINT ISMA‘IL; ISMA‘IL IBN BAGDĀLA AL-YAHŪDI; LITERATURA HISPANO-HEBREA; POESÍA CLÁSICA ÁRABE;

ABSTRACT

This article is a succinct study of the life and work of Qasmūna bint Isma‘il, a Jewish poet who might have been born into a well-off family in twelfth-century Córdoba. In the context of Jewish-Hispanic Literature, she is the only poetess whose works have been preserved at least partially. Though scanty details about her life and work are known, the three extant poems written in classic Arabic point to Qasmūna’s deep knowledge of the Arabic language and classic poetry, as well as to her talent and sensibility for poetic craftsmanship, an art she must have learnt from her own father, the Jewish poet Isma‘il ibn Bagdāla al-Yahūdi.

KEYWORDS: QASMŪNA BINT ISMA‘IL; ISMA‘IL IBN BAGDĀLA AL-YAHŪDI; JEWISH- HISPANIC LITERATURE; CLASSIC ARABIC POETRY;

Fecha de recepción del artículo: 01/04/2020
Fecha de Aceptación: 16/04/2020

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRANO, L.M. (2020). Qasmūna bint Isma'il, amazona de la poesía hispano-hebrea en lengua árabe del siglo XII. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

I

Son muy exiguos los testimonios conservados acerca de la vida y obra de Qasmūna bint Isma'il bin Bagdalla al-Yahūdi, la única poetisa judía de la literatura hispano-hebrea medieval atestiguada en Al-Ándalus. Se desconocen las fechas de nacimiento y muerte de Qasmūna, y se especula que pudo haber nacido en Córdoba o en Granada. Era autora de poesía árabe, más de su obra han sobrevivido al naufragio de los siglos tan solo tres poemas, preservados en dos fuentes árabes de extremado interés: una antología del siglo XV titulada *Nuzhat al-ŷulasāʾ fī aš'ār al-nisāʾ*, de Jalāl al-Din al-Suyuti (1445-1505), que recopila poesía compuesta por mujeres, y, ya en el siglo XVII, la obra titulada *Nafḥ al-ṭīb*, de Ahmad ibn Muhammad al-Maqqari (1578-1632). Ambos tal vez encontraron inspiración en una antología más antigua, del siglo XIII, titulada *Kitāb al-Mughrib*, de Ibn Sa'id al-Maghribi (1213-1286), aunque aquella no dedicara ni una sola palabra a la poetisa judía. Es curioso que a Qasmūna solo se la mencione en estas dos fuentes árabes; parece que los autores hebreos no mostraron interés por la poesía compuesta en árabe por parte de otros judíos. Poco sabemos a ciencia cierta del periplo vital de Qasmūna. Según las dos fuentes árabes citadas, el padre de Qasmūna era judío y le enseñó el arte de la poesía. Mientras que al-Maqqari lo llama Isma'il al-Yahūdi, al-Suyuti lo llama Isma'il ibn Bagdāla al-Yahūdi, afirma que Qasmūna vivió en el siglo XII y era una mujer inteligente e ingeniosa que recibió una esmerada educación de la mano de su padre, que sentía verdadera devoción por ella. Asimismo, algunos estudiosos (Nichols,

1981; Bellamy, 1983) han especulado que Qasmūna puedo haber estado emparentada con Samuel ibn Naghrillah (993-1055), importante poeta hebreo, líder de la comunidad judía, visir de los ziríes granadinos y padre de la poetisa judía, lo que convertiría a Qasmūna en una autora del siglo XI en vez del siglo XII. Según Teresa Garulo (1986, p. 121), la poetisa no era hija de ibn Naghrillah, sino de unos de sus descendientes. Con todo, no dejan de ser estas meras conjeturas.

En cualquier caso, como sugiere Francesca Gorgoni (2014), ambas fuentes árabes, que arrojan tímidamente luz sobre la vida de Qasmūna, se proponen como objetivo no solo recomponer las biografías de las figuras más relevantes de la poesía árabe, sino también "la reconstrucción de la poesía hebrea andaluza en lengua árabe, que se inscribe de este modo de pleno derecho en la historia de la poesía árabe clásica" ("la ricostruzione della poesia ebraica andalusa in lingua araba che in questo modo si inscrive a pieno titolo nella storia della poesia araba classica", p. 212). Y es que la vida de la comunidad judía de la Península Ibérica estaba íntimamente ligada al mundo intelectual árabe. No en balde, los siglos comprendidos entre los años 900 y 1100 constituyen la edad de oro de la cultura judía en Al-Ándalus, una época en que florecieron de forma extraordinaria una aguzada sensibilidad poética, las ciencias y las artes. Fue entonces cuando vieron la luz tratados científicos y literarios, escritos en árabe, que luego se verterían al hebreo a partir de la segunda mitad del siglo XII (Gorgoni, 2014, p. 211). Por su parte, al-Maqqari diserta sobre el esplendor intelectual de las gentes de Al-Ándalus. En su obra recopilatoria, Qasmūna aparece inserta en el contexto de toda una constelación de biografías y selección de versos de numerosos poetas judíos que dieron a luz

a su obra en la lengua árabe, tales como Nissim al-Israili, Ibrahim bin Sahl, Elias bin al-Madur y al-Yahudi al-Tabib, entre otros, cuyas vidas y obras apuntan a un contexto cultural judío-árabe integrado (Gorgoni, 2014, p. 215). Ambas fuentes árabes elogian con razón la figura de Qasmūna, no por su condición judía ni por su condición de mujer, sino por la indiscutible calidad del lenguaje poético con que compone sus versos y la factura de sus propios poemas (Gorgoni, 2014, p. 217).

II

En su antología del siglo XV, al-Suyuti deja claro en su valioso testimonio que Qasmūna era una joven judía, poetisa, autora de *muwashshah* en árabe clásico, con lo cual debió de contar con una educación exquisita en el estudio de la lengua y cultura árabe clásica (Gorgoni, 2014, p. 213). Es una verdadera lástima que tan solo se hayan conservado tres poemas de esta poetisa judía de excepcional valía que escribió sus versos en árabe. En su artículo “The Arabic Verses of Qasmūna bint Ismā‘il ibn Bagdālah” (1981), James Mansfield Nichols nos ofrece el primero de los tres textos en el árabe original y en traducción al inglés. Se trata de una suerte de reto poético que Isma‘il al-Yahūdi le lanza a Qasmūna, con lo cual se puede afirmar que el poema es fruto de una colaboración o improvisación poética entre padre e hija. Dice así el poema de Isma‘il al-Yahūdi:

Lī ṣāḥibun dhū
[lacuna] qad qābalat
nafʿan bi-ḍurrin wa-

staḥallat ḥarāma-ha.

I have a friend whose [lacuna]

has repaid good with evil,

considering lawful that which is

forbidden to her. (Nichols, 1981, p. 155)

Tengo un amigo cuya [laguna]

ha pagado el bien con el mal,

considerando lícito aquello

que a ella le es prohibido. [Traducción nuestra]

A este poema la poetisa responde con talento e ingenio tales que acaba por suscitar la admiración del padre, que la felicita dándole un beso en la cabeza y diciéndole que, con sus palabras, se desvela como mejor poeta que él mismo. Al parecer la laguna de este poema bien pudiera ser una palabra que denota a algún tipo de mujer (Nichols, 1981, p. 157). Esta es la composición con que Qasmūna responde al padre:

Ka-shshamsi min-ha-l-

badru yaqbisu nūra-hu

abadan wa-yaksifu baʿda

dhālika jirma-ha.

Just like the sun, from which

the moon derives its light

always, yet afterward eclipses

the sun's body. (Nichols, 1981, p. 155)

Igual que el sol, del que

la luna siempre deriva

su luz, si bien luego eclipsa

el cuerpo del sol. [Traducción nuestra]

Sin embargo, el poema más célebre y antologado de Qasmūna aparece precedido por una breve nota en que se explica que la poetisa, de gran belleza física, se contempló un día en un espejo y advirtió que había alcanzando la edad de contraer matrimonio. Dicen así sus versos:

Ayā rawḍatan qad ḥāna min-ha qaṭāfu-ha

wa-laisa yurâ ḥānin yamudda la-ha yadā;

fa-wā asafī yamdī-shshabābu mudayyaʿan

wa-yabqâ-lladhī mā lanʾusammī-hi mufradā.

I see an orchard

Where the time has come

For harvesting,

But I do not see

A gardener reaching out a hand

Towards its fruits.

Youth goes, vanishing; I wait alone

For somebody I do not wish to name.[79]

[79] Poema traducido como "Seeing Herself Beautiful and Nubile", por Christopher Middleton y Leticia Garza-Falcón, en *Arabic Poems: A Bilingual Edition*, ed. by Marlé Hammond (New York: Everyman, 2014), p. 131.

Veo un huerto
en que ha llegado el tiempo
de la recolección,
más no veo a jardinero
que extienda su mano
hacia sus frutos.
Se desvanece la juventud; aguardo sola
a alguien a quien no deseo nombrar. [Traducción nuestra]

En este breve poema, Qasmūna equipara la belleza física de su cuerpo a un huerto en su máximo esplendor, que aguarda la mano humana que recolecte solícita los frutos que da la naturaleza. Y si el cuerpo de la amada es una suerte de *hortus conclusus*, un jardín o vergel de profusión vegetal por doquier, la alusión al jardinero no es otra cosa que una referencia que al amante, que la amada no osa siquiera nombrar. El sujeto lírico expresa sus vagas ansias amorosas y su temor al paso del tiempo, que marchita la belleza irremediablemente. En cualquier caso, en escuchando estos versos, el padre se propuso dar a su hija en matrimonio. Entonces, dijo así Qasmūna a propósito de una gacela que tenía consigo, en el tercer y último de los poemas conservados:

Yā ẓabyatan tarʿa bi-rawdin dāʾiman
innī ḥakaitu-ki fi-ttawaḥḥushi wa-l-ḥawari.
Amsâ kilā-nā mufradan ʿan ṣāḥibin
fa-ʿitābu-nā abadan ʿalâ ḥukmi-l-qadari.

Always grazing

here in this garden–

I'm dark-eyed just

like you, and lonely.

We both live far

from friends, forsaken–

patiently bearing

our fate's decree.[80]

Paciendo siempre

aquí en este jardín,

soy de oscuros ojos

como tú, y solitaria.

Ambas vivimos lejos

de amigos, abandonadas,

soportando pacientes

el decreto de nuestro destino. [Traducción nuestra]

En la traducción del árabe al italiano, el poema reza así en la hermosa versión de Gorgoni (2014):

O, gazzella, che pascoli sempre nel mio giardino,

ti somiglio nella selvatichezza e negli occhi neri

[80] Poema traducido como "Ah, Gazelle", en *The Dream of the Poem: Hebrew Poetry from Muslim and Christian Spain, 950-1492*, edición y traducción de Peter Cole (Princeton: Princeton University Press, 2007), p. 364. Una traducción distinta del mismo poema al inglés reza así: "O gazelle, which always grazes in a garden. I am comparable / to you in loneliness and despair. / We are both alone, without companion, but let us wait / patiently for the decision of the Almightly Providence" (Schippers, 1993, p. 151).

a sera divento parola solitaria senza amico,

e sempre ci appelliamo contro la sentenza del destino. (p. 214)

Ay, gacela, que siempre paces en mi jardín,

me asemejo a ti en lo silvestre y los ojos negros.

Por la tarde, me torno palabra solitaria sin amigo,

y apelamos siempre contra la sentencia del destino. [Traducción nuestra]

Si en el segundo de los poemas conservados de Qasmūna, el yo lírico se asemeja a un vergel en todo su esplendor y constata el paso fugaz del tiempo manifiesto en la sucesión de las estaciones, en este tercer poema la subjetividad del sujeto lírico encuentra un correlato en la gacela, animal cargado de gran simbología en la poesía árabe clásica, alusivo a la belleza de la mujer. No sin cierta añoranza, la voz lírica de la amada expresa aquí su queja por la vida en reclusión y soledad, y echa en falta la complicidad de un amigo o esposo. Así, amada y gacela, de ojos negros ambas, viven lejos del mundanal ruido, en soledad sonora, y se reconocen como espíritus afines. El tiempo es fugitivo, la belleza física se marchita y se desvanece sin más, y solo queda la conciencia dolorosa de la vida, que pasa. Ambos poemas comparten esa indagación sutil de lo que podrían considerarse isomorfismos entre el sentimiento amoroso y la naturaleza: la búsqueda en el mundo natural de un fiel correlato para el contenido de la subjetividad femenina: la añoranza y el deseo de sentirse amada.

III

Es un imperativo ineludible visibilizar en los dominios de la educación, entre las generaciones más jóvenes, la vida y obra de las innúmeras mujeres que se han visto relegadas al olvido a lo largo de los siglos. Se trata, ni más ni menos, que de un acto de justicia poética e histórica más que necesario. Recuperar todas esas voces, intuiciones, epifanías y verdades desveladas que tienen su origen en el ser de mujeres de gran valía es también un gesto cargado de agradecimiento. En estos momentos estamos asistiendo precisamente a una eclosión de estudios que aspiran a hacer visibles los logros de mujeres de talento en diversos campos del saber humano, en distintas artes y disciplinas. Se nos antoja que Qasmūna bint Isma'il no debería ser una excepción en este sentido. Sigue siendo una amazona de la poesía hebrea compuesta en árabe en pleno Medievo en Al-Ándalus, en una época histórica en que las culturas judía y musulmanas vivieron una suerte de simbiosis fructífera que dio lugar al pensamiento poético de una mujer singular. Judía por religión, escogió estudiar la tradición literaria en lengua árabe e inscribir sus logrados poemas en toda una estela secular de poesía árabe clásica. El amor y la naturaleza, la conciencia dolorosa del paso del tiempo y la belleza fugaz, la soledad y la necesidad de sentirse amada son motivos que se dan la mano en los tres poemas que el paso de los siglos no ha obliterado por fortuna, gracias a los testimonios que dejaron por escrito dos fuentes árabes de los siglos XV y XVII, de al-Suyuti y de al-Maqqari, respectivamente. A pesar del paso del tiempo, en esas tres composiciones poéticas que se han conservado, sigue oyéndose poderosa e inconfundible la voz de Qasmūna, sin que se haya mermado ni un ápice la belleza de sus palabras.

Referencias bibliográficas

Al-Suyuti, J.D. (1978). *Nuzhat al-ŷulasāʾ fī aśʿār al-nisāʾ*, ed. Ṣalāḥ al-Dīn al-Munaŷŷid. Dār al-Kitāb al-Ŷadīd.

Al-Maqqari, A. M. (1968). *Nafḥ al-ṭīb*, ed. Iḥsān ʿAbbās. Dār Ṣādir.

Bellamy, J. A. (1983). Qasmuna the Poetess: Who Was She? *Journal of the American Oriental Society*, *103*, 423-424.

Cole, P. (ed.). (2007). *The Dream of the Poem: Hebrew Poetry from Muslim and Christian Spain, 950-1492*. Princeton University Press.

Gallego, M.A. (1999). Approaches to the Study of Muslim and Jewish Women in Medieval Iberian Peninsula: The Poetess Qasmuna Bat Isma'il. *MEAH*, sección Hebreo, *48*, 63-75.

Garulo, T. (1986). *Dīwān de las poetisas de al-Andalus*. Hiperión.

Gorgoni, F. (2014). Qasmūna bint Isma'il bin Bagdalla al-Yahūdi: frammenti di poesia araba andalusa secondo le fonti arabe. *Altre Modernità*, *5*, 210-220.

Hammond, M. (ed.). (2014). *Arabic Poems: A Bilingual Edition*. Everyman.

Nichols, J.M. (1981). The Arabic Verses of Qasmūna bint Ismā'il ibn Bagdālah. *International Journal of Middle East Studies*, *13* (2), 155-158.

Schippers, A. (1993). The Role of Women in Medieval Andalusian Arabic Story-Telling. En F. de Jong (ed.),*Verse and the Fair Sex. Studies in Arabic Poetry and in the Representation of Women in Arabic Literature* (pp. 139-152). M. Th. Houtsma Stichting.

INNOVAR Y COMPROMETER EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO. ESTUDIOS SOBRE EL MODELO DE ENSEÑANZA INVERTIDA EN EL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Innovate and engage in university teacher training spaces. Studies on the model of inverted teaching in physical education teachers

Daiana Yamila Rigo

Universidad Nacional de Río Cuarto-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
daianarigo@hotmail.com

Ana Riccetti

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
ariccetti@gmail.com

RESUMEN

Se presenta una investigación que tuvo como objetivo conocer las percepciones sobre el modelo de enseñanza invertida como innovación educativa para promover el compromiso de los estudiantes del Profesorado en Educación Física. Se toma como muestra 190 estudiantes de primero y segundo año de la carrera del Profesorado en Educación Física de una universidad argentina. Se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas y se cuantificaron los intercambios en la red social utilizada durante la propuesta invertida. Los resultados muestran que los alumnos tienden a sentirse más implicados, perciben que participaron, atendieron y mostraron autonomía en la toma de decisiones.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA INVERTIDA; COMPROMISO; ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS; INNOVACIÓN EDUCATIVA; FORMACIÓN DOCENTE;

ABSTRACT

An investigation is presented with the purpose to know the perceptions about the inverted teaching model as educational innovation to promote the commitment in students of Physical Education. A sample of 190 students from the first and second year of Physical Education of an Argentine university. A questionnaire with closed questions was used and the exchanges in the social network used during the inverted proposal were quantified. The results show that students tend

to feel more involved, perceive they participated, attended and showed autonomy in decision making.

KEYWORDS: INVERTED TEACHING; COMMITMENT; COLLEGE STUDENTS; EDUCATIONAL INNOVATION; TEACHER TRAINING;

Fecha de recepción del artículo: 14/05/2019
Fecha de Aceptación: 15/09/2019

Citar artículo: RIGO, D.Y.; RICCETTI, A. (2020). Innovar y comprometer en los espacios de formación docente universitario. Estudios sobre el modelo de enseñanza invertida en el profesorado en educación física. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

El compromiso con la formación docente no escapa en la actualidad al campo de la educación física, el cual no queda exento de los nuevos postulados de la Psicología Educacional y las Innovaciones Educativas que tienen lugar desde la formulación de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje.

Preocupa en el marco de la carrera del profesorado en educación física pensar cómo comprometer a los estudiantes de las titulaciones universitarias de grado en lo que respecta al cursado de materias que se encuentran específicamente dentro de la formación docente, tales como didáctica y pedagogía. Asignaturas que se caracterizan por ser generalmente de corte teórico, en contraposición con las representaciones que los estudiantes tienen de su quehacer profesional futuro, donde la práctica y el 'saber hacer' subyace y atraviesa el imaginario académico y social. En este sentido, diversos autores indagaron acerca de las representaciones sociales que los estudiantes universitarios tienen de un profesor en educación física, quien suele ser caracterizado por una predisposición y capacidad física que se destaca en

comparación con la académica-intelectual. Más precisamente, se hallaron que tanto en Chile como en Argentina los estudiantes vinculan la carrera a prácticas profesionales relacionadas con la salud y el bienestar, que se logran a partir del ejercicio físico, el deporte y el juego, y en menor medida mencionan aspectos relacionados con la educación o con prácticas pedagógicas (Caniuqueo, et al., 2018; Centurión, Picco & Gilleta, 2009).

En ese entramado de representaciones, el desafío de vincular a los estudiantes universitarios, que cursan sus estudios para ser futuros profesores en educación física, con asignaturas que hacen a la formación docente en sí, invita a renovar las prácticas áulicas que tienen lugar en los contextos formales de educación, como la universidad.

En la nueva sociedad de la información y del conocimiento, la incorporación de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) a los procesos educativos aparece como una opción para innovar y promover la implicación de los estudiantes en las clases universitarias, quienes se caracterizan por estar conectados (Meso Ayerdi, Pérez Dasilva & Mendiguren Galdospin, 2011). Sin embargo, su uso no implica necesariamente la creación de nuevas metodologías. Al respecto, Coll (2008) advierte que la utilidad educativa de las TIC está ligada a las concepciones y representaciones que los docentes tengan acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, los docentes que imparten sus clases bajo una lógica tradicional tienden a utilizar las TIC como estrategias para soportar su presentación y la transmisión de los contenidos, empero, los que tienen una visión más constructivista tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración junto a los estudiantes, de manera más autónoma y colaborativa.

En esta preocupación, de no reforzar prácticas más tradicionales de enseñanza y aprendizaje tras la incorporación de las TIC, aparecen las metodologías activas, definidas por Silva Quiroz & Maturana Castillo (2017) como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para transformar el proceso de enseñanza en actividades que promuevan la participación activa del estudiante y conduzcan a mejores aprendizajes, que ofrecen una forma de innovar en los espacios curriculares de formación docente, en tanto proponen modificar la forma en cómo se planifica y se desarrollan las actividades y cómo se evalúan los aprendizajes. Cuya característica central es que el aprendizaje se centra en el alumno, favoreciendo su autonomía y creando espacios para aprender en colaboración con los otros, compañeros y docentes; generando rupturas en las tradicionales clases magistrales y ofreciendo nuevos espacios formativos.

Dentro de las metodologías activas se pueden reconocer diferentes alternativas, tales como: el análisis de casos, el aprendizaje basado en problema, el aprendizaje basado en equipos, aprendizaje servicio, entre otros. Asimismo, cuando se las combina y se sostienen a partir de las TIC, emerge el modelo de enseñanza invertida, donde se combina lo mejor de la presencialidad y lo de la virtualidad. Al respecto, Mortis Lozoya, del Hierro Parra, García López & Manig Valenzuela (2015), hablan de modalidades mixtas, que emergen con el fin de superar las desventajas del *e-learning*, y proponer modelos educativos más flexibles, con más y mejor uso de soportes tecnológicos.

Rodríguez & Campión (2016), analizan la denominación del modelo y explicitan que muchas veces *Flipped Classroom* y *Flipped Learning* son usados como sinónimos, aunque en realidad denota la evolución del término; donde la

segunda expresión, enseñanza invertida, es más coherente con las nuevas corrientes y los postulados que lo nuclean, tal como, centrase en el estudiante y su aprendizaje. Designación que supone mover la 'entrega' del material fuera de la clase formal, teniendo lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar, a partir del uso de plataformas virtuales que permiten compartir activamente materiales audiovisuales, combinado videos, resúmenes de conferencias, animaciones o tutoriales. Mientras que, en el aula se llevan a cabo actividades colaborativas que facilitan la interacción entre alumnos y docente. Es decir, se busca integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza de contenidos (Martín Rodríguez y Campión, 2016; Opazo Faundez, Acuña Bastias y Rojas Polanco, 2016; Rigo y Paoloni, 2017; Ros Gálvez y Rosa García, 2014). A diferencia del modelo tradicional de enseñanza, los roles de docentes y alumnos se invierten, el primero deja de recitar sus clases magistrales y se trasforma en tutor o guía que ayuda y colabora con los estudiantes, y el segundo tiene un rol más activo y autónomo en la gestión de sus aprendizajes.

Con respecto a las ventajas encontradas sobre el modelo de enseñanza invertida, muchos estudios resaltan la posibilidad de acceder al material las veces que sean necesarias, la participación más activa del estudiante, una mayor autonomía de trabajo y mejor organización del tiempo (Opazo Faundez et. al., 2016; Ros Gálvez & Rosa García, 2014). Lo que lo constituye un enfoque para incrementar el compromiso y la implicación del alumno, al promover un número mayor de interacciones, colaboración, interés por el contenido y autorregulación en los procesos de revisión, consulta y desarrollo de las actividades propuestas (Mok, 2014; Clark, 2015; Steen-Utheim & Foldnes, 2017; Ayçiçek & Yanpar Yelken, 2018). Indicadores que dan cuenta de las tres dimensiones, afectivas,

conductual y cognitiva que definen al involucramiento como un meta-constructo complejo y maleable en función de los factores situaciones donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rigo, de la Barrera, Elisondo, 2018).

Asimismo, el uso de plataformas, como las redes sociales para invertir la enseñanza, es resaltado por varios estudios como un espacio clave, en tanto sugieren que la actitud abierta de los alumnos para relacionarse mediante el uso de redes sociales, así como su carácter social son aspectos que tienden a generar un buen clima para intercambiar conocimientos y favorecer la comunicación que, a la vez, promueva implicación (Meso Ayerdi, Pérez Dasilva & Mendiguren Galdospin, 2011). Gros Salvat (2011) comprende que las redes sociales, entre ellas Facebook, proporcionan a los sujetos nuevas formas de apoyo al aprendizaje autónomo, con mayor independencia en sus procesos de investigación y estudio, en tanto posibilita definir, redefinir y redistribuir el contenido, proporcionando el acceso a nuevos recursos e interacción, y la suma de recursos más variados y el establecimiento de relaciones síncrona o asíncrona.

En síntesis, el modelo de enseñanza invertida en el ámbito universitario es coherentes con las tendencias pedagógicas más actuales, que podrían ser aprovechadas para promover procesos de enseñanza y aprendizaje que tiendan a implicar a los estudiantes con su formación docente.

2. METODOLOGÍA

Con el objetivo de comprometer a los estudiantes que cursan su formación de grado como futuros profesionales de educación física, en materias relativas al campo didáctico y pedagógico, se contempló el modelo de enseñanza

invertida para innovar en el espacio de tales asignaturas; asumiendo que la propuesta podría generar mayores niveles de participación, interés y autonomía en la toma de decisiones en relación con los contenidos que se desarrollan en tales espacios curriculares del plan de estudio. Son estos propósitos los que inscriben a la investigación bajo la lógica de un estudio descriptivo y transversal, de corte cuantitativo (Sampieri, Collado & Lucio, 2010).

2. 1. Participantes

En total participaron del estudio 190 estudiantes, de los cuales 85 cursaban Didáctica, en el año 2017 y el resto Pedagogía en el año 2018, ambas asignaturas, de segundo y primer año respectivamente, del plan de estudio del Profesorado en Educación Física, de la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-, Argentina. El grupo en promedio presentaba una edad de 19 años (Sd= 1.70), y la mitad estaba conformado por mujeres, lo que representa la distribución más común dentro de la carrera estudiada.

Todos los participantes dieron su consentimiento a los fines de participar del proceso de investigación, firmando y autorizando la divulgación de los resultados, bajo el resguardo del anonimato y las normas éticas fijadas por organismos nacionales, específicamente el Comité de Ética de la UNRC.

2.2. Instrumentos

El cuestionario administrado se compone de 17 preguntas cerradas que permitieron identificar y describir las percepciones de los estudiantes sobre el modelo de enseñanza invertida. Además de la implicación en sus dimensiones conductual, afectiva y cognitiva al participar de la experiencia, contemplado

como indicadores el interés, la participación, y la toma de decisiones y los procesos de autorregulación respectivamente. La modalidad de respuesta presentó dos formatos: opciones múltiples (muy de acuerdo, de acuerdo y en desacuerdo/ mucho, algo y casi nada), y dicotómicas (Sí/No).

Asimismo, para profundizar en el análisis se contemplaron los intercambios realizados en Facebook, calculando la frecuencia de publicaciones, comentarios -respuestas escritas de los usuarios sobre una publicación- y reacciones -representación animada de la emoción que causa una publicación en el usuario, las cuales pueden ser: me gusta, me encanta, me divierte, me asombra, me entristece o me enoja-.

2.3. Desarrollo de la investigación

Realizamos dos experiencias de enseñanza invertida en dos asignaturas del Profesorado en Educación Física. Ambas propuestas coincidieron en diversos aspectos, a saber: tuvieron una duración aproximada de un mes; los equipos de cátedra que participaron de la enseñanza invertida estuvieron compuestos por tres docentes cada uno (dos de los cuales estaban en ambas materias). Además, las consignas se elaboraron considerando la misma estructura de presentación para su organización -aspectos formales, procedimentales, temporales y criterios de evaluación-; asimismo se utilizó la misma red social –Facebook-, a través de la cual se realizaron los intercambios; se seleccionaron videos adecuados al tema y la modalidad de trabajo fue grupal en ambas. Se diferenciaron en el contenido a desarrollar y en la actividad final solicitada para culminar con la propuesta.

La experiencia llevada a cabo en el mes de octubre del año 2017, durante el cursado de Didáctica, se presentó como una tarea acerca de perspectivas didácticas alternativas, de realización grupal, que se denominó «Experiencias educativas alternativas en América Latina». En un grupo cerrado en Facebook compartimos los videos[81] escogidos para iniciar con la instancia invertida de la actividad, que finalizó de manera presencial en una exposición grupal sobre una escuela seleccionada en la Web de la Red de Educación Alternativa (REEVO[82]). En la presentación final, uno de los criterios a considerar fue el vínculo entre la escuela elegida y la práctica profesional en educación física. Cada grupo podía elegir de qué modo realizar la exposición oral, se sugirieron diversas alternativas, entre ellas la dramatización, pero ningún grupo optó por la misma. En cada instancia, se promovió la discusión del material compartido y se los invitó a compartir información sobre lo que se estaba discutiendo para profundizar los intercambios. A modo de cierre se realizó una síntesis sobre lo sucedido y lo compartido en la red social y en los momentos presenciales.

Cada grupo tuvo una valoración cuantitativa y cualitativa enviada por privado según los criterios de evaluación consignados en la tarea: participar en el grupo de Facebook: Didáctica EF UNRC; claridad en la presentación grupal; ajuste a los aspectos pautados en la consigna; vínculo con la práctica profesional futura.

En el año 2018, durante el mes de mayo, se propuso la tarea «enseñanza invertida sobre modelos pedagógicos» en la asignatura Pedagogía para

81 Videos sobre educación alternativa vinculados al documental: Enséñame pero bonito (corto), disponible en https://www.youtube.com/watch?v=bcLcdmS83pY y Enséñame pero bonito. Video promocional, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=pTeC74Ch3nQ
82 Disponible en https://red.reevo.org y http://map.reevo.org/

estudiantes de primer año, quienes tuvieron que conformar grupos de trabajo. En esta ocasión los modelos pedagógicos fueron el tema a trabajar, para ello se seleccionó un video[83] que dio inicio a la discusión e intercambios en la red social, quedando abierta la posibilidad de que los estudiantes pudieran expresar su acuerdo o desacuerdo de manera fundamentada a partir de la articulación con material de lectura trabajado en las clases presenciales. En Facebook se compartieron aspectos destacados de los modelos educativos vinculados a clases de educación física, con la posibilidad de que los estudiantes también compartieran información vinculada al tema.

Como parte de la propuesta invertida, cada grupo seleccionó un modelo pedagógico para dramatizar en la última clase presencial, estableciendo como uno de los criterios de valoración el vínculo de la dramatización con una clase de educación física. Para finalizar se invitó a los estudiantes a realizar intercambios luego de cada representación y se sintetizó la experiencia de enseñanza invertida a modo de cierre.

En esta segunda propuesta invertida, también se realizó una devolución cuantitativa y cualitativa, que fue enviada a cada grupo, considerando los criterios de evaluación informados en la consigna: participar en el grupo de Facebook: Pedagogía–clase invertida; claridad en la presentación grupal; ajuste a los aspectos pautados en la consigna; vínculo de la dramatización con la educación física.

83 Video La Educación Prohibida - Bloque 1: Historia del sistema educativo. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=xWGhrcUpaU8&fbclid=IwAR0LhEMa3WsGMnrKqsXXCVvZcLuILqEECkGsmvoN3LgCC8t1FdnkEu2dCmU

2.4. Análisis de datos

Tanto la carga como el procesamiento de datos se llevó a cabo usando un software estadístico de libre acceso, a través de técnicas descriptivas de análisis de frecuencias absolutas, porcentuales o porcentuales acumuladas de las respuestas ofrecidas al cuestionario y los intercambios mantenidos en la red social usada.

3. RESULTADOS

En relación con la percepción que los estudiantes manifestaron respecto al modelo de enseñanza invertida, encontramos que la mayoría encuentra estar al menos de acuerdo o muy de acuerdo con la metodología activa mediada por TIC. Consideran que invertir la secuencia ayuda si se conjuga con las explicaciones de los docentes (98%) y con las actividades desarrolladas en el aula (96%). Asimismo, el 95% de los estudiantes acuerda que fue más fácil el acceso y la comprensión de los contenidos a través de los videos trabajados en la red social Facebook, junto a los aportes y explicaciones posteriores de los docentes, a partir de lo cual pudieron ir vislumbrado la utilidad de los contenidos pedagógicos para su formación docente actual y posterior ejercicio de la docencia, con un 86% de acuerdo. Estas declaraciones son coherentes con el bajo porcentaje de dificultad que encontraron durante el desarrollo de la clase sustentada en una metodología híbrida, donde sólo 22% expresó haber tenido alguna de tipo transitoria y de rápida resolución, como no entender la consigna, el tema, o problemas de acceso a Internet. Entre los que manifestaron problemas con la actividad o el contenido enseñado utilizaron la toma de notas, dudas y consultas para profundizar y avanzar junto a otros compañeros y docentes.

Con respecto al compromiso, en términos generales, el 90% de los estudiantes se mostraron muy favorables a implicarse con la propuesta de enseñanza invertida. Específicamente, contemplando la dimensión conductual, contar con el material de antemano no fue motivo para participar más de la clase, sólo el 49% expresó que intervino más de lo común, lo que se corresponde con la realización de preguntas orientadas a aclarar dudas del material disponible en la red social. No obstante, este aspecto se invierte cuando se les consulta por la participación en Facebook, donde la mayoría de los estudiantes (90%) percibieron estar más activos en términos de intercambios, comentarios y reacciones dispuestas ante los debates y contenidos que se iban compartiendo. Esta mayor participación se puede apreciar en la Tabla 1, donde se muestra las frecuencias de intercambios en Facebook por parte de estudiantes y docentes.

Tabla 1. Distribución de los intercambios en Facebook

Actividad registrada	Alumnos	Docentes
Publicaciones	6	49
Comentarios	142	79
Reacciones	173	87

Claramente en la tabla se puede observar que los docentes orquestaron las publicaciones, es decir, los contenidos y consignas que mediaban la enseñanza invertida; mientras que, los estudiantes tuvieron un rol protagónico en los comentarios en pos de debatir sobre lo compartido, sumando reacciones en su totalidad positivas y en su mayoría con un ‘me gusta’.

En relación con la dimensión afectiva, el 90% los estudiantes acordaron que el modelo les resultó interesante, se mostraron más atentos a los contenidos

compartidos en formato de videos, y la posterior explicación y actividades propuestas en las clases presenciales. Finalmente, con respeto al compromiso cognitivo, los estudiantes acuerdan y se muestran muy favorables de percibir al modelo como recurso para organizar el tiempo (86%), chequear el material más de una vez (92%), ser más autónomos (96%), tomar pausas para reflexionar sobre el contenido disponible en la red social (93%) y planificar acciones que permitan atender a las consignas y tareas solicitadas (96%).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Propusimos conocer las percepciones sobre el modelo de enseñanza invertida como innovación educativa para promover el compromiso de los estudiantes en el área de formación docente del Profesorado en Educación Física.

Hallamos que, en las dos experiencias realizadas, los estudiantes valoraron la modalidad de manera positiva, enfatizando en la importancia de un docente que esté presente y atento, acompañando en los distintos momentos de la tarea. También se destaca el protagonismo logrado por los estudiantes en las instancias virtuales, como un modo de asumir responsabilidades invitando a comprometerse, poniendo de manifiesto la importancia de organizar los tiempos de participación, la accesibilidad del material, sumado a la posibilidad de sentirse más autónomos para tomar decisiones.

Esta participación más activa de los estudiantes en la red social, coincide con Meso Ayerdi, Pérez Dasilva y Mendiguren Galdospin (2011), que se asocia a una nueva generación de alumnos, que están familiarizados con el manejo de las nuevas tecnologías en general y las redes sociales en particular, que asumen

un rol activo y que impulsan un intercambio multidireccional de la información; a la vez es un indicador clave del compromiso conductual manifestado ante la propuesta de innovación orientada en la enseñanza invertida.

Asimismo, los resultados muestran que la propuesta de enseñanza invertida genera mayor interés en los estudiantes cuando el contenido se canaliza principalmente por videos cortos, lo que coincide con investigaciones previas (Riccetti y Rigo, 2018). Además, se encuentra que una mayor autonomía y gestión del tiempo son claves para contribuir en espacios educativos que propicien un mayor despliegue de comportamientos relacionados con los procesos de autorregulación de los propios aprendizajes. Respecto a esta última dimensión, que refiere al compromiso cognitivo, Gros Salvat (2011) menciona que las redes sociales se orientan hacia el trabajo colaborativo y al estudiante se le ofrece la posibilidad real de gestionar, producir e intercambiar conocimientos de manera activa.

Lo encontrado permite comprender que el modelo de enseñanza invertida se convierte en un recurso aliado para generar propuestas de innovación educativa en los espacios de formación docente. La generación de contextos híbridos respalda la ceración de entornos educacionales ligados a las TIC en favor de la promoción de alumnos más involucrados con sus futuros roles profesionales.

En futuros estudios será de importancia profundizar los resultados bajo un estudio mixto, que incluya la recolección de datos cualitativos, a la par de examinar el impacto que tienen otras redes sociales o plataformas virtuales para desarrollar el modelo de enseñanza invertida en pro del compromiso de los estudiantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayçiçek, B., y Yanpar Yelken, T. (2018). The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement in Teaching English. *International Journal of Instruction*, vol. 11, n. 2, p. 385-398. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11226a

Caniuqueo, A., Hernández-Mosqueira, C., Troyano, A. Riquelme, D., Vargas, A., Vargas, R. y Fernandes, J. (2018). Representaciones sociales: el significado de la educación física para los estudiantes de esa disciplina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* vol. 20, n.1, p. 104-111. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1497

Centurión, S., Picco, V. y Gilleta, V. (2009). Imaginario social y práctica profesional en Educación Física. 8º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata. Actas del Congreso. Recuperado de http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/descargables/imaginario-social-y-practica-profesional-en-educacion-fisica [Consulta: 28/02/2019].

Clark, K. (2015). The Effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. J*ournal of Educators Online,* vol. 12, n.1, p. 91-115. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1051042 [Consulta: 31/03/2019].

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* n. 72, p. 17-40. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidades [Consulta: 03/03/2019].

Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual.* Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA__e-learning_castellano.pdf [Consulta: 07/02/2019].

Meso Ayerdi, K., Pérez Dasilva, J. A. y Mendiguren Galdospin, T. (2011). La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria. *Tejuelo, n.* 12, p. 137-155. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4555/1988-8430_12_137.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 28/03/2019].

Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education,* vol. 25, n. 1, p. 7-11. Recuperado de https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=3363&context=sis_research [Consulta: 31/03/2019].

Mortis Lozoya, S.V., Del Hierro Parra, E. García López, R. y Manig Valenzuela, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa,* n. 15. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179442126006 [Consulta: 26/03/2019].

Opazo Faundez, A., Acuña Bastias, J. Y Rojas Polanco, M. (2016). Evaluación de metodología flipped classroom: primera experiencia. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, vol. 2, n. 2, p. 90-99. DOI: http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.2030

Riccetti, A. y Rigo, D. (2018). Propuesta educativa invertida en la formación de futuros profesores en educación física. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, vol. 11, n. 11, p. 18-26. https://doi.org/10.28997/ruefd.v0i11.2

Rigo, D. y Paoloni, P. (2017). Primera experiencia de clase invertida. Comprometer desde otro lugar. En, Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.) *Innovación docente y uso de las TIC en educación* Málaga: UMA Editorial. (p. 1-9)

Rigo, D., De la Barrera, M.L. y Elisondo, R. (2018). Investigación educativa…algunos temas de la agenda actual. *Revista Contextos de Educación,* 25:159-173. Recuperado de

http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/773/740 [Consulta: 11/02/2019].

Rodríguez, M. y Campión, R. (2016). Flipped learning. En la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos educativos*, Extraordinario 1, p. 117-134. Doi: 10.18172/con.2854

Ros Gálvez, A. y Rosa García, A. (2014). Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes. En Peña Acuña, B. (Coord.). *Vectores de la pedagogía docente actual*. Madrid: ACCI. (pp. 423-441)

Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Silva Quiroz, J. Y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa,* vol. 17, n. 73, p. 117-131. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es [Consulta: 31/03/2019].

Steen-Utheim, A. y Foldnes, N. (2017). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in Higher Education*, vol. 23, n. 3, p. 307-324. DOI: 10.1080/13562517.2017.1379481

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

EL CANCIONERO POPULAR DE JAÉN: PERCEPCIONES SOBRE SU PRÁCTICA CORAL

Popular Jaen Songbook: Perceptions about your choral practice

Azahara Arévalo Galán

Maestra Educación Musical
C.E.I.P. "Duque de Rivas"
azimusicaduque@gmail.com

RESUMEN

Desde mi trayectoria como docente de educación musical en diversos colegios de entornos rurales he podido apreciar lo importante que es para la infancia el dominio y aprendizaje del repertorio popular de la zona donde viven. Debido a estos intereses por buscar un repertorio que ilusionase a mi alumnado, encontré muestras de algunas de las piezas más representativas del cancionero de Jaén, ya que trabajaba en el colegio de Chiclana de Segura, localizado en esta provincia. Debido a la calidad artística de las piezas, comencé a enseñarlas también dentro de mi nuevo destino como maestra de educación musical del CEIP "Duque de Rivas" en Córdoba, acompañado de este trabajo en el coro de mi escuela, realicé algunas entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa para averiguar su percepción sobre la práctica de estas canciones populares dentro de la escuela.

PALABRAS CLAVE: MÚSICA POPULAR; EDUCACIÓN MUSICAL; CORO; ALUMNADO DE EXCLUSIÓN SOCIAL;

ABSTRACT

Since my experience as a music teacher in different rural schools, I have appreciated that the most important thing for children are popular songbooks. They enjoy learning and singing these songs especially if they are from where they live. As a result, I was looking for these songbooks. I was working for two years in a village called Chiclana de Segura, located in Jaén, so I found some representative pieces of Jaen songbook. Years later, I began teaching these songs also at my new school called Duque de Rivas, in Córdoba, due to the artistic quality of these pieces and the success with children. I have joined the work in the chorus school with some interviews to different members of the educational community. I wanted to find out their perceptions about these popular songs practice at the school.

KEYWORDS: POPULAR MUSIC, MUSIC EDUCATION; CHORUS; SOCIAL EXCLUSION STUDENTS;

Fecha de recepción del artículo: 07/02/2020
Fecha de Aceptación: 12/03/2020

Citar artículo: ARÉVALO GALÁN, A. (2020). El cancionero popular de Jaén: percepciones sobre su práctica coral. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad soy docente de música en un centro de la ciudad de Córdoba, imparto esta materia en la etapa de infantil, primaria y en el primer ciclo de secundaria. Este centro y su alumnado tienen unas características específicas que lo hacen peculiar. Quizás este conjunto de características que marginan al barrio puedan coincidir con algunos centros aislados por su condición rural. De aquí la atracción que siente esta comunidad educativa por la cultura popular, especialmente la música. Considero que es de notable interés musicológico y didáctico el conocer la historia musical escondida tras el legado popular, puesto que se trata de una música nacida del pueblo, transmitida de forma oral (a través de un aprendizaje por imitación) y que debe mantenerse viva, evitando su pérdida.

Esta investigación puede contribuir en parte a la difusión y popularización de dicho repertorio. También es notable mi interés a nivel pedagógico porque este tipo de estudios cobren fuerza, puesto que para mantener vivo este tipo de repertorio es necesario interpretarlo, y para que esto sea posible, es necesaria una apuesta notable por parte de la educación para que lo incluya entre sus objetivos prioritarios. Las piezas propias de nuestra región, se encuentran desconocidas cada vez más por los andaluces que viven en ella. Mi situación profesional me ha enseñado a través de la experiencia que el alumnado

incrementa la adquisición de aprendizajes significativos si se utiliza su entorno como punto de partida.

El repertorio interpretado titulado *Canciones populares de Jáen: Melenchones y otras canciones populares*, recoge algunas melodías extraídas del Cancionero de Jaén de Lola Torres, pero con un acompañamiento instrumental de piano cuya armonización fue realizada por Joaquín Reyes. Este músico fue compositor, pianista y profesor del conservatorio Rafael Orozco de Córdoba, destacando notablemente por su labor docente en este centro. La interpretación de su repertorio en el CEIP Duque de Rivas, conmemora y ofrece la oportunidad de resaltar su trabajo, así como las relaciones profesionales que mantuvo con la etnomusicóloga Mª Dolores Torres de Gálvez. Esta docente de educación musical nacida en Jaén se formó en el conservatorio de Córdoba, perfeccionando sus estudios más tarde en Madrid y en Barcelona. Comenzó su labor docente en la Escuela Hogar de la Sección femenina de Jaén, para dar más tarde clase en la Escuela Municipal de Canto de la misma ciudad. Cuando se creó el conservatorio de su ciudad natal impartió docencia en este centro. Dedicó su vida a la investigación del folclore musical de Jaén, participando en certámenes, ferias, festivales y distintos espectáculos. Su labor como folclorista la "convirtió en la única persona interesada hasta el momento en la recopilación y difusión de la música popular de tradición oral de la provincia de Jaén" (Galey, 2011, 18).

De igual forma, considero dar cierta importancia a los estudios de género porque la mujer como músico, cada día más incrementa su participación y protagonismo. A lo largo de la historia de la música, las mujeres y su música constituyeron increíbles aportaciones, aunque la mayoría estuvieron ocultas

detrás de la figura de un hombre. No es el caso de María Dolores Torres de Gálvez, que destacó en vida por su trabajo dentro del campo de la música y la pedagogía. Las mujeres construimos también nuestra historia y con este trabajo no sólo se subraya la labor de la musicóloga sino que se demuestra que nuestra cultura andaluza tiene mucho por descubrir.

En este trabajo la maestra ha seleccionado varias canciones extraídas del Cancionero de Jaén, armonizadas para piano: Se tomará como punto de partida la realidad de un centro andaluz muy concreto, adaptándose a las peculiaridades que presenta el alumnado. Entre el repertorio seleccionado cabe destacar: Dale con el é, sal a bailar salero, fuego carbón maquinista, palitroques y más palitroques, a la flor del romero… Se elegirán varios grupos de niños y niñas con ciertas características comunes (edad, curso, nivel de competencias...) para el aprendizaje del repertorio previamente analizado. Es preciso entender que "las personas seleccionadas asumen los rasgos comunes de la cultura que se estudia" (Sandín, 2003, 32). Estos alumnos y alumnas forman un coro de voces que cantan junto a sus maestros con una metodología inclusiva, innovadora, participativa. En esta actividad interactúan unos miembros con otros, participando para dinamizar la dinámica de clase algunas asociaciones que acompañan con instrumentos musicales al igual que determinados maestros del centro. La convivencia, la armonía y la mejora del clima entre sus componentes es un factor útil y necesario para trasmitirlo de clase en clases, de familia en familia, de generación en generación y que influya sobre la educación del alumno, del centro y del barrio. Las propiedades terapéuticas de la música pueden llegar a utilizarse para la transformación social de actitudes que presentan un deterioro debido al contexto.

Utilizaremos una metodología cualitativa para extraer los datos relacionados con las percepciones, pensamientos y sensaciones que alumnado y el profesorado experimenta ante la práctica de dicho repertorio. A través de la metodología cualitativa intentamos "profundizar en las expectativas, conocimientos, opiniones e ideologías expresadas por aquéllos que tienen que ver o que están directamente involucrados en la realidad social" (Roldán, 1998, 135) elegida para desarrollar una determinada investigación. Dentro del enfoque cualitativo existen varias técnicas para extraer los datos necesarios para desarrollar una investigación. Entre estas hemos seleccionado la entrevista de forma individual y colectiva. Según Delgado y Gutiérrez, la entrevista de investigación es definida como "un discurso principalmente enunciado por el entrevistado, pero que comprende también las intervenciones de la investigadora, cada una con un sentido y un proyecto de sentido determinado, relacionados a partir de lo que se ha llamado un contrato de comunicación, y en función de un contexto social o situación" (Delgado & Gutiérrez, 1994, 231).

De igual forma hay que subrayar que "la entrevista cualitativa aporta profundidad y detalle sobre las personas que pertenecen a determinados escenarios sociales". El análisis de los datos extraídos "facilita la interpretación de comportamientos exteriorizados. Además, proporciona informaciones, no observables directamente, sobre sentimientos, intenciones, pensamientos y emociones" (Buendía, Colas & Hernández, 1997, 279). En nuestro estudio es importante la información que pueden aportarnos los docentes y alumnos/as de cómo sienten, aprenden, y experimentan todo lo relacionado con la práctica y puesta en escena del repertorio popular.

.

ANÁLISIS CUALITATIVO: PRÁCTICA DEL CANCIONERO

En la actualidad un grupo de niños y niñas del colegio “Duque de Rivas” (Córdoba) junto a sus maestros/as tienen un coro escolar donde interpretan todo tipo de repertorio incluido el repertorio popular. A simple vista parecía una actividad normal de cualquier colegio. Sin embargo, al hablar de un centro donde la enseñanza se convierte en un difícil desempeño, la realización de este tipo de actividades es considerada como un rotundo éxito. El objetivo del taller es crear en el alumnado una actitud positiva hacia el trabajo vocal en equipo, hacia la práctica y el aprendizaje de un determinado repertorio vocal. En estos casos lo más importante no es la interpretación correcta del repertorio sino la influencia que esta práctica otorga a los que se benefician como emisores o receptores. Para conocer el influjo de esta huella hemos entrevistado a tres alumnos procedentes de la clase y a tres maestros procedentes de las tres etapas principales del centro: infantil, primaria y secundaria.

Ambas partes coinciden con gran satisfacción en la participación y celebración del taller. Lo más significativo para el profesorado es la realización de la actividad a pesar de las dificultades que el centro presenta, sin embargo, para los alumnos/as esto no fue un problema y si una recompensa que sus profesores y compañeros/as les participaran. Cuando se le pregunta a parte de la comunidad educativa que les parece la actividad musical y la práctica del repertorio, obtenemos las siguientes afirmaciones:

> “Me parece un trabajo que tiene mucho mérito, y muy motivador para los alumnos para memorizar canciones, combinándolo por su interés por la música”.

(1ª Maestro del centro)

"Me parece una idea estupenda, debido al contexto en el que nos encontrábamos y la dificultad de llevarlo a cabo y lo bien que sale".

(2ª Maestra del centro)

"Había muchos niños y había mucha gente".

(2º Alumno del centro)

En la actual legislación, más concretamente en la orden del 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía, el área Artística incluida en el Anexo I está integrada por dos lenguajes: el plástico y el musical. Dentro de dicho anexo queda reflejada la importancia del conocimiento del patrimonio cultural y artístico de nuestra comunidad, aunque en ocasiones se olvida la práctica musical para la divulgación de dicho patrimonio. En nuestro coro existe una actitud positiva del profesorado y del alumnado hacia este aprendizaje, la muestra ha quedado clara con la práctica y elección de piezas populares como repertorio, con la necesidad e interés por conocerlo y divulgarlo. Los alumnos/as en la mayoría de los casos habían tenido pocas experiencias con este tipo de repertorio salvo algún caso que mantiene contacto directo con el flamenco.

> "Me parece que es muy interesante puesto que las piezas populares se están perdiendo y es una forma de traerlas de nuevo a la actualidad".
>
> (3ª Maestra tercera del centro)

> "En el colegio, me las enseño mi seño (…), también canto flamenco..."
>
> (2º Alumno del centro)

La mayoría del profesorado defiende la idea de globalización y de tratamiento interdisciplinar de la música en este tipo de trabajos. El alumnado elaboró los carteles de los conciertos, las invitaciones y también asistieron a un concierto de la orquesta donde eran ellos los oyentes. Este tipo de trabajos son considerados como motivadores y garantizan un aprendizaje significativo de la música, porque ésta se convierte en centro de interés de nuestro alumnado. Es tarea del docente de música y de cualquier educador, encontrar la manera de acercar este tipo de repertorio a los alumnos y alumnas para que les resulte atractivo.

> "Globalizar en el aprendizaje es fundamental, cuantas más relaciones entre las disciplinas se establezcan mucho más rico y significativo es el aprendizaje (…) Todo lo que es relacionar y que sirva para algo es para ellos significativo y en este caso lo hicieron porque era para su concierto. Todo lo que hicieras para el concierto tenía sentido y significado para ellos".
>
> (2º Maestra del centro)

> “Es una manera de complementar la labor del maestro de música. No solamente el maestro de música, nosotros también los tutores podemos aportar algo a esta tarea”.
>
> (3º Maestra del centro)

> “Ahora, si tú como profesora de música controlas ese repertorio y consideras que puedes sacarle partido por determinados aspectos musicales, claro que te puede servir eso, siempre y cuando conectes con sus intereses”.
>
> (1º Maestro del centro)

El contexto donde los maestros/as del “Duque de Rivas”, desempañamos nuestra labor, dificulta con exceso la realización de un buen trabajo. Nuestros alumnos/as carecen de normas, de hábitos saludables y de valores éticos y educativos. Sin embargo, la realización de actividades musicales que producen motivación, organización, expresión y adquisición de nuevos aprendizajes potencian la actitud positiva orientada a conseguir un buen clima de centro. Nuestro alumnado puede llegar a ser lo mismo que otros, puesto que a través de su voz pueden producir mensajes que demuestran que, a pesar de todo, son niños y niñas los que cantan.

> “Pa que le pongamos más arte...”
>
> (1º Alumna del centro)

> “Los alumnos de las Palmeras son unos niños como cualquiera de otro colegio...”
>
> (2º Maestra del centro)

> “Quiero estar con ellos, con mis amigos, cantar...
>
> (3º Alumno del centro)

> “Es fundamental cualquier actividad que se salga de la rutina y del aprendizaje academicista, todo lo que lleve planificar y organizar y además cuando les implica hacer algo para todo el colegio, para otros profesores, se considera algo importante para ellos, como lo fue.”
>
> (2º Maestra del centro)

Las canciones populares elegidas contenían una importante muestra de repertorio popular. Cabe destacar las partituras procedentes del cancionero de Jaén, analizadas en este trabajo y otras más añadidas por su notable interés musical. La música de esta obra resulta muy sencilla de aprender para el alumnado. La letra, aunque difícil de memorizar resulta curiosa por sus toques de humor que se acerca al toque picaresco típico de Andalucía, lenguaje muy cercano para que estos niños que se encuentran familiarizados con repertorio popular como es el flamenco. De aquí su interés por la música y el interés del profesorado por acercarles otro tipo de canciones que aumentan su bagaje musical. El alumnado se siente cómodo cuando es acompañado por el piano, puesto que éste le facilita la entonación y las melodías que cantan se ven

envueltas de un colorido que las hace más hermosas. Interesante y positiva la aportación del maestro Reyes a este repertorio puesto que puede acercar la música culta fusionándola con la popular para producir admiración. La mayoría de los alumnos/as eligió canciones sencillas como sus favoritas con letras divertidas, aunque también valoraron aquellas que, aunque de difícil memorización les causaron interés por el contenido de la historia que contaban.

> "Conocía muchas piezas de este repertorio, y me gustó muchísimo, porque en este ambiente escuchar algo que no sea flamenco enriquece mucho la cultura de estos niños".
>
> (3º Maestra del centro)

> "Me gustó aprenderlo, le gusto la tarara. Me hubiera gustado cantar "Por Dios que me vuelvo loco", un fandango es".
>
> (2º Alumno del centro)

> "A reír", porque es: a reír, a jugar y es lo que más me gusta a mí.
>
> (1º Alumna del centro)

> "Yo canto de to, a mí me da igual..."
>
> (3ª Alumno del centro)

La necesidad de investigación de músicos docentes surge a raíz de las realizaciones de este tipo de trabajos. Por una parte, es crucial, estudiar, conocer

y valorar el repertorio popular que nace de nuestra propia cultura. De igual forma, hay que rescatar aquel que casi se encuentra perdido en las mentes de las personas que lo recuerdan como algo suyo. Y por último es de vital importancia que los docentes no sólo aprendan este repertorio, sino que investiguen sobre la repercusión de su práctica encontrando la forma adecuada para hacerlo llegar a las nuevas mentes que constituirán el futuro para su transmisión y valoración. Nuestra comunidad educativa ha valorado esta práctica como aprendizaje y enriquecimiento, pero al igual que han encontrado en ella un vehículo para ser escuchados, demandan que sus propias raíces sean valoradas y consideradas como cultura de un pueblo que no por su carácter marginal deja de producir arte musical.

> “Casi toda mi familia canta, porque cantan muy bien. Ellos cantan fandangos, bulerías, canciones de Semana Santa y Sevillanas”.
>
> (2º Alumno del centro)

> “Hace falta descubrir muchas cosas en este campo que es muy desconocido”.
>
> (1º Maestro del centro)

REFLEXIONES FINALES

En la época actual, es necesario buscar nuevas fusiones que revaloricen las prácticas folclóricas para una posible recuperación e interpretación. La música se encuentra íntimamente arraigada a la cultura de la que procede, por lo que el estudio de las funciones, actitudes, valores, temática, motivaciones sociales y fenómenos artísticos se consolidan como base para comprender la influencia de dicha música en el ser humano. Probablemente las fuentes que encontremos, no constituyan la representación de lo que inicialmente formaron. La tradición, ha deformado las melodías a través de la trasmisión oral y el paso de generación a generación, característica que dificulta la opción de determinar raíces con precisión. El trabajo de recopilación no termina con esto, las numerosas interpretaciones y conclusiones extraídas de dicho trabajo también se recogen como muestra folclórica, ayudándonos a la mejora de la interpretación.

Aunque la interpretación de las partituras de folklore no es del todo fidedigna, puesto que éstas constituyen soportes imperfectos, que no recogen ciertos detalles, quedando predeterminados para ser elegidos con total libertad por el intérprete, cantor o instrumentista. Sin embargo, este tipo de imperfecciones también constituyen fuente de información para etnomusicólogos e historiadores que intentan buscar respuestas en todo aquello que no quedó totalmente explícito. Existen posturas que defienden que la correcta interpretación del folklore debe realizarse siguiendo una reproducción fiel de lo que se realizaba originalmente, simplemente acompañada de los instrumentos propios de este tipo de manifestaciones. Esta postura es cuestionable, puesto que el folklore puede enriquecerse y ampliar su campo de expansión tomando

como ayuda y complemento el acompañamiento clásico, no con el objetivo de variar su auténtico significado, sino con la finalidad de colorear su tímbrica, ofreciendo un nuevo camino y acercamiento de esta práctica a las futuras generaciones que, con notable frecuencia, lo desconocen.

La enseñanza ofrece la posibilidad de transmitir este tipo de repertorio, dando a conocer a través de la interpretación y la didáctica la posibilidad de llegar a tocar, cantar, analizar y explorar otras corrientes no menos válidas que las representadas hasta el momento y mucho más cercanas a nuestra realidad. De esta manera puede llegar parte de la música folclórica al oído de los que la interpretan y los que escuchan dichas interpretaciones. Compartimos con Fernández Cid la idea de que "la música, por lenguaje universal, no debe tener fronteras. Ha de buscarse con ella, una internacionalidad que permita alcanzar el objetivo de que llegue a todos los pueblos y en todas las circunstancias" (Fernández, 1981, 26) y que parta a su vez de todos los pueblos, realidades y comunidades a través de un lenguaje propio comunicado por músicos que sin ningún tipo de prejuicio colorean sus obras con pinceladas extraídas de la tradición, extraídas de la cultura y la tierra que les vio nacer.

BIBLIOGRAFÍA

Buendía, L., Colas, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill.

Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Galey, M.I. (2011). El cancionero popular de Jaén de Lola Torres: estudio musicológico. *Tesis doctoral.* Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de: https://idus.us.es/handle/11441/24245 (Consulta 21/01/2020)

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 27 de marzo de 2015.

Rey, E. (2001). *Los libros de la música tradicional*. Madrid: AEDOM (Asociación Española de Documentación Musical).

Reyes, J. (1986). Melenchones y otras canciones populares (Recuerdo a Lola Torres). *Boletín del instituto de Estudios Jiennenses.* Nº. 126 (15-20). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1202498.pdf (Consulta 19/01/2020)

Roldán, L. (1998). Los grupos de discusión en la investigación en Trabajo Social y Servicios Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*. Nº11, 133- 144. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS9898110133A.PDF (Consulta 11/10/2019)

Sandín, M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Torres, M. D. (1972). *Cancionero popular de Jaén*. Jaén: Instituto de Estudios Jienenses.

Turina, J. (1982). *La música andaluza*. Alfar. Sevilla.

EL *REGAZO-LIBRO*: LA DIDÁCTICA ANALÓGICA EN 3º DE GEOGRAFÍA[84]

The lapbook: analog didactics in 3rd Geography

Josefa Cobos Maroto

IES Averroes (Córdoba)
pepacobosmaroto@gmail.com

María José Leal Calero

IES Averroes (Córdoba)
mjlealcalero@gmail.com

José Ramón Pedraza Serrano

IES Averroes, Córdoba
joserramonps@gmail.com

RESUMEN

Continuando con la propuesta comunicativa de la pasada edición, a saber, "A los 15, la niña bonita: Geografía (con acné)", en la que presentamos "el diseño y planificación que hacemos de la asignatura de Geografía de 3º de ESO", este año queremos poner nuestro foco en un recurso didáctico de nombre *Lapbook*, aprendido de la profesora compañera Irene Almazán, y que hemos incorporado a la batería de procedimientos que venimos poniendo sobre la mesa en nuestra didáctica geográfica: esquemas, glosarios ilustrados, taller de televisión, actividades generales individuales, diario grupal de aprendizaje, exposición oral, informe de audición, trabajo monográfico trimestral, proyectitos, comentario de textos geográficos y algún que otro examen. Como una mancha de aceite, 2º de ESO también ha comenzado a hacer sus pinitos.

Como expresamos en la X edición, el "planteamiento es propedéutico: preparar un 4º curso inquieto e investigativo". De hecho, la inspiración para la introducción del libro-regazo en 3º nos vino de su hechura en la Historia Contemporánea Universal de 4º, adonde debe apuntar nuestra brújula.

La satisfacción de docentes y discentes nos anima a compartirlo aquí y ahora.

[84] Este artículo es la expresión escrita de la comunicación homónima que compartieron en las XI Jornadas de Intercambio de experiencias didácticas en Ciencias Sociales (CEP, Córdoba, 11.5.2019) https://youtu.be/xUEaUq8hmEI

PALABRAS CLAVE: LAPBOOK; IES AVERROES; ESO; COORDINACIÓN; DIVERSIDAD;

ABSTRACT

Continuing with the communicative proposal of the last edition, namely, "At 15, the pretty girl: Geography (with acne)", in which we present "the design and planning we do of the Geography course of 3rd ESO" , this year we want to put our focus on a didactic resource called Lapbook, learned from fellow professor Irene Almazán, and that we have incorporated into the battery of procedures that we have been putting on the table in our geographical didactics: diagrams, illustrated glossaries, workshop on television, general individual activities, group learning diary, oral presentation, audition report, quarterly monographic work, projects, commentary on geographic texts and the occasional exam. Like an oil stain, 2º ESO has also started to make its first steps.

As we expressed in the X edition, the “approach is propedeutic: preparing a restless and investigative 4th course”. In fact, the inspiration for the introduction of the lap book in 3rd came from its creation in the 4th Universal Contemporary History, where our compass should point.

The satisfaction of teachers and students encourages us to share it here and now.

KEYWORDS: LAPBOOK; IES AVERROES; ESO; COORDINATION; DIVERSITY;

Fecha de recepción del artículo: 06/04/2020
Fecha de Aceptación: 17/04/2020

Citar artículo: COBOS MAROTO, J., LEAL CALERO, M.J. y PEDRAZA SERRANO, J. R. (2020). El *regazo-libro*: la didáctica analógica en 3º de Geografía. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

0. Introducción

En el presente escrito vamos a dar a conocer un procedimiento de trabajo, nuevo para nosotros, y del que estamos ampliamente satisfechos. Es el Lapbook, o traducido al español, tal como ha hecho el profesor José Ramón Pedraza Serrano, el Regazolibro. El término fue acuñado por Tammy Duby, una madre y educadora en casa de Virginia, Estados Unidos. Le puso ese nombre porque el libro que su hijo se construía acerca de algún tema cabía en su regazo.

Desde hace unos años, en el Departamento de Geografía e Historia del IES Averroes estamos muy interesados en trabajar por proyectos y así lo venimos haciendo. Nuestra primera noticia sobre esta herramienta de trabajo nos llegó por parte de una compañera recién incorporada el centro, Irene Almazán (2018). Ella nos presentó un modelo de lapbook que había preparado para que su curso de 4º de ESO lo trabajara (tema, La Gran Guerra). Desde el primer momento vimos la potencialidad que tenía y lo incorporamos a nuestro proyecto para 3º de la ESO y posteriormente para 1º, 2º y 4º de la ESO, así como para 1º de Bachillerato.

Podemos definir el lapbook como una caja o una carpeta en la que se guarda un tema. Esta caja se traduce en una cartulina doblada a modo de libro en la que se incluyen contenidos por medio de imágenes, fotos, textos, utilizando todo tipo de materiales. La complejidad con la que se trabaje dicho tema, dependerá de la edad y madurez de la persona o personas que lo hagan. Desde este punto de vista se entenderá que es una herramienta educativa de primer orden y, por tanto, también es ideal para el trabajo por proyectos. En un momento en el que se está replanteando el papel de la escuela, en el que nuestro trabajo no es sólo explicar y obligar a memorizar contenidos, en el que las empresas nos piden que formemos personas creativas que sepan

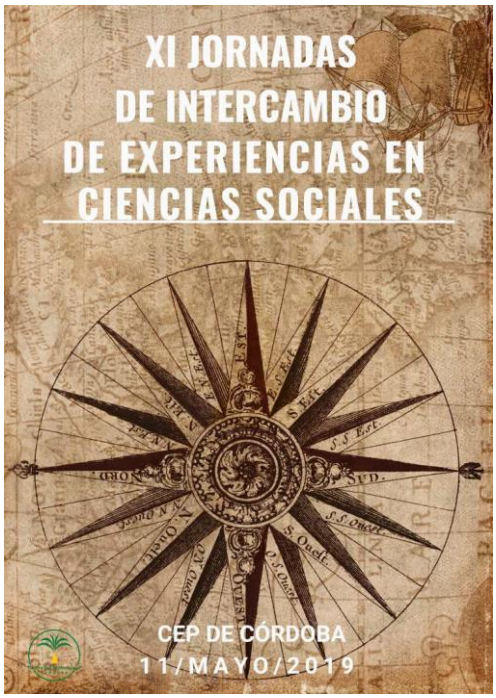


Ilustración 1. Cartel de las XI Jornadas de CCSS

trabajar en grupo, que sepan buscar soluciones a los problemas, no nos podemos quedar en explicar una materia con la sola ayuda del libro de texto.

La Geografía es una materia que al alumnado le suele resultar dura. Son muchas las ocasiones en que a nuestro alumnado los contenidos le pueden resultar inconexos. En este sentido el lapbook presenta una temática de forma clara, con un principio y un final, lo que les suele resultar muy motivador. Esta herramienta de aprendizaje huye de lo rutinario, exige reflexionar continuamente sobre el tema a tratar, pensar en la forma en que se expresa la información, escogiendo las palabras más precisas, exige colaboración, organización y reparto de tareas; es capaz de integrar a personas con distintos intereses y capacidades y quita el miedo al fracaso. Un lapbook puede ser más creativo, más profundo en el análisis, más simple… pero nunca estará mal. Siempre hay un producto final que refleja las capacidades y el esfuerzo de las personas que lo han elaborado. El lapbook exige un esfuerzo de reflexión sobre el aprendizaje, una continua búsqueda de información y una reflexión crítica sobre ella.

De todo lo anteriormente dicho se desprende que nosotros y nosotras consideramos el lapbook como una inmejorable herramienta para el estudio de las Ciencias Sociales.

1. El contexto escolar

Vivimos en la Sociedad de la Información, donde la tecnología y la digitalidad se imponen en muchas situaciones de nuestra vida (cursos on line, teletramitación de documentos, certificados digitales, etc.). El uso de las TIC para transformar nuestras sociedades es un valor en alza en los países desarrollados. Consideramos las TIC como una herramienta positiva para el desarrollo de

nuestros pueblos y ciudadanos y, por ello, deben estar al servicio de la ciudadanía; sin embargo, cuando se nos imponen, de manera que se exige el mismo nivel de competencialidad y de recursos a todas las personas de una comunidad, se genera una brecha o se aumenta la brecha ya existente entre las personas con o sin recursos y se aumenta además la desigualdad.

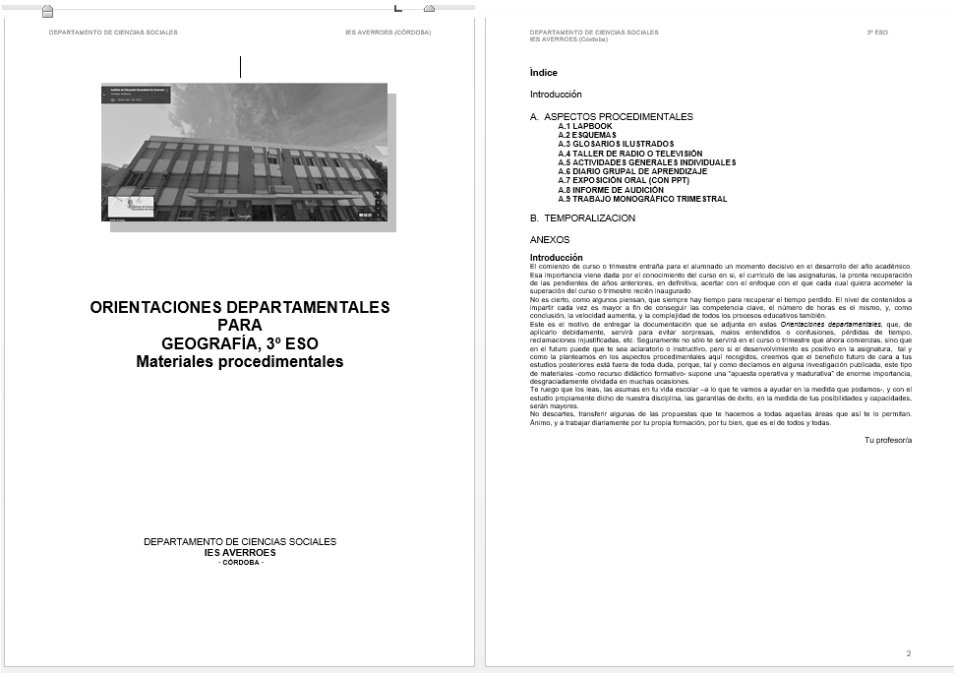
En el trabajo diario de nuestro centro y con los recursos tecnológicos (precarios) con los que contamos, intentamos cada día combatir esas diferencias que excluyen a un porcentaje importante de nuestro alumnado.

Aunque entendemos que la alfabetización digital es tan importante como cualquier materia instrumental y utilizamos las herramientas Tics en el trabajo diario del alumnado, no nos olvidamos de la manualidad, del trabajo artesano, del hacer tradicional, dibujar, recortar, decorar, que no podemos olvidar. Constituye un ejercicio importante, no sólo psicomotriz, sino también mental y plástico, desarrollando la faceta artística de nuestro alumnado.

En este contexto el lapbook reúne ambas condiciones: por una parte, responde a la organización de una página web (pestañas, desplegables, carpetas…), pero todo ello hecho de manera artesanal, con materiales fungibles y con mucha imaginación.

2. Objetivos

2.1 Hacer una Geografía y una Historia activa, manipulativa, colaborativa, diversa, crítica, propedéutica.



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES — IES AVERROES (CÓRDOBA)

ORIENTACIONES DEPARTAMENTALES PARA GEOGRAFÍA, 3º ESO
Materiales procedimentales

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
IES AVERROES
- CORDOBA -

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES — 3º ESO
IES AVERROES (Córdoba)

Índice

Introducción

A. ASPECTOS PROCEDIMENTALES
- A.1 LAPBOOK
- A.2 ESQUEMAS
- A.3 GLOSARIOS ILUSTRADOS
- A.4 TALLER DE RADIO O TELEVISIÓN
- A.5 ACTIVIDADES GENERALES INDIVIDUALES
- A.6 DIARIO GRUPAL DE APRENDIZAJE
- A.7 EXPOSICIÓN ORAL (CON PPT)
- A.8 INFORME DE AUDICIÓN
- A.9 TRABAJO MONOGRÁFICO TRIMESTRAL

B. TEMPORALIZACION

ANEXOS

Introducción

El comienzo de curso o trimestre entraña para el alumnado un momento decisivo en el desarrollo del año académico. Esa importancia viene dada por el conocimiento del curso en sí, el currículo de las asignaturas, la pronta recuperación de las pendientes de años anteriores, en definitiva, acertar con el enfoque con el que cada cual quiera acometer la superación del curso o trimestre recién inaugurado.
No es cierto, como algunos piensan, que siempre hay tiempo para recuperar el tiempo perdido. El nivel de contenidos a impartir cada vez es mayor a fin de conseguir las competencia clave, el número de horas es el mismo, y, como conclusión, la velocidad aumenta, y la complejidad de todos los procesos educativos también.
Este es el motivo de entregar la documentación que se adjunta en estas *Orientaciones departamentales*, que, de aplicarlo debidamente, servirá para evitar sorpresas, malos entendidos o confusiones, pérdidas de tiempo, reclamaciones injustificadas, etc. Seguramente no sólo te servirá en el curso o trimestre que ahora comienzas, sino que en el futuro puede que te sea aclaratorio o instructivo, pero si el desenvolvimiento es positivo en la asignatura, tal y como la planteamos en los aspectos procedimentales aquí recogidos, creemos que el beneficio futuro de cara a tus estudios posteriores está fuera de toda duda, porque, tal y como declamos en alguna investigación publicada, este tipo de materiales -como recurso didáctico formativo- supone una "apuesta operativa y maduradora" de enorme importancia, desgraciadamente olvidada en muchas ocasiones.
Te ruego que los leas, las asumas en tu vida escolar –a lo que te vamos a ayudar en la medida que podamos-, y con el estudio propiamente dicho de nuestra disciplina, las garantías de éxito, en la medida de tus posibilidades y capacidades, serán mayores.
No descartes, transferir algunas de las propuestas que te hacemos a todas aquellas áreas que así te lo permitan.
Ánimo, y a trabajar diariamente por tu propia formación, por tu bien, que es el de todos y todas.

Tu profesor/a

2

Ilustración 2. Portada e índice las Orientaciones departamentales trimestrales II

Después de muchos años de trabajo en nuestra materia, nos hemos dado cuenta de que el modelo tradicional academicista, basado en la exposición del profesor/a y la recepción del alumnado, no conllevaba un aprendizaje, en la mayoría del alumnado, entre otras razones porque la implicación del alumnado era cero y el interés por la materia dependía mucho del arte de narrar de cada profesor/a.

El cambio pedagógico lo vimos necesario y decidimos dar más participación y decisión a nuestro alumnado, sin perder, desde luego, la perspectiva curricular, y optamos por adoptar un modelo que pretende involucrar al alumnado en un proceso ideado con el fin de promover su actividad y orientarlo hacia la

elaboración justificada de producciones originales que den cuenta de su aprendizaje y capacitación.

Este modelo de trabajo se puede encuadrar dentro del Aprendizaje por proyectos o tareas, en el que el lapbook, puede ser un producto final.

Lejos de ser estrategias innovadoras, cuentan con una trayectoria muy amplia en periodos anteriores de la Pedagogía y, fundamentalmente, en lo que se llamó “Escuela Nueva”, y que se ha venido desarrollando a lo largo del siglo XX:

“ ... (el trabajo por proyectos o tópicos) enfoque centrado en las preocupaciones de los niños, que los involucra de manera activa en la planificación, presentación y evaluación de una experiencia dialogada de aprendizaje”. (Tann, 1991, p. 16)

2.2 Contextualizar el aprendizaje (adaptación a las circunstancias).

En el contexto temporal, ya descrito en un apartado anterior, encontramos que nuestro alumnado no tiene facilidad de escucha. Nuestras generaciones, hablamos del alumnado de los años 60 y 70 del siglo pasado, aprendíamos por el oído. Realmente era una necesidad escuchar al maestro/a, porque estos/as eran una de las pocas fuentes de conocimiento, además de los escasos libros de que se disponía en las bibliotecas -la mayor parte de los libros científicos o pedagógicos estaban censurados y no existían en nuestro país-.

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
IES AVERROES (Córdoba)

3º ESO

B. TEMPORALIZACIÓN
CRONOGRAMA TRIMESTRAL

Temas /Complementos	11	12	13
A.1 TRABAJO MONOGRÁFICO			X·G
A.2 TALLER DE TELEVISIÓN			X·G
A.3 INFORME DE AUDICIÓN			X·I
A.4 LAPBOOK	X·*P*	X·*P*	
A.5 PROYECTITOS	*X·P*	*X·P*	
A.6 TEXTOS GEOGRÁFICOS	X·G	X·G	X·G
A.7 EXAMEN	X·I	X·I	X·I

X: Obligatorio / ***X***: elegir tema (alternar en la elección) / **X:** temas unidos

G: Grupo
P: Pareja
I: Individual

Ilustración 3. Cronograma trimestral en Orientaciones

Ahora, internet y sus redes ponen a disposición de las personas conocimientos impensables hasta hace pocos años, bien elaborados, organizados y magníficamente presentados. En nuestra materia, pensando en los mapas, no podemos comparar aquellos mapas colgados en la pared, con un característico olor a polvo y craquelados por el paso del tiempo, con los mapas interactivos que actualmente puede consultar nuestro alumnado. Por todo eso debemos adaptar nuestra enseñanza a los tiempos que nos ha tocado vivir.

En los momentos actuales, una pandemia mundial nos ha confinado durante semanas en casa, obligándonos a desarrollar el teletrabajo. Las ventajas de estar conectados en redes, de las que disfrutamos en esta era de la información, nos permiten continuar con la tarea de enseñanza-aprendizaje; pero, si no se involucra al alumnado en esta tarea es imposible llevar a cabo estas fórmulas o soluciones pedagógicas

2.3 Atender a la diversidad.

Esta alternativa, constituye, también un apoyo fundamental para la atención a la diversidad. Cada cual aporta al proyecto lo mejor de sus competencias y tod@s pueden aportar y colaborar.

Al intercambio y el apoyo como base para la construcción de los significados y el establecimiento las relaciones sociales y de convivencia (enfoque cooperativo), se une el respeto por el ritmo de trabajo y la ayuda entre iguales, que no podemos considerar como alternativa al apoyo del profesorado, pero sí como una herramienta con un importante potencial, que influye sobremanera en la zona de desarrollo potencial del alumnado con más dificultad.

Por otra parte, permite atender, proactivamente, al alumnado de altas capacidades que tiene, en el proyecto de trabajo, un campo inmenso de investigación y aprendizaje.

2.4 Equilibrar conceptos, procedimientos y actitudes (competencias).

Trabajar por proyectos es “hacer una propuesta que evite la continua improvisación y disponga el aprendizaje según una lógica que permita ampliar los conocimientos dentro de una continuidad razonable. Pero siempre sin cerrar en todos sus términos pues, al fi n y al cabo, es sólo una previsión, un recurso que tendrá que verse en la experiencia de clase para su determinación definitiva”. (F. J. Pozuelos 2007, p. 32)

El lapbook como proyecto, puede plantear un trabajo competencial, secuenciado, en el que se trabajan las competencias, en sus diferentes facetas: saber, saber hacer, saber ser y saber valorar.

Diseñar, planificar, organizar, seleccionar información, redactar, dibujar, todo ese tipo de ejercicios conlleva el desarrollo de diferentes pensamientos.

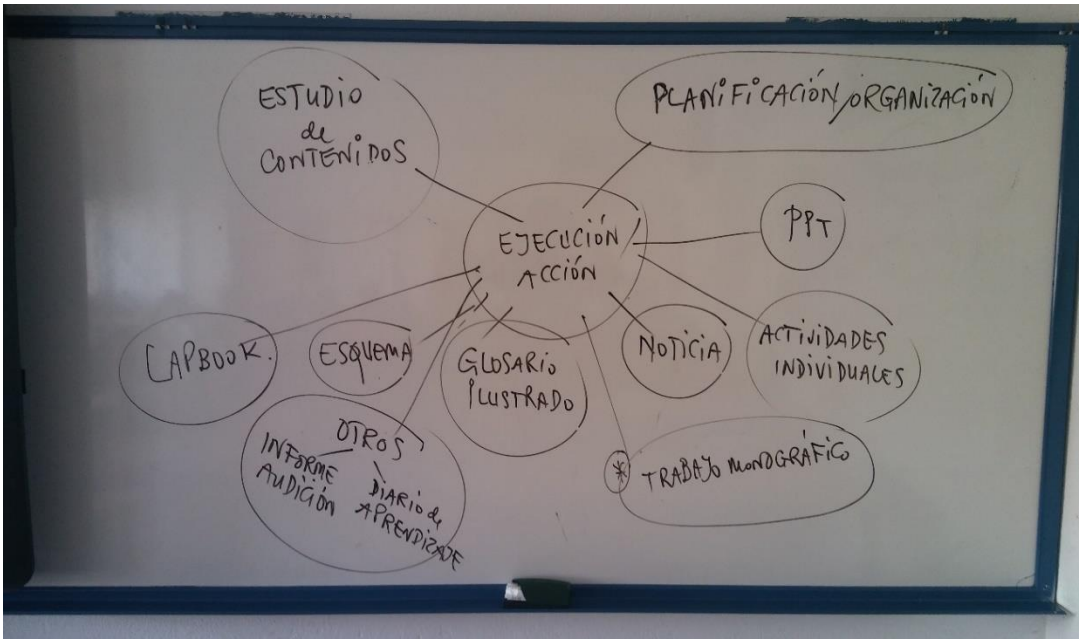


Ilustración 4. Pizarra con la distribución de las tareas del II trimestre

2.5 Repensar las metodologías y las evaluaciones.

Examinar no es sinónimo de enseñar; aprobar un examen, no es sinónimo de aprender; para que haya aprendizaje debe darse interés y participación del alumnado:

"Aprender investigando implica participar en experiencias que despiertan interés y cuestionan el conocimiento que sobre un determinado asunto se posee, lo cual, de alguna forma, nos lleva a la forma natural que posee el género humano para acercarse a lo que desconoce y le inquieta: preguntar, buscar, comprobar y sacar conclusiones". ("Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias". F. J. Pozuelos Estrada, 2007, p. 30)

2.6 Fomentar la creatividad y el diseño.

Todos los seres humanos estamos dotados de pensamiento creativo. Sin embargo, su desarrollo va a depender de los que hagamos a lo largo de nuestra vida. Este pensamiento se tiene que basar en información y su genialidad consiste precisamente en reorganizar esa información de que se dispone de modo diferente. El trabajo sobre lapbook favorece y desarrolla ese pensamiento, ya que ofrece la posibilidad de dar una forma creativa a la información con el fin de hacerla más atractiva y asequible.

Ilustración 5. Portada del lapbook de la profesora Irene Almazán

Tradicionalmente se vincula el pensamiento creativo al arte, pero lo podemos usar también en la vida cotidiana. Este recurso nos permite trabajar el pensamiento creativo, y con ello estamos contribuyendo a desarrollar nuevas formas de pensar y nuevas ideas y a generar soluciones diversas a los problemas a los que nos enfrentamos.

3. Fundamentación pedagógica

3.1 Historia

Sin la precisión certera de la coordenada espacial y temporal, quienes han teorizado sobre este recurso educativo se remontan a las familias estadounidenses que formaban a sus hijos e hijas fuera de las escuelas estatales siguiendo el método *homeschool* y que, con perspectiva proyectual, iban conformando el estudio de una unidad temática que terminaba en formato de libro (book) que se solía componer o desplegar en el propio regazo (lap).

Otros autores ponen en relación estos formatos con los libros del pop up, así como las teorías de las inteligencias múltiples de H. Gardner. En España, tras ese bagaje histórico, los lapbooks llegarán posteriormente extendiéndose por las aulas primarias en el cambio de siglo y, con más fuerza, en lo que llevamos de siglo.

3.2 Definición

La adjetivación, sinónimos e ingredientes que se han usado para articular una noción clara y común han sido variados. Cartulina, casero, bolsillos, desplegable, faldas,…han sido sustantivos y calificativos que han adornado una aproximación a su esencia.

Apoyándonos en la literatura didáctica, podríamos definir el lapbook como un constructor en soporte cartulina (o cartón, y otros materiales alternativos y complementarios) con forma de gran tríptico (*tripticón*, cartapacio o carpetón) en el que el alumnado (individual o grupalmente) compone, por medio de una serie de soportes textuales y gráficos, una elaboración temática que ha investigado, sintetizado y diseñado organizadamente dando lugar a una compilación

heterogénea visual-creativa por lo común compleja, unitaria y motivadora. Recortes, desplegables, solapas, quesos giratorios, bolsillos, acordeones, tapizados, galerías, cordajes, símbolos, conectores,…y todo aquello que la imaginación infantil y juvenil barrunte, permiten conformar un libro desplegable, interactivo y completable de da, por lo general, un resultado “impactante y muy divertido”.

En definitiva, una composición procesual unitaria elaborada siguiendo, nos atreveríamos a escribir, un iniciático método científico (protoestadío) si las pautas de desarrollo que se den se encaminan a ese propósito que finalice en lo conclusivo.

3.3 Características

La relación de los lapbooks con determinadas metodologías definidas o con determinados valores pedagógicos, cuando se escudriñan las referencias apropiadas, puede ser prolija y, en casos, difusa.

Yendo al grano, no pasaremos de enunciar algunas de las vértebras que sostienen el cuerpo doctrinal de nuestra acción educativa. Sabiendo que no estamos hablando de un corta-y-pega de contenidos tuneados, debemos dar por superada la idea de que el libro-regazo es un sustituto o sucedáneo del cuaderno de clase. No existe antagonismo ni impostura al respecto, en todo caso complementariedad. Sin estar en pleno acuerdo con la afirmación de sustituir palabras por imágenes, lo que sí abogamos en este extremo es por sintetizar gráficamente e hilvanar un discurso científico social espigando las claves conceptuales que procesen un relato o discurso con su consiguiente oratoria.

Como apuntábamos, de la sarta de virtudes y funcionalidades que la producción *lapbookera* pueden tener, nuestra prelación estaría por:

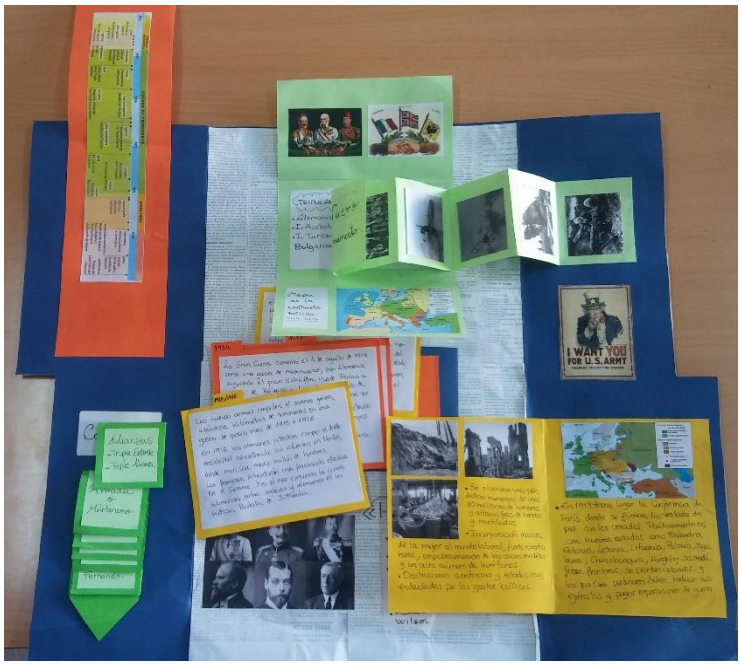


Ilustración 6. Lapbook de I. Almazán dedicado a la I Guerra Mundial

- El incremento de motivación y consecuente atención que la propuesta didáctica provoca.

- El fomento de la creatividad y de la investigación entroncándolo con el ABP.

- El enriquecimiento social en cuanto a escucha, diálogo, consenso, respeto y admiración por los méritos de los colegas, con la consecución de una mayor fluidez en las comunicaciones.

- La materialización de la ideación, con una potente carga manipulativa (aprendizaje cinestésico) y colaborativa (interdependiente).

- La verdadera materialización de la atención a la diversidad, por lo general notable, al precisar la labor en múltiples y engranadas facetas.

- La posibilidad de interpretar con distintos enfoques la aprehensión de contenidos, dando cabida a las ampliaciones por medio de cualquier fuente que

coadyuve al inconformismo (aprender más), frecuentemente a la excelencia que culmina en el pensamiento crítico y divergente.

3.4 Competencias

De la misma sucinta manera, referir competencialidad significa complejizar el argumentario pedagógico. Nada más lejos de nuestro planteamiento. De todo, quedémonos con la ganancia de autonomía personal a la que puede llegar el alumnado cuando se le dan las trazas del trabajo y se le hace el encargo de la tarea, ya que es su iniciativa la que irá dando forma a cada una de las teselas que compondrán un rompecabezas (propiamente dicho) que hallará su imagen final cuando se haya expuesto (no sólo entregado) y se haya respondido a los cuestionamientos de los escuchantes.

Ilustración 7. Muestra de algunos lapbooks en el momento de su análisis formal

Las habilidades autónomas permitirán aprendizajes indelebles, esto es, tratar de un modo lógico y provechoso la información (incluida la digital, amén de su consecución, su adaptación); poner en práctica destrezas lingüísticas, con especial hincapié en la oralidad (no sólo en el debate y acuerdos grupales, sino en la exposición final); que el aprendizaje sea compartido y colaborado, como lo es cualquier ámbito de la vida humana; que haya técnicas activas y manipulativas de aprendizaje, desde el rastreo a la selección; que el aprendiz

tome las riendas de su crecimiento intelectual convirtiendo ese protagonismo en la adquisición de la autogestión de su aprender.

El resto de competencias, tras lo dicho, de un modo u otro, serán pulsadas como expresión cultural de una matemática (orden, áreas, puntualidad, metraje).

Un lapbook es una materialización competencial que no es moco de pavo precisamente. Sintetizando lo que los estudios señalan, la lingüística (33%), la autonomía e iniciativa personal (25), social y ciudadana (18), el tratamiento de la información y la digitalización (8) y el aprender a aprender (5) son las cuantificaciones competenciales que nuestro instrumento comportan.

3.5 Curriculum

Cualquier contenido académico no cabe duda que puede ser objeto de ser abordado en nuestro formato no habiendo circunstancia que impida su adopción. Aun siendo la flexibilidad uno de sus principales atributos, no es menos cierto que las Ciencias Sociales, por su naturaleza antrópica, tienen especial predilección para ser explayadas de manera visual, sintética y conectiva.

El lapbook es un recurso que adopta el carácter de sistema en el que el manejo de la información puede contribuir a desarrollar contenidos geográficos, históricos o artísticos abriendo el carácter curricular cerrado y concreto, permitiendo la contextualización (Pedraza, 2019), la multiescalaridad y, por ende, la ampliación y proyección de cuanto contenido permita abordar la capacidad investigativa del grupo discente.

Como ya hemos señalado, el manejo de la información y la interpretación propia convierte al libro-regazo en elemento competencial, pero además en instrumento de evaluación, herramienta que podría llevarnos a considerar la

importancia del mismo como una estrategia conducente a enseñar el currículo social de una nueva forma a la que podríamos llamar *lapbooking.*

3.6 Ventajas o potencialidades

Intentando evitar la reiteración, seguramente nos es inevitable caer en alguna alusión ya hecha a sus virtualidades.

1. Lo primero a reseñar es la compatibilidad con cualquier estilo o método de aprendizaje, si bien es cierto que su calado es más idóneo para surcar propuestas activas y autónomas antes que metodologías expositivas y repetitivas (reproductivas). La apuntada flexibilidad curricular y la interactividad sitúan a este procedimiento en una prevalente posición de ventaja de cuantas técnicas genéricas o específicas del trabajo escolar podamos proponer.

2. La toma de decisiones en todo el proceso produce una constante tensión mental sin la cual difícilmente podrán afrontarse las diferentes fases de su hechura, lo que provocará una mejor asimilación de contenidos.

3. Por ello, la organización podríamos decir que es otro de esos logros colaterales que puede aprenderse y desprenderse, siempre y cuando tanto la petición de la tarea como el reparto de funciones, la temporalización y el grado de implicación personal estén bien definidos y controlados.

4. La visibilidad, esto es, el trabajo ilustrador o iconizante de las palabras es uno de los grandes atractivos que pueden contribuir a hacer más *callejeras* o *campestres* (ver la calle y el campo) nuestras asignaturas, dar más cabida a la observación cartográfica, gráfica, fotográfica, con lo cual, cualquier objeto de estudio entra más fácil y directamente a formar parte del proceso de aprendizaje.

Ilustración 8. Alumnado trabajando en la confección de su lapbook

5. El aspecto precedente probablemente contribuya a acoger a un mayor número de jóvenes que, a través de la imagen –y más en un mundo tan visual como el actual (interés estético)-, no desistan de hallar su propio espacio colaborativo en el que brinden, discutan o decidan qué y cómo (y por tanto por qué, dónde,…) se debe elegir y proponer.

6. Como un eslabón más en esta cadena de favores, la absorción de un amplio volumen de información contribuye a romper con la creencia de la finitud y cerrazón temática, homogénea y *reproductiva* para todo quisque, sin opción de indagar, insertar y enaltecer el contenido social que estemos estudiando.

7. La atención a ese alumnado que no es auditivo, podríamos decir, que precisa de oferta de actividad para poner en juego su acción intrínseca, es una de las ventajas, no menor, que la construcción del lapbook tiene. Algún autor le llama reconversión del alumnado, lo que produce la adopción de nuestro

recurso en el momento que se le da cabida a otras inteligencias, las kinestésicas o móviles entre todas ellas.

8. Un proyecto como el nuestro da pie a un incremento de la implicación en el mismo al aumentarse el grado de responsabilidad, las ganas de conocer más y estar a la altura de las circunstancias, dar lo mejor de sí y ofrecer una versión acorde con el reto contraído.

9. Uno de los intereses más intensos por duraderos e intemporales es el carácter procesual del aprendizaje, ya que planificar, sintetizar, crear, evaluar, decidir, en definitiva, son destrezas vitales que, con paciencia y continuidad, podrán tener fáciles transposiciones en cualquier ámbito o faceta personal, doméstica, profesional, asociativa, vecinal, etc.

10. La interactividad en las fases del proyecto conduce a una facilitación del estudio, de la memoria, de la asociación conceptual. Ello conlleva la fluidez en la operación de ideas, su estructuración y, por ende, en la comprensión de la información, con la consiguiente facilitación en otros estadíos cognitivos superiores (creación, evaluación,…)

11. A la ya aludida flexibilidad (edad, nivel, asignatura), otras fortalezas puede tener el lapbook tal como son la evitación de almacenamiento inútil de contenidos, ser una herramienta de revisión conceptual (y reestructuración o ampliación), lo cual lo convierte en una técnica de estudio para la selección, síntesis y organización conceptual, ya que coge lo mejor del mapa mental y del esquema (con el ventajoso soporte visual que le da una dosis de profundidad que no otros soportes soportan),

12. El alumnado se transforma en protagonista de su propio aprendizaje, sinérgicamente coadyuvado por sus iguales al ser un recurso eminentemente grupal que fomenta el trabajo en equipo con tintes investigativos.

13. Prácticamente no referido por la bibliografía didáctica, consideramos que el lapbook tiene un sesgo ecológico al tener la proverbialidad de reaprovechar los que llamamos, usando lenguaje deportivo, recursos de fortuna, retazos de objetos o materiales que pueden usarse con una finalidad educativa antes de ser tirados (cartones, revistas, periódicos, cordajes,…), lo cual imprime ese carácter ambiental y, si se quiere, romántico que nunca está de más.

4. Análisis

4.1 Consideraciones sobre las portadas

- Hay grupos que consideran la portada muy importante, predominando lo visual. Podemos destacar el carácter descriptivo y sintético que hacen 4 grupos (atractivo, sugerente). 25% foto llamativa, con títulos visibles y caligrafías aceptables.
- Hay otros grupos cuya portada no responde a lo que se pidió. No le dan valor y es sólo textual (25%)
- Otros grupos han considerado la portada como un catálogo de fotos, con cierto *horror vacui*. Quizá considerando que en Geografía la imagen es muy importante (25 %)
- Otro 25% presentan la portada vacía, no dándole ningún valor.

4.2 Consideraciones sobre el contenido interior

• El profesorado ha dado total libertad, mostrando solamente un ejemplo y unos enlaces en los que el alumnado podría fijarse. No se han dado directrices sobre organización, colores de la cartulina, distribución de espacios, etc. El resultado ha sido que algunos lapbook presentan algunos desajustes en el sentido plástico, tales como el color de la cartulina, distribución de los espacios que en algunos casos no ha sido la más adecuada, pareciéndose más al trabajo de un mural. También se ha abusado del texto en lugar de crear carpetas, acordeones, quesos giratorios, etc. que es uno de los grandes atractivos de esta herramienta de trabajo (su manipulación y descubrimiento).

Ilustración 9. Lapbook sobre industria

• Debido al carácter abarcante que tienen se debería temporalizar cada fase para evitar pérdidas de tiempo y prisas de última hora que han mostrado, como algunas partes que se han hecho muy deprisa frente a otras a las que se les dedicó más tiempo. Creemos que con unas 5 o 6 horas se podría terminar. Por ello es muy importante remarcarle que deben distribuirse el tiempo desde que se inicia el proyecto.

5. Encuesta al alumnado

En este apartado vamos a detallar las conclusiones extraídas de la encuesta que le pasamos al alumnado una vez terminado el trabajo. Para nosotros era muy importante saber sus impresiones, cómo se habían sentido trabajando de esta manera, si les había resultado motivador, si consideraban que se había producido un aprendizaje efectivo.

A la pregunta de si preferían la explicación del profesor antes que hacer ejercicios del libro y luego un examen sobre la materia impartida, la mayoría contestó que prefieren que el profesor intervenga en el aula. Aducen para ello que con las explicaciones del profesor se enteran mejor que "leyéndote el libro". Otra parte contestó que escuchando se aprende y cuando habla el profesor "presto más atención" y, además, si sólo hacen ejercicios del libro, "copiamos y pegamos sin entenderlos". Una pequeña parte dijo que con los trabajos de investigación aprenden más y "nos metemos mejor en el tema".

La siguiente pregunta era "¿Qué te parece trabajar por grupos y de manera activa por tareas?". En este caso la casi totalidad del alumnado decía que le gustaba trabajar en grupo y hacer un proyecto o tarea. De esa manera se conocían mejor entre ellos, se trabaja "de forma más productiva", es más creativo. Sin embargo, todos reconocieron que para que esto pudiera funcionar el grupo debía estar unido y tener los mismos intereses. A veces algún miembro no trabaja y eso repercute en el resto. Ante esta cuestión, al profesorado se le plantea la eterna pregunta: ¿quién hace el grupo, el alumnado o el profesorado? En nuestro caso dejamos a criterio del alumnado la configuración de los grupos, si bien el profesorado les sentenció que, caso de estar en total desacuerdo, podría intervenir y reestructurar dichos grupos.

También se les preguntó que definieran con sus palabras qué era un la pbook. Algunas de las respuestas fueron: “es como un librito en grande donde explicas un tema”, “es un libro desplegable en el que haces cosas creativas sobre un tema”, “es una forma escrita que es creativa visualmente”. Es decir, las respuestas coinciden en que se desarrolla un tema de la forma más creativa y visual posible. Esto para ellos tuvo un gran atractivo y fue muy motivador.

A la pregunta de cómo diseñaron el lapbook, la mayoría de los grupos respondieron que previamente habían hecho un diseño, para lo cual se habían ayudado de ideas tomadas de internet y del modelo que le mostramos. El alumnado vio los posibles recursos que podía utilizar (sobres, ruedas giratorias, cordeles, acordeones, etc.) y luego fue pensando qué apartado convenía mejor para cada uno de esos recursos. El tiempo dedicado a este apartado fue importante y la aportación de cada miembro fue fundamental. De esa decisión depende en buena parte el éxito del proyecto. Unido a esto hay que decidir qué tipo de materiales se van a utilizar para darle más vistosidad al trabajo (cartulinas de colores, goma-eva, plástico, cuerdas, pinzas…)

Ilustración 10. Lapbook sobre Servicios, comunicación e innovación.

En la siguiente cuestión se le preguntaba al alumnado qué pasos debería seguir, a su criterio, cualquier persona que quisiera diseñar un lapbook. Todas las respuestas coinciden en que en primer lugar hay que prepararse el tema. Es necesario saber bien lo que debes trasladar a la cartulina. En este sentido nos

parece interesante que el estudio del tema es algo que todos reconocieron, cosa que por otra parte es normal, pero no en todos los trabajos de grupo se considera prioritario. También insistieron en la necesidad de hacer un boceto a partir de las ideas encontradas en modelos ya existentes. En tercer lugar apuntan que hay que hacer un listado de los materiales necesarios y qué miembro del grupo los debe aportar; por último, habría que hacer un reparto de tareas. Cada persona tiene unas habilidades: hay quien resume bien, quien recorta mejor, quien dibuja con gran maestría,…

La siguiente pregunta pretendía que reflexionaran acerca de si este procedimiento tenía algún tipo de limitaciones en cuanto a la temática, por eso le preguntamos: ¿Qué tipo de ejercicios se pueden diseñar en un lapbook? La respuesta que resume lo aportado por el alumnado es “todos los que quieras”. Aquí cada una de las respuestas se explayaba en describir todas las posibilidades que a esa persona se le podían ocurrir. Tarjeteros, ruletas, acordeones, fotomontajes, pinzas… Además hubo quien añadió que servía tanto para hacer una exposición oral como para explicar un tema.

En la siguiente cuestión se les propuso que dieran algunos consejos a alguna persona que quisiera hacer un lapbook por primera vez. Todas las respuestas apuntaron la necesidad de informarse bien de qué era un lapbook y recomendaban la búsqueda en internet de distintos modelos, materiales y posibilidades. Así mismo, muchas personas aconsejaron que, una vez entendido bien el concepto lapbook, era necesario hacer un boceto en sucio para evitar espacios vacíos o que no hubiera espacio para algo importante. Es decir, consideraban la planificación parte esencial del éxito. Por otro lado, varias personas explicaron que era fundamental conocer el tema y ver qué apartados

había que tratar y cómo hacerlo. Una vez acordada la estructura de la información, habría que decidir con qué recurso se trasladaba a la cartulina (ruleta, acordeón, etc.).

La siguiente pregunta era que explicaran la diferencia entre un lapbook y un mural de los que ellos han hecho en muchas ocasiones a lo largo de su trayectoria escolar. Las respuestas fueron diversas, algunas tan simples como que “en el lapbook doblamos la cartulina y en el mural no”, o que “el lapbook es más moderno que el mural”, “el mural es muy aburrido y el lapbook no”, hasta otras algo más elaboradas que hacen referencia a que “la información no está a la vista, por lo que hay que ir descubriéndola”, “tienes la sensación de que es libro”, “el lapbook es más creativo y por tanto te motiva más” .

La penúltima pregunta les pedía que dijeran algunos aspectos favorables que encontraban en el trabajo con el lapbook. La mayoría de las respuestas hacían alusión a dos aspectos: uno el carácter lúdico (“es divertido”, “te lo pasas bien con tu grupo dando ideas”, “investigas y te diviertes”, “es muy entretenido”, “al ser más divertido te da gana de aprender más”); otro, “la necesidad de investigar para poder hacerlo, con lo cual, el aprendizaje era más duradero”: “es una forma original de aprender y además en poco espacio representas un tema”, “hay que investigar y es divertido hacerlo”, “en poco espacio aprendes mucho”, “al ser más animado te entran ganas de saber lo que pone”. Otras personas se centraron en el carácter global, es decir, con un solo golpe de vista puedes tener presente todo el tema: “todo está muy ordenado”. Hubo quien incluso vio una ventaja en que como le gustó tanto, se lo podía “llevar de recuerdo”.

En la última cuestión le pedíamos que nos dijeran los aspectos más desfavorables de trabajar con el lapbook, aquello que no les había gustado.

Todos los grupos resaltaron varios aspectos. El primero era que es muy difícil de hacer porque te exige saberte bien el tema ("es más difícil pensar las ideas que tienes que poner", "cuesta mucho hacerlo", "tienes que buscar las palabras claves y representarlas es difícil"). En este sentido, el alumnado ve la dificultad de sintetizar y concretar los contenidos fundamentales del tema, así como representar las relaciones que unen esos contenidos. Otra dificultad que todos los grupos expresaron es la gran inversión de tiempo que requiere. Todos comprobaron cómo aquellos grupos que no se organizaron bien y perdieron el tiempo presentaron un trabajo muy mediocre. Expresaron que se necesitaba mucho tiempo para la fase previa de diseño, así como para la puesta en práctica de dicho proyecto. En este sentido hubo algunas personas que dijeron que les resultó "un poco pesado". Hay que decir que son personas con poco interés, que se motivaron al principio por la novedad del trabajo pero que no estaban dispuestas a invertir todo el tiempo que hacía falta. Algún grupo vio una gran dificultad en "organizar muy bien el espacio". En este sentido, algunos grupos se quejaron de que no les cabían todos los epígrafes del tema, mientras que otros no lo repartieron bien y le quedaron muchos huecos. Por último, hubo un grupo que se quejó de que para hacerlo había que "gastar tiempo y dinero en ir a comprar los materiales".

6. IV Feria de los Proyectos

El 11 de abril de 2019 participamos en la IV Feria de los Proyectos. Pretendíamos en esta comunicación compartida y colaborativa presentar el diseño y planificación que hacemos de la asignatura de Geografía de 3º y la Historia de 2º de ESO, en la que, no conformes con ninguna propuesta editorial

al uso y, sobre todo, con conservar una metodología convencional (explicación, ejercicios, exámenes) -que no le hace ningún favor a esta materia, única y capital-, pretendemos romper ciertas rutinas y comodidades, el confort teórico de unas o la desesperación de la incomprensión conceptual de otros.

El lapbook era nuestro proyecto estrella, pero lo mejor de todo como siempre, fue la participación del alumnado. Sus explicaciones a las personas que se acercaban al stand nos sorprenden y nos llenan de orgullo, porque la muestra que allí se hace por parte de los centros es la punta del iceberg de un tremendo trabajo desarrollado previamente y que da sus frutos en cuanto se ponen los escenarios adecuados.

Ilustración 11. Alumnado explicando los lapbook en la Feria de los Proyectos.

7. Conclusiones

1. Consideramos que esta forma de trabajar es claramente positiva para que nuestro alumnado desarrolle todas las competencias y a la vez permita al profesorado poder evaluarlas. Esto es así dada la variedad de tareas que la metodología proyectual conlleva: lectura comprensiva, investigación, selección de la información, pensar conjuntamente cómo distribuirla en la cartulina de forma creativa, exposición oral, reflexionar sobre el trabajo desarrollado por el propio grupo y por el resto del alumnado

2. Con esta herramienta hemos podido comprobar como todo el alumnado, independientemente de sus intereses y capacidades, encuentra una tarea para la que está especialmente dotado, esto es, una tarea que hace bien y esto repercute positivamente en su autoestima. En todos los grupos hay personas con mayores dotes artísticas, o con gran capacidad de síntesis, o con buena letra, etc. En este sentido, es importante que los grupos sean heterogéneos. Cuando los miembros del grupo son conscientes de sus limitaciones y capacidades establecen entre ellos una más estrecha relación de colaboración.

3. Con esta herramienta de trabajo se consigue una mayor madurez intelectual del alumnado. Toda persona que se enfrenta a esta tarea debe leer de forma concienzuda y reflexiva la información que va a trasladar al lapbook. Necesita sintetizar al máximo para decir mucho con pocas palabras. De este modo el alumnado también se enfrenta a los retos que ofrece nuestra propia lengua. No es un esquema, ni un resumen. Los contenidos del lapbook deben ser más elaborados.

4. Siguiendo con los contenidos, el lapbook hace posible que el alumnado pueda ver de una forma global las relaciones existentes entre los diversos contenidos. Cómo se relacionan las causas con el desarrollo y las consecuencias de los temas objeto de estudio. El lapbook es un todo con sentido unitario. Para nosotros este punto es muy importante.

5. Destacamos también el efecto sorpresa que ha causado en el alumnado. No está habituado a este formato y eso ha fomentado su interés. Este aspecto ha sido resaltado en la valoración que han hecho. Les ha parecido mucho más motivador que el mural tradicional.

6. Fomenta la creatividad. El alumnado reflexiona constantemente sobre la forma de mostrar la información requerida. En este proceso de idear la distribución de la información así como de pensar el soporte elegido (tarjetas, ruedas, acordeón…) no paran de tener presente dicha información, por tanto es una forma de aprender que, lejos de lo memorístico, resulta muy eficaz. Este aspecto también ha sido recogido por el alumnado en sus valoraciones.

COMUNICACIÓN
SECUNDARIA

RUBRICA DE LAPBOOK

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____Profesoras: _____

INDICADORES	AD	A	B	C	OBSERV.
PORTADA	La portada es colorida, tiene un diseño y muestra la creatividad individual.	La portada es colorida y tiene un diseño apropiado para el tema.	La portada es colorida y tiene un diseño.	La portada no tiene mucho color y sin diseño	
ORGANIZACIÓN INTERIOR	El lapbook contiene más de tres solapas que se grapan y funcionar correctamente	El lapbook contiene tres solapas que se grapan pero no funcionan correctamente	El lapbook contiene dos solapas.	El lapbook contiene solo una solapa.	
ASEO Y ESFUERZO	Las solapas del lapbook no tiene errores, correcciones o tachaduras y se lee con facilidad. Al parecer, el estudiante pasó un gran esfuerzo hacer las cosas bien.	Las solapas del lapbook casi no tiene errores, correcciones o tachaduras y se lee con facilidad. Al parecer, el estudiante trabaja duro en ello.	Las solapas del lapbook son legible, pero la calidad no es demasiada buena en algunas partes. Parece que el estudiante se quedó sin tiempo o no cuidó este aspecto.	El lapbook está muy desordenado y es difícil de leer. Parece que el estudiante lo trabajó a último momento y sin mucho cuidado.	
USO DEL TIEMPO	El tiempo de clase se utilizó sabiamente. Es evidente que el estudiante trabajaba en casa, así como en la escuela.	El tiempo de clase se utilizó sabiamente. El estudiante pudo emplear más tiempo y esfuerzo fuera de clase.	El tiempo de clase no se utiliza siempre con prudencia, pero el estudiante hizo un trabajo adicional fuera de clase.	El tiempo de clase no se utiliza con sabiduría y el estudiante no puso ningún esfuerzo adicional.	
ATRACTIVO Y ORGANIZACIÓN	El lapbook tiene un formato muy atractivo e información bien organizada.	El lapbook tiene un formato atractivo e información bien organizada	El lapbook tiene información bien organizada.	El formato lapbook y organización del material son confusos para el lector.	
CREATIVIDAD E IMÁGENES	Todos los gráficos van bien con la información, hay una buena relación entre texto y gráficos.	La mayoría de los gráficos guardan relación con al información dada.	Algunos gráficos guardan relación con la información dada	Los gráficos no guardan información con la información o parece que se han escogido al azar.	
NIVEL DE LOGRO					

Ilustración 12. Rúbrica (rf. www.academia.edu)

7. Como inconveniente debemos mencionar que precisa de más tiempo que un trabajo en cartulina al uso. Recortar, dibujar, doblar, etc. son tareas bastante lentas dado que todo se hace a pequeño tamaño y requiere de cierta minuciosidad. Este aspecto ha sido el que el alumnado ha considerado como menos positivo en la encuesta que se realizó al final del proyecto.

8. Otro aspecto que podríamos considerar negativo es que siempre hay un cierto nivel de ruido en el aula, alumnado que se levante a pedir ayuda o materiales a otros grupos, etc.

9. En sentido contrario, todo el alumnado ha resaltado lo motivador que es, lo bien que se han sentido haciéndolo y mostrándolo al resto del grupo. Es una estrategia, que a diferencia de los anteriores que estaban más segmentados en tareas concretas, aquí, el alumnado percibe con un solo golpe de vista toda la tarea realizada en su doble dimensión, geográfica, histórica y artística.

10. El aprendizaje y desarrollo competencial que pretendemos no se conseguirá si este recurso queda aislado y no tiene continuidad. En el presente curso, una vez trabajado en 3º ESO, se ha llevado también a los grupos de 1º, 2º y 4º de ESO, así como a 1º Bachillerato. Consideramos que es importante ofrecer al alumnado una variedad de herramientas de trabajo que fomenten sus capacidades y eviten la rutina en los procesos de aprendizaje.

Y después de todo esto:

La mayor parte del alumnado sigue pensando que la figura del profesor/a es imprescindible para asimilar mejor los contenidos, cualquier contenido, ya que aquél entiende que la explicación conceptual y procedimental es decisiva a la hora de conseguir la comprensión de los mismos. El profesorado, aun siendo facilitador, no deja de ocupar un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, igual que el alumnado.

8. Epílogo

En las palabras de presentación de la comunicación que compartimos en el XII Curso 'La enseñanza de la Geografía en Secundaria', titulada "Lapbooks geográficos: un recurso para la Geografía Humana de 3º ESO (AGE. Universidad Carlos III, Getafe, Madrid, 11.7.2019), obligados estábamos de referir la intervención homónima a este artículo que hicimos en nuestras XI Jornadas de

Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales (Cobos, Leal, Pedraza, 2019). Aludimos al fuerte contraste que existe cuando planteamos recursos analógicos cuando quienes nos preceden y suceden cantan las maravillas digitales de sus docencias, “pero como defiende nuestro amigo Andrés Moriel, siempre lo analógico tendrá cabida en la educación de las personas (y que conste que parte el II trimestre y todo el III lo hemos impartido en el aula TIC)”.

No debe ser incompatible una cosa con la otra. Así creemos recogerlo en nuestro particular programa “Orientaciones departamentales de 3º de ESO”, documento en el que el lapbook tiene su espacio a partir de enero, primero de manera grupal en la Geografía Económica, y luego en parejas en la Geografía Política y Social. El paso por el aula TIC ayuda también a rastrear informaciones que van a redundar en una mejora de las composiciones geográficas que van a diseñar. No queremos ver a los teclados y las memorias portátiles como antagonistas de las tijeras y los pegamentos, siempre compatibles y complementarios.

Dándole cancha al alumnado y escuchándolo por medio de sus respuestas, trimestralmente y en pequeños grupos puede ser el óptimo programador para que los objetivos se alcancen y para que todas las ventajas que creemos ver se pongan en juego de manera eficiente, palpable y generalizada. En la valoración global, en la escala 0-5, el 5 predomina como respuesta preferente. El margen de mejora que tenemos es el que, entre todos y todas, debemos y queremos conseguir.

9. Bibliografía y Webgrafía

COBOS MAROTO, Josefa; LEAL CALERO, Mª José; PEDRAZA SERRANO, José R. (2019): A los 15, la niña bonita: Geografía (con acné). *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

PEDRAZA SERRANO, José R. (2019): Las competencias educativas y la contextualización. *BIM La Voz de La Rambla*, 133; 147-150

POZUELOS ESTRADA, Francisco J. (2007): Trabajos por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias. CEP de Morón de la Frontera. Colección Colaboración Pedagógica nº 18

TANN, Sarah C. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid: Editorial Morata

- https://lapbook.info/
- https://didactalia.net/comunidad/materialeducativo/recurso/que-es-un-lapbook/e4ba6313-7a5f-4e50-ad09-6d76f27c5001
- https://www.creix.com/articulos/conoces-los-lapbooks/
- https://rosafernandezsalamancaprimaria.blogspot.com/search?q=lapbook
- https://biblioabrazo.wordpress.com
- https://biblioabrazo.wordpress.com/2012/12/16/lapbook-o-libro-con-bolsillos-a-la-caza-de-tesoros-3/
- https://unapizcadeeducacion.com/2018/10/03/lapbook/
- https://www.educapeques.com/recursos-para-el-aula/como-hacer-un-lapbook.html
- https://aprendiendomatematicas.com/del-lapbooking-te-ayudara/
- http://lapiceromagico.blogspot.com/2016/01/lapbook.html
- http://elcolordelaescuela.blogspot.com/2013/03/creando-lapbooks.html

MINDFULNESS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Mindfulness in secondary education for the improvement of coexistence

María Jesús Fernández Pérula

IES Aljanadic, Posadas (Córdoba)
mjferperula@yahoo.com

RESUMEN

Un grupo de docentes del IES Aljanadic de Posadas (Córdoba) hemos puesto en marcha la experiencia del mindfulness en el aula de secundaria. El mindfulness ofrece múltiples beneficios en la tarea docente, tanto dirigido al profesorado como al alumnado. Nos hemos formado, hemos implementado esta técnica en clase y hemos recogido las experiencias para compartirlas con otros centros escolares. A tal fin, durante tres cursos consecutivos, hemos investigado y elaborado material en grupos de trabajo. Nuestra experiencia comenzó en el curso 2016/2017, con la finalidad de mejorar el clima de convivencia en las aulas

PALABRAS CLAVE: MINDFULNESS; CONVIVENCIA; ATENCIÓN PLENA; PRESENTE; ESTRÉS;

ABSTRACT

A group of teachers from Aljanadic High School in Posadas (Cordoba) has set in motion the experience of mindfulness in class. Mindfulness provides teachers, as well as students, with multiple benefits regarding teaching issues. For that purpose, we have been trained in the basis of mindfulness, we have implemented this technique in class, and have surveyed about the experience to share it with other schools and high schools. Moreover, we have been researching and elaborating materials in work groups for three school years. We started up in the school year 2016/2017 with the aim of improving daily coexistence.

KEYWORDS: MINDFULNESS; COEXISTENCE; FULL ATTENTION; PRESENT; STRESS;

Fecha de recepción del artículo: 24/01/2020
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: FERNÁNDEZ PÉRULA, M. J. (2020). Mindfulness en educación secundaria para la mejora de la convivencia. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

El mindfulness o atención plena es una práctica que consiste en poner la atención en nuestra experiencia presente, tanto interna como externa, sin enjuiciar. Es la conciencia que surge en el momento presente a cómo se despliegan las experiencias, momento a momento, con actitud de aceptación, compasiva, de curiosidad y de apertura al cambio de perspectiva ante los acontecimientos. Como docentes nos dota de herramientas para reducir el estrés y la ansiedad. Para la adolescencia aporta mejor humor, concentración, prevención de la depresión, autoaceptación, autoconocimiento y asertividad.

Durante varios cursos consecutivos, en la asignatura de música, se había llevado a cabo la experiencia de introducir al comienzo de la clase una breve práctica de atención a la respiración, relajación y quietud acompañada de música. Para las prácticas se utilizaban géneros musicales relajantes como la música clásica, New Age, Chill Out, Celta, sonidos de la naturaleza, a la vez que se experimentaba con afinaciones diferentes a la convencional de 440Hz.

En el curso 2016/2017, profesorado de otras áreas se mostró interesado en esta práctica y surgió nuestro primer grupo de trabajo sobre el Mindfulness.

En secundaria nos encontramos con un alumnado que, debido a los cambios propios de la adolescencia, comienzan a tener nuevas dinámicas personales y de relación. En esta etapa se experimentan los cambios con emociones y sensaciones que les llevan a la inestabilidad y se evidencia la falta de recursos para la autogestión de sus experiencias.

Mindfulness les aporta autoconfianza, calma y autoobservación para la autogestión de sus propias emociones y el aumento de una autoestima sana. Por otra parte, el alumnado mejora sus niveles de estrés y se concentran mejor en su tarea dentro del aula.

OBJETIVOS

Nos propusimos como objetivos impulsar la formación del profesorado en técnicas de desarrollo y crecimiento personal orientadas a generar expectativas positivas del alumnado; mostrar al profesorado estrategias para la mejora del clima del aula, resolución de conflictos, autogestión emocional y habilidades sociales; mejorar la atención, concentración, autoaceptación y asertividad del alumnado. Elaborar una relación de técnicas y actividades de mindfulness adecuadas para su uso en el aula de secundaria y extender la práctica del mindfulness a diferentes áreas.

CONTENIDOS

El Mindfulness y sus beneficios: definiciones de Mindfulness y enumeración de sus múltiples beneficios.

La metodología de la práctica del Mindfulness en el aula de secundaria: pautas para aplicación en el aula y cómo ir secuenciando las actividades.

Prácticas básicas: actividades para iniciarse en la práctica del mindfulness

La importancia de la respiración: en qué incide una respiración saludable y qué prácticas de respiración consciente podemos usar.

Prácticas de autogestión emocional: tras las actividades básicas, el trabajo de autoobservación nos facilita poner en marcha la gestión de las emociones.

METODOLOGÍA

La metodología es sencilla y aplicable en cualquier grupo. El IES Aljanadic es un centro de Educación Compensatoria, con todas las medidas de respuesta a la diversidad y un alumnado muy heterogéneo.

Si es la primera vez que introducimos la práctica en el aula hemos de explicar qué vamos a hacer, en qué consiste el mindfulness y los beneficios que obtendremos. Explicamos que iniciaremos las clases de este modo para poder tener calma y concentrarnos mejor en la tarea de la asignatura. Sólo se les va a pedir que observen. Llevamos la atención hacia lo positivo que puede ser disponer de unos minutos de paz al día. Más adelante podemos compartir que estamos haciendo un trabajo de interiorización y que hemos comenzado el mejor viaje de nuestra vida, “un viaje hacia nuestro interior”. Para crear el clima adecuado en el aula, ponemos el aula a media luz, incluso podemos utilizar una música suave de fondo. Explicamos la importancia y necesidad del silencio para poder llevar la atención hacia nuestra respiración. Les pedimos que cierren los ojos y comenzamos a guiarles la práctica. Al terminar el ejercicio podemos abrir un espacio de reflexión para compartir la experiencia.

La continuidad y constancia en la práctica, hace que se integre como una parte más de la clase y la jornada escolar.

ACTIVIDADES

A las actividades de partida las hemos denominado “La plataforma básica”, porque son esas actividades que conforman los cimientos de una posterior práctica más consciente y, por tanto, facilitan la observación y gestión emocional. Las prácticas son:

- UN MINUTO DE ATENCIÓN PLENA. El ejercicio Base:

Enfoca toda la atención en tu respiración durante un minuto. Para ello siéntate, apoyando la planta de los pies en el suelo, la espalda en el respaldo del asiento y los brazos sobre las piernas. Cierra los ojos y comienza a observar tu respiración, como tomas el aire, su temperatura al entrar, como recorre fosas nasales, tráquea, pulmones, como sale con la temperatura cambiada. Céntrate en el sonido y el ritmo de tu respiración.

Prepárate para que tu mente deambule (lo va a hacer seguro) de aquí para allá y cuando lo haga sólo sé consciente y regresa la atención a tu respiración.

Este ejercicio te ayudará a restaurar la mente, revitalizándola, con lo que conseguirás más claridad y paz interior, está la base de una técnica de mindfulness correcta y bien aprovechada.

- OBSERVACIÓN CONSCIENTE: Escoge un objeto.

Sirve cualquier cosa que tengamos al alcance en ese momento. Pueden servir también nuestras propias manos. Ahora permite que absorba ompletamente tu atención. Sólo obsérvalo. Ser conscientes de lo que estamos observando nos aporta una sensación de “estar despiertos”, o sea, conscientes. Observa como tu mente se libera de pensamientos y se centra en el momento presente. Es algo sutil, pero con mucho poder.

También podemos practicar la observación consciente con el oído. Hacer una observación del paisaje sonoro que nos rodea o de alguna pieza musical. A veces escuchar tiene más fuerza que observar con la vista.

- CUENTA HASTA 10:

Este ejercicio es una variante del ejercicio 1. En este caso en lugar de centrarte en la respiración, cierra los ojos y enfoca tu atención en contar lentamente hasta 10. Si pierdes la concentración, vuelve a comenzar por el 1. Notarás como tu mente se olvida de los pensamientos que habitualmente la transitan y sentirás ligereza mental. En este ejercicio podemos también ir contando nosotros, profesorado, de 1 a 10 en voz alta, lentamente, para facilitar que el alumnado centre su atención en los números.

- LA LLAMADA DE ATENCIÓN:

Este ejercicio consiste en una combinación entre el 1 y el 2. Comienza centrando tu atención en la respiración, pero cada vez que oigas un sonido externo, recuerda volver a centrar la atención en tu respiración. Con esta técnica entrenamos la capacidad de poder llevar la atención a la respiración cada vez que algo nos llama la atención, así lo que logramos es poner atención plena al momento presente, a lo que esté aconteciendo. Es una técnica que puede ser extrapolada a la vida cotidiana, cuando nos lavamos las manos, cuando caminamos, cuando escuchamos un pajarillo, cuando nos miramos al espejo, etc…En clase podemos hacer esta técnica utilizando sonidos de crótalos, triángulo, cuencos…

- OBSERVA TUS PENSAMIENTOS:

En el ritmo de vida que llevamos de tanto movimiento y estrés puede que a algunas personas (alumnado en clase) no les sea fácil pararse, sentarse y observar su respiración. Podemos proponer a quiénes esto les produce más

estrés que simplemente, en lugar de trabajar contra la “voz de su cabeza”, que se sienten y observen sus pensamientos en lugar de dejarse atrapar por ellos involucrándose en lo que piensan.

De esta manera no conseguirán detenerlos pero sí que llegarán a atenuar su intensidad.

Por otra parte, es también un ejercicio que podemos realizar con todo el grupo.

Siéntate, cierra los ojos y observa tus pensamientos sin darles importancia, valor, juicio…sólo observa, no te involucres en ellos, no te dejes llevar por tus pensamientos. Sólo obsérvalos como si fueran nubes que pasan.

VALORACIÓN

La experiencia nos va demostrando que la práctica en el aula puede ser más fácil de lo que en algún momento nos podamos plantear. El alumnado suele acoger estas prácticas con motivación y a medida que avanzan en ellas van reconociendo los beneficios de las mismas.

A veces podemos pensar que el iniciar la clase con estas prácticas nos va a restar tiempo para impartir el programa de la asignatura, pero hemos de valorar que entre los beneficios del mindfulness está el de bajar los niveles de estrés y aumentar la concentración, esto incidirá en el rendimiento dentro del aula. Un ejercicio no nos llevará más de 10 minutos y hemos de tener en cuenta que los chicos y chicas a diario se ven, a menudo, afectados/as por las exigencias de la jornada escolar y un “respiro” de mindfulness les ayudará a reponerse y reequilibrarse.

Este es un trabajo de Crecimiento Personal compartido en el que, además de obtener muchos beneficios, nos nutrimos de una enriquecedora experiencia.

La práctica se lleva a cabo en diferentes áreas: música, educación física, educación plástica, inglés, biología, cambios sociales y de género. Hemos elaborado documentos con las pautas para la incorporación de estas técnicas en el aula y actividades utilizadas con el alumnado. Durante las reuniones del profesorado hemos experimentado las prácticas antes de utilizarlas en clase y hemos compartido la experiencia personal y del aula. Es una puerta que puede ir abriendo al alumnado hacia sus propias capacidades y sus potenciales. Aporta concentración, confianza, autoestima, perspectiva, calma, incidiendo en la mejora del clima del aula. Hemos observado la disminución de los estados de estrés y preocupación del alumnado así como la mejora de la atención durante la clase. Resultan actividades con un alto grado de motivación entre el alumnado.

La experiencia mantenida durante todo este tiempo ha despertado el interés del alumnado y el profesorado del centro. Se muestra como una vía de mejora de la convivencia en el aula y un apoyo al rendimiento escolar del alumnado, configurándose como una buena práctica, sistemática, sostenible y flexible. Hemos observado que, en la mayoría de las ocasiones, su uso al inicio de la clase promueve un mejor ambiente de trabajo, facilitando que el alumnado se centre en las actividades a realizar. También constatamos que ha de ser una práctica habitual y repetitiva, casi llegando a convertirla en un hábito dentro de la práctica docente, para comenzar a ver los resultados. Las prácticas aisladas pueden ser útiles en momentos puntuales como ambientes alterados por algún conflicto o el estado de nervios previo a la realización de un examen. En general,

los beneficios de la práctica comienzan a hacerse visibles cuando se convierten en un hábito diario. Es entonces cuando el alumnado comienza a pedirla como algo que consideran que les hace bien.

La práctica del mindfulness está incluida en nuestro programa de convivencia, en concreto dentro del Proyecto Escuela Espacio de Paz como herramienta para impulsar las propuestas de mejora incluidas en el Plan de Centro.

Entre los materiales elaborados tenemos:

- Material expositivo sobre la práctica del Mindfulness, así como de las pautas a seguir en su aplicación en el aula y casos prácticos en los que usar el mindfulness y cómo hacerlo.
- Cuaderno de prácticas.
- Sitio Web alojado en BlogsAverroes
  https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/mindfulness/

ETWINNING-ERASMUS + : WE ARE EUROPEAN, WE ARE EQUAL

eTwinning-Erasmus + : We are European, We are Equal

Julia Gracia Ordóñez

IES Guadalquivir (Córdoba)
jgraord916@gmail.com

RESUMEN

Esta colaboración relata la experiencia del proyecto eTwinning-asociación estratégica Erasmus + del IES Guadalquivir de Córdoba. Es destacable la importancia que el aspecto de la formación ha tenido en nuestros proyectos. También se describen los aspectos clave de la sinergia entre ambas modalidades de programa y plataforma europea, así como las características por las que nuestro proyecto ha alcanzado ciertos estándares de calidad. Las claves que se ofrecen pueden servir de ayuda a educadores que quieran iniciar su primer proyecto transnacional y algunas experiencias descritas pueden ser transferibles a otros centros que ya cuenten con experiencia.

PALABRAS CLAVE: ETWINNING; ERASMUS+; SINERGIA; ASOCIACIONES ESTRATÉGICAS;

ABSTRACT

This experience is based on the eTwinning Erasmus+ project from the secondary school IES Guadalquivir in Cordoba (Spain) highlighting the importance that training has had in all its projects. The experience also describes the key aspects of the synergy between the programme and the platform as well as the quality standards reached by the project. The success criteria may be helpful for teachers who would like to start a transnational project and the experiences described could be implemented in other schools.

KEYWORDS: ETWINNING; ERASMUS+; SYNERGY; STRATEGIC ASSOCIATIONS;

Fecha de recepción del artículo: 16/12/2019
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: GRACIA ORDÓÑEZ, J. (2020). eTwinning-Erasmus + : We are European, We are Equal. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

"We are European, We are Equal" (Somos europeos, somos iguales) es el nombre de nuestro proyecto eTwinning que se desarrolla en un Erasmus + KA229 del mismo nombre. Este proyecto trata la desigualdad y la equidad y crea conciencia contra temáticas como el racismo, la xenofobia y la discriminación basada en el género, la religión, la etnia, la edad y la discapacidad. El idioma de nuestro proyecto ha sido principalmente el inglés aunque también se han generado materiales en las lenguas propias de los países asociados: griego, italiano y español.

Nuestro proyecto destaca por trabajar y mejorar las competencias comunicativas, digital y social tanto del alumnado como del profesorado. Hemos intentado fomentar la colaboración y la interacción especialmente entre el alumnado, a través de actividades colaborativas y el uso de videoconferencias. También debemos destacar como puntos fuertes el uso adecuado de la tecnología, la evaluación, el impacto y la difusión. Nuestras actividades han implicado una variedad significativa en su conjunto e interacción frecuente entre el alumnado de centros asociados. Se ha facilitado además la capacidad de decisión y opinión sobre aspectos centrales del proyecto como la elección del logo, la creación del manifiesto del Día de la paz, el concurso Europass CV y los e-portfolios. Una parte significativa de las tareas se han organizado en grupos internacionales, dando lugar a productos colaborativos. El proyecto eTwinning

ha tenido dos años de duración 2017-2019 y el Erasmus + de 2018-2020. En ambos proyectos han participado tres institutos de educación secundaria europeos: 3rd Gymnasio of Naoussa en Grecia; D'Alessandro Vocino en Italia e IES Guadalquivir en Córdoba, España. Nuestro Twispace (página del proyecto en la plataforma eTwinning) es público y puede visitarse en: https://twinspace.etwinning.net/50758/home

ORÍGENES DEL PROYECTO

Nuestro Proyecto "*We are European, We are Equal*" surge dentro de la asignatura de inglés como lengua extranjera para contextualizar la necesidad del alumnado por aprender otro idioma, algo que no suele considerarse importante en un centro de difícil desempeño al no apreciarse el potencial en el desarrollo académico y personal del alumnado. Motivarles a través de temáticas que ellos/as mismos escogieron y tener la oportunidad de trabajar en actividades colaborativas con alumnado de su misma edad y que compartía intereses comunes aseguraron la viabilidad de proyecto. Realizar toda la gran variedad de actividades que se han llevado a cabo a través de la plataforma eTwinning supuso además una contribución a la digitalización y humanizar al alumnado con el que estaban trabajando, al tener la oportunidad de verles, escucharles e interactuar con ellos/as. Decidimos a partir de entonces que los "archivos orales" fueran pieza clave del proyecto, ya que el alumnado se sentía más desinhibido al utilizar este tipo de formato y al mismo tiempo, creamos portfolios individuales y digitales con las aportaciones de cada alumno/a, facilitando así la evaluación de sus tareas.

LA ELECCIÓN DE SOCIOS

La elección de socios de un perfil socioeconómico similar al de nuestro alumnado fue clave esencial para garantizar el éxito del proyecto, ya que el alumnado compartía muchas de las dificultades e inquietudes que se han trabajado en el proyecto. Conocimos a nuestros socios gracias a uno de los foros a tal efecto incluido en eTwinning Live.

El ritmo de trabajo ha sido intenso pero muy equilibrado y todos los socios/as son probadamente cumplidores e incluso van más allá de las responsabilidades asumidas inicialmente. La continua comunicación también ha sido clave. Para ello, utilizamos la mensajería de eTwinning Live de forma frecuente y las videoconferencias de forma regular.

La formación de grupos internacionales heterogéneos para los que los coordinadores utilizamos encuestas iniciales realizadas al alumnado ha facilitado en gran medida el buen funcionamiento de los mismos.

Respetar y potenciar las características y singularidades de cada país, también ha sido clave para motivar al alumnado a conocer otras realidades.

OBJETIVOS

LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CENTRO

Nuestro proyecto eTwinning generaba tanta motivación, resultados, difusión e impacto que los tres socios acordamos continuar desarrollándolo a través de un proyecto Erasmus + KA229. Esta solicitud fue un gran reto, ya que si bien nuestros socios griegos e italianos ya habían participado en proyectos

Comenius, los tres centros éramos nuevos a Erasmus + y nuestro centro sería el Coordinador.

Pero solicitar un proyecto Erasmus + supone en primer lugar contar con la aprobación y apoyo de toda la comunidad educativa y por tanto ser aprobado en Consejo Escolar y también, provocar un cambio de paradigma, ya no se trata de realizar actividades acerca de Europa, sino de internacionalizar un centro. Una pieza clave en este proceso ha sido la Oficina *Europe Direct* Córdoba, que en todo momento nos ha informado, facilitado materiales, ha venido al centro a dar talleres sobre temáticas europeas a las diferentes clases, ha difundido nuestras actividades, nos ha apoyado en la celebración de efemérides europeas como el Día Europeo de las lenguas o el Día de Europa y sobre todo ha sido el mayor aliado a lo largo de todo ese proceso.

A nivel del profesorado, participar en un proceso eTwinning ha supuesto además una mayor coordinación que ha facilitado su participación y la de sus respectivas clases y la creación de proyectos interdisciplinares sobre temáticas del proyecto a nivel europeo.

La internacionalización del centro ha provocado que toda la Comunidad educativa empiece a conocer otras realidades fuera del barrio y se enriquezca y haga más tolerante. Además, y muy especialmente el alumnado ha empezado a tomar conciencia de un sentimiento de ciudadanía europea conociendo instituciones, valores y otros países en los que la colaboración y la solidaridad sustentan sus relaciones. Esta internacionalización ha tenido un impacto enorme en nuestro centro y permitido algo inimaginable como es la movilidad de alumnado y profesorado a otros países.

LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y DIGITAL

El hecho de que la utilización de la plataforma eTwinning ha mejorado las competencias lingüísticas y digitales de nuestro alumnado ha sido un hecho constatable no solo en la observación directa del profesorado, sino también medible. En este sentido, se realizaron cuestionarios acordados por los tres países al inicio del proyecto que miden su nivel de adquisición de lengua extranjera inglés, así como su nivel de competencia digital. Estos cuestionarios se han repetido en el segundo año del proyecto y volverán a realizarse a la finalización del mismo. Las conclusiones que extraigamos nos ayudarán a medir el impacto final a largo plazo.

Pero no solo hemos querido medir el impacto en estas competencias, sino ver si el proyecto ha generado un cambio en las actitudes y opiniones del alumnado en temas como el racismo o la discriminación. Para ello contactamos con la Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba, quienes nos facilitaron un pre-test y volverán a realizar un post-test con su correspondiente informe al finalizar el proyecto.

Debemos añadir que la evaluación continua a través de la utilización de cuestionarios ha sido esencial. Hemos realizado uno por cada una de las actividades cuya celebración ha sido conjunta en los tres centros, y siempre hemos compartido los resultados en nuestro Twinspace. Estos cuestionarios han sido realizados por toda la comunidad educativa: alumnado, familias y profesorado participante.

FORMACIÓN CONTÍNUA

Sin la formación ofertada por el del CEP de Córdoba no hubiera sido posible nuestra participación en eTwinning o Erasmus +, ya que en nuestro centro no había profesorado que ya hubiera participado con anterioridad en proyectos Erasmus +. En una sociedad dinámica, internacional y digital, este es un aspecto imprescindible que nunca debemos abandonar. Por ello, debemos destacar que la oferta de nuestro CEP y su apuesta inequívoca por los programas internacionales es toda una suerte.

Nuestra trayectoria formativa se inicia con un curso semipresencial de "primeros pasos en eTwinning" impartido por la compañera Carmen Pavón del IES Sácilis, todo un referente en programas internacionales en la provincia. Es ella quien nos descubre esta plataforma educativa que conecta a centros europeos en un entorno seguro para colaborar en proyectos digitales transnacionales.

Seguidamente, asistimos a las "Jornada Erasmus +" que se convocan de forma anual para informar acerca de las novedades de la guía del programa, así como para compartir buenas prácticas. Gracias a esta Jornada, conocimos al Coordinador del proyecto Erasmus + del IES Trassierra Eduardo Cas.

A continuación, asistimos al curso: "Primeros Pasos Erasmus +" que nos ayudó mucho con la solicitud y a la Jornada de intercambio de "Buenas prácticas de proyectos Erasmus + de la provincia" que también se convoca con carácter anual y en la que conocimos con más profundidad al proyecto Erasmus + del IES Ángel de Saavedra y a su Coordinadora Pilar Torres.

Pero quizás lo más importante, haya sido el asesoramiento casi personalizado de Trinidad Jiménez (Asesora del ámbito lingüístico) y Raúl Landa (nuestro asesor de referencia) que en todo momento nos han ayudado, aconsejado y apoyado con este y otros proyectos.

Tras la concesión de nuestro proyecto Erasmus +, la formación continúa con: las Jornadas de formación para Coordinadores convocadas por la Agencia Nacional SEPIE, una formación para todo el profesorado del centro acera de eTwinning y del proyecto Erasmus +, otro curso sobre gestión económica de proyectos Erasmus + y por supuesto los eventos de corta duración de profesorado realizadas en España y en Grecia e incluidas como movilidades formativas dentro de nuestro proyecto. En nuestro caso, esta formación gira en torno a las Competencias Clave a nivel europeo, y en ellas se han producido proyectos interdisciplinares transnacionales sobre diversas temáticas, así como numerosos recursos: presentaciones, infografías e incluso un artículo redactado por los tres coordinadores sobre la normativa referente a este tema.

De forma paralela, la Agencia Nacional eTwinnig a través del INTEF facilita NOOCs específicos sobre actividades colaborativas, calidad o difusión en proyectos eTwinning que también hemos completado.

En el presente curso seguimos formándonos y hemos realizado por ejemplo un curso sobre la introducción a la programación facilitado por la European Schoolnet Academy y estamos participando en las convocatorias anuales de la oferta mencionada anteriormente.

SINERGÍA ETWINNING ERASMUS +

Como en nuestro caso, cada vez hay más proyectos eTwinning-asociaciones estratégicas Erasmus + que desarrollan acciones conjuntas, ya que ambas facilitan la dimensión europea y la colaboración segura entre centros educativos de países de Europa. De hecho, en la guía de Erasmus + se hace referencia a esta sinergia. La participación en un proyecto eTwinning se ha incluido como criterio de evaluación en el apartado de "Calidad del diseño y ejecución del proyecto". Se valora muy positivamente que eTwinning se utilice como plataforma de trabajo en línea, buscador de socios, herramienta de comunicación previa al proyecto, entorno de trabajo común y espacio para difundir el proyecto como fue nuestro caso. Esto nos permitió maximizar el proyecto eTwinning y completarlo con las movilidades físicas incluidas en los proyectos Erasmus +. Así mismo, en el apartado de "Calidad del equipo del proyecto y de los acuerdos de cooperación" se valora positivamente que el proyecto implique a centros eTwinning, que promueva buenas prácticas y que anime a la participación de otros centros escolares sin experiencia usando esta herramienta.

RECONOCIMIENTOS

Nuestro proyecto ha sido reconocido con el Sello de calidad nacional tanto de la Agencia Nacional eTwinning española como griega y acaba de serle concedido por consiguiente el sello de calidad europeo.

Además, se ha incluido en la publicación del Portal Nacional eTwinning: "eTwinning y las asociaciones escolares KA229" como ejemplo de buenas prácticas:

http://etwinning.es/wp-content/uploads/2019/10/Buenas-prácticas-KA229-oct.pdf

y está participado en la realización de una animación realizada con proyectos eTwinning de calidad.

DESARROLLO FUTURO

Esta experiencia tan positiva nos ha animado a continuar utilizando la plataforma eTwinnning para desarrollar un nuevo proyecto: "*The Heptagon of Equality*" con el que concluiremos nuestro proyecto Erasmus + "*We are European, We are Equal*".

Paralelamente, estamos trabajando en otro proyecto eTwinning sobre cambio climático (temática eTwinning 2019) llamado "*Climate Action Agents for Change*" gracias al que hemos creado alianzas con tres nuevos socios de Polonia, Estonia y Alemania y esperamos presentar un nuevo proyecto Erasmus + en esta convocatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Portal del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning: "Diseña tu proyecto [eTwinning], http://etwinning.es/es/ideas/disena-tu-proyecto/ [12/12/2019]

Portal del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning: "eTwinning y Erasmus +", http://etwinning.es/es/etwinning-y-erasmus/ [12/12/2019]

Portal de Plurilingüismo Junta de Andalucía: "¿Qué es eTwinning?", http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/erasmus_-/etwinning [12/12/2019]

INTEF: "eTwinning en abierto", https://enlinea.intef.es/courses/INTEF/INTEF154/2015_ED1/about [12/12/2019]

Eurodice Report: "Digital Education at School in Europe", https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-105790537 [12/12/2019]

CMEPIUS, Ob železnici 30 a: "Erasmus + eTwinning: coordinator's handbook", https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/erasmus-etwinning-coordinato.htm [12/12/2019]

Oonk, Henk et al: "Internasionalisation in Secondary Education in Europe", IAP Publishing, 2011; ISBN: 978-1-61735-485-4

Portal del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning: "Ejemplos eTwinning: asociación escolar Erasmus + KA229", http://etwinning.es/es/ejemplos-etwinning-asociacion-escolar-erasmus-ka229/ [12/12/2019]

eTwinning project: "We are European, We are Equal", https://twinspace.etwinning.net/50758/home, [12/12/2019]

eTwinning project: "The Heptagon of Equality", https://twinspace.etwinning.net/92542 [12/12/2019]

eTwinning project: "Climate Action Agents of Change", https://twinspace.etwinning.net/94028 [12/12/2019]

Gracia, Julia: "Social Inclusion through eTwinning", https://view.genial.ly/5de9cb808b075f0f4010796c/presentation-social-inclusion-through-the-use-of-etwinning [12/12/2019]

PROYECTO ¡NOSOTROS PROPONEMOS!: GEOGRAFÍA, CIUDADANÍA Y SOSTENIBILIDAD[85]

Project We Propose !: Geography, Citizenship and Sustainability

Ricardo M. Luque Revuelto

Universidad de Córdoba
ch1lurer@uco.es

José Ramón Pedraza Serrano

IES Averroes, Córdoba
joserramonps@gmail.com

RESUMEN

¡Nosotros Proponemos! es un proyecto de participación ciudadana real que cuenta con la intervención de estudiantes, profesorado, familias, gestores y políticos. Saber cuáles son los intereses de la ciudadanía más joven es la clave para, con la ayuda y cooperación del resto de sectores, operar aquellas actuaciones que redunden en una competencialidad geográfica en pos de la mejora de los espacios compartidos, de lo público (infraestructuras, equipamientos, servicios sociales, dotaciones,…).
El proyecto ha celebrado su I Congreso Internacional (Lisboa, 2018) y ha echado raíces en España en las universidades de Castilla-La Mancha y Valencia. Córdoba quiere abrir los brazos al mismo y subirse a esta ola de ciudadanía participativa en la que los jóvenes tengan voz, voto y posibilidad de actuar en sus entornos en función de sus intereses, que no deben alejarse de los valores democráticos y ecológicos.
40 Universidades, 6 países y 10000 participantes ya están en marcha.

[85] El presente artículo es el resultado de la ponencia que dieron los autores en las XI JORNADAS DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE. CEP Córdoba, 11.5.2019. Este trabajo, algo sintetizado, ha sido publicado en MACÍA ARCE, X. C.; ARMAS QUINTÁ, F. X.; RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (coords.) (2019): **La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica.** La Coruña: Andavira Editora (este libro son las actas del IX Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía; 1452 págs.) como LUQUE REVUELTO, R. M; PEDRAZA SERRANO, J. R.; MARTÍNEZ MEDINA, R. (2019): "Innovación educativa y Geografía: Proyecto ¡Nos propomos! en el Distrito Sur de Córdoba" (237-250).

PALABRAS CLAVE: ¡NOSOTROS PROPONEMOS!; GEOGRAFÍA; CÓRDOBA; DISTRITO SUR; INTERVENCIÓN ESPACIAL;

ABSTRACT

We propose! It is a real citizen participation project that has the intervention of students, teachers, families, managers and politicians. Knowing what the interests of the youngest citizens are is the key to, with the help and cooperation of the other sectors, operating those actions that result in geographical competence in pursuit of the improvement of shared spaces, of the public (infrastructures, equipment, social services, endowments, ...).
The project has held its I International Congress (Lisbon, 2018) and has taken root in Spain at the universities of Castilla-La Mancha and Valencia. Córdoba wants to open its arms to it and ride this wave of participatory citizenship in which young people have a voice, a vote and the possibility of acting in their environments based on their interests, which must not stray from democratic and ecological values.
40 Universities, 6 countries and 10,000 participants are already underway.

KEYWORDS: WE PROPOSE!; GEOGRAPHY; CORDOVA; SOUTH DISTRICT; SPACE INTERVENTION;

Fecha de recepción del artículo: 16/03/2020
Fecha de Aceptación: 31/03/2020

Citar artículo: LUQUE REVUELTO, R. M. y PEDRAZA SERRANO, J. R. (2020). Proyecto ¡Nosotros Proponemos!: Geografía, Ciudadanía y Sostenibilidad. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. *Nos propomos:* el proyecto

Portugal, 2011. El dónde y el cuándo. Esta es la parte de la partida de bautismo de un proyecto que "no ha dejado de crecer" (Rodríguez-Domenech, 2018, 15). Hasta el curso 2016/2017 no llega su irradiación a España gracias al contacto que, fundamentalmente, en el VII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía (Alicante, 2015) mantiene la profesora Dra. Mª Ángeles Rodríguez-Domenech (UCLM) con el ideador e impulsor, profesor Dr. Sérgio Claudino

(IGOT, UL)[86], momento en el que, tras la presentación española del proyecto por parte del segundo, "Mª Ángeles (…) elogió el proyecto y manifestó su interés en comenzar el proyecto en Ciudad Real". (Claudino, 2018, 7). A este chispazo se le adicionó un contexto favorable como fueron los ciudadrealeños 'V Congreso Internacional de Competencias Básicas' y el 'Seminario Ciudades Educadoras: acciones locales, visiones globales', en abril y octubre de 2016, respectivamente.

Si a ello se le antepone la primigenia vocación de que el proyecto adquiriese "una supuesta identidad iberoamericana" con una mirada indefectible al mundo brasileño por un lado, y, de otro, la vinculación que su creador tenía desde 2008 hacia el Geoforo (http//: geoforo. blogspot.com), el terreno estaba abonado suficientemente para que la semilla germinase por otros pagos de la piel de toro, y fue la Ciudad Real de Rodríguez-Domenech la "ciudad pionera en España" (Rodríguez-Domenech, 2018, 16), la capital manchega que inspira a Claudino" porque es la primera vez en la puesta en marcha del proyecto [que] existe un compromiso firme entre la universidad, las escuelas y el municipio" (Claudino, 2018, 9).

[86] Sérgio Claudino presentó en dicho congreso la comunicación "Projeto Nós Propomos!: tentar mudar a educação geográfica em pequenos passos" (pp. 661-667), en Rafael Sebastiá-Alcaraz, Emilia-María Tonda-Monllor: **La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía**. Alicante: Universidad y AGE. Su lectura es ciertamente recomendable y necesaria para entender el aterrizaje del Proyecto en España ya que fue la carta de presentación. El índice, aclaratorio del sentido de la comunicación, se estructuraba del siguiente modo: 1. Dinamizar el estudio de caso. 2. La expansión rápida, más desigual, del proyecto. 3. Identificar problemas locales, realizar el trabajo de campo y presentar propuestas. 4. Pequeños grandes pasos. No nos resistimos a recoger algún pasaje que consideramos de una importante relevancia: "Con este pequeño/gran paso, se pretende contribuir a la renovación de la educación geográfica" (661); "…sentíamos, por un lado, el desafío de un planeamiento territorial participado y el despliegue de la gobernanza (…) y, por otro lado, la necesidad de promover la renovación de la educación geográfica, una perspectiva de una efectiva ciudadanía territorial (…), entendiendo la ciudadanía en la Educación como acción efectiva…" (662); "Hay, en realidad, una distancia entre los discursos educativos sobre una escuela abierta a la comunidad y la adhesión efectiva a la renovación de las prácticas educativas" (666).

A lo largo de la lectura de la excelente monografía de referencia, encontramos sobrados elementos para conformar nuestra propia definición, que en ningún caso mejoraría, y en todo caso completaría, las nociones que los actores implicados, bien en su desarrollo, bien en su análisis proyectual, arguyen. Veamos:

El proyecto «¡Nos propomos!», o «¡Nosotros proponemos! » , se define fundamentalmente como un proyecto de ciudadanía territorial. Surgió en Portugal por la necesidad de realizar el estudio de caso sobre temas locales, previstos en la programación curricular de geografía de la educación secundaria, pero que no está efectivamente aplicado. Con el proyecto, los más jóvenes son desafiados a identificar problemas locales que les resulten significativos, a efectuar un trabajo de campo sobre ellos y a presentar propuestas prácticas de intervención, siempre que sea posible en articulación con los poderes locales. (S. Claudino, 8-9).

El proyecto educativo «¡Nosotros proponemos!» es un programa de ámbito universitario escolar internacional que surge en la Universidad de Lisboa, en el que se ofrece metodología para trabajar con escolares sobre los problemas de la ciudad y abordar propuestas de resolución de problemas sociales desde un enfoque participativo.

Ilustración 2. Visita del grupo de Ciudad a Real a Córdoba (Calleja de las Flores)

Este proyecto ha sido trasladado a Ciudad Real, donde se establecieron los canales necesarios de colaboración entre el Ayuntamiento de Ciudad Real y la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) mediante un convenio de colaboración firmado por ambas entidades con el fin de trabajar de forma coordinada en el proyecto. (González-Mohíno y Callejas, 235)

Abstrayendo ambas y ateniéndonos a los grafismos de elaboración propia, el proyecto lo que pretende es abordar problemas urbanos localizados en la ciudad, estudiarlos y trabajarlos *in situ* de manera investigativa, y elaborar soluciones rigurosas, reales y participativas allegándolas a los poderes municipales (u otros) con competencia territorial[87].

Implícitos o sobreentendidos están los objetivos, indudablemente ambiciosos y descarados que, por ser asimismo prolíficos en base al propio avance del proyecto, debemos acotar abreviadamente. A saber:

- Educar significativa y competencialmente buscando creatividad en soluciones a problemas contextuales.
- Fomentar la *apertura de cancelas´*(Pedraza, 2018), esto es, que las familias entren en los proyectos y el alumnado abra sus mentes y sus corazones a sus (ignotos) entornos.
- Favorecer la interinstitucionalidad, la interdisciplinariedad y la intergeneracionalidad.

[87] CLAUDINO, S. y RODRÍGUEZ-DOMENECH, Mª A.: "…en este proyecto hemos agrupado en tres grandes objetivos:
1. *Identificar problemas urbanos en la ciudad*.
2. *El estudio y trabajo de campo o investigación in situ.*
3. *Aportar soluciones participativas"*. (24-25).

- Trabajar desde esa cooperación e innovación en retos para los que la investigación es un buen cauce para el allegamiento de procederes y comportamientos.
- Crear una ciudadanía activa, efectiva y enredada (de red) que incida con su voz (por escrito) en las mejoras espaciales y sociales (*hacer tribu* pudiera decirse, si se nos permite) desde una interpretación racional de los factores y elementos vivenciales.

Metodológicamente, una de las patas articuladoras del proyecto es la claridad y la incidencia en las fases aludidas tanto desde la incumbencia del profesorado como del alumnado. El proceso metodológico a grandes rasgos se organiza así:

- En la fase de iniciación se comienza con una sesión informativa a la que sigue la inscripción de los grupos, la formación metodológica universitaria con la consiguiente asignación tutorial, sensibilización y formación a través de agentes municipales; identificación asamblearia de problemas, y formación de grupos de alumnado.

Ilustración 3. Programa del acto de exposición de los trabajos

- En la fase de desarrollo, el profesorado identifica (recoge, consensua) los problemas urbanos detectados, forma grupos de trabajo, apoya el contacto exterior, perfila el diseño de la investigación temática (bases procedimentales) y compila los resúmenes; el alumnado elige el problema, elabora el resumen de la

idea y la proposición, hace el contacto con los agentes y organismos, y realiza propiamente la investigación a partir de los recursos y técnicas apropiadas.

- En la fase expositiva, el profesorado valora la compartición pública grupal y selecciona para su comunicación universitaria e internacional; el alumnado expone siguiendo los parámetros dados, haciendo hincapié en el proceso y especialmente en la solución o paliamiento del problema.

Los agentes implicados en las fases, como es fácil de presuponer es permanentemente el centro educativo, al inicio más ayuntamiento y universidad, al igual que en la fase final, en la que suma desde la fase investigativa la sociedad, el conjunto de ingredientes que han cooperado de cualquier modo en la investigación, agentes que escucharán las propuestas y que, en el mejor de los casos, disfrutarán de las mejoras que en su momento acontezcan.

El resto de patas que sostienen la estructura procesual van desde la aplicación de las pautas de ABP, llegando a tomar maneras de ApS, hasta el Aprendizaje Cooperativo en el que el peso fundamental del proyecto recae sobre el alumnado, centrándose lo más posible en temáticas atractivas en las que se investiguen desde un prisma resolutivo y en el que no falten las consecuentes actitudes críticas en el paradigma de construir (o intentarlo al menos) una ciudadanía cívica, valga la redundancia, en la que la competencia sea óptima en cuanto a sus propias relaciones sociales o ecológicas, de lo que fiel reflejo será el espacio geográfico.

En estas coordenadas, inexcusablemente la metodología pasa por las precisas, programadas y continuadas salidas de campo, la investigación *in situ*. No hay otra manera que conocer el objeto de estudio para acometer respuestas veraces. En este entronque es donde el currículo se hace útil, una educación

pragmática que debe procurar aunar esos hermosos fines que cualquier preámbulo legislativo augura como deseable: evitar el abandono escolar, formar una discencia motivada, forjar un pensamiento crítico, autónomo y libre, converger en los objetivos competitivos comunitarios, afianzar el emprendimiento y el sentido de la iniciativa personal y colectiva, etc., etc.

El proyecto ha ido tomando unos caracteres propios como es el ensanchamiento geográfico y académico, esto es, la creación de los comités nacionales de Portugal (Lisboa), Brasil (Tocatins y Santa Catarina) y España (Ciudad Real y Valencia) con sus respectivas ciudades participantes, y, por otro lado, la ampliación del alumnado al que va dirigido, desde la Secundaria a la Primaria (la iniciativa española animó a Portugal a desarrollar el proyecto con los "pequeños grandes ciudadanos" de 7 a 10 años).

Ilustración 4. Visita a la Mezquita de Córdoba

Carácter propio es el conocimiento personal de sus miembros viajando, alumnado y profesorado, a los congresos internacionales o en las fases finales para exponer sus experiencias a los colegas iberoamericanos. O disfrutando de los premios en las fases domésticas gracias al patrocinio municipal (como veremos en el caso del viaje a Córdoba).

El número de universidades y participantes sigue aumentando y ahí es donde reside una de las mayores dificultades; la coordinación. Ello lleva aparejado, para un más fácil progreso, la adaptación del diseño a las

peculiaridades de cada situación y circunstancia (a las "condiciones específicas").

Caracteriza esta empresa la dualidad local-global que cualquier problema doméstico tiene hoy en día, esa *glocalidad* en la que hay que enmarcar todo proceso social. Podríamos tildar de lujo el alejamiento de la escuela a su comunidad. La educación y su institución no puede vivir de espaldas a su realidad por múltiples motivos: la pérdida del potencial científico, la necesidad de sinergias ciudadanas ante un mundo competitivo y cambiante, el desajuste formativo profesional, por sólo citar tres.

Claudino y Rodríguez-Domenech así lo entienden (2018, 25):

En la intervención educativa, el conocimiento del entorno inmediato tiene una notable importancia (…), del entorno se extraen los objetivos, recursos y contenidos que se pueden utilizar en el aula (…) y, por otro lado, uno de los objetivos de todo proceso educativo es ayudar al discente a desenvolverse en su entorno natural y sociocultural y a desarrollar las capacidades necesarias para adaptarse e integrarse en su medio social y cultural, lo cual implica su conocimiento (Jerez, 2010, p. 441).

2. I Congreso Internacional de Lisboa

Si desde 2011 arrancó el proyecto y en 2015 comenzó su singladura transatlántica camino del hemisferio meridional, no ha sido hasta 2018, una vez incorporada España al mismo, cuando los comités nacionales, capitaneados por Portugal, deciden echar el ancla en el Mar de la Paja para sopesar el tiempo transcurrido, mirar con sosiego el devenir de un proyecto que compartía valores

pedagógicos y que sus horizontes se ampliaban conforme se daba a conocer por simposios o congresos.

Del 7 al 12 de septiembre de 2018 Lisboa era, como no podía ser de otro modo, sede del I Congreso *Nos propomos*, con carácter internacional, en el que representantes de varios países iberoamericanos se congregaban para dar cuenta de la teoría educativa afín a los objetivos, así como, sobre todo, de la buena praxis con la que se había ido implementando este modelo cívico en el que la malla geográfica sostiene la cirugía operativa de los hábitats de nuestras comunidades escolares. Un aprendizaje para la mirada crítica y para la intervención positiva.

"Geografía, educación y ciudadanía" fue el subtítulo del encuentro, toda una declaración de intenciones de las pretensiones que tiene la empresa. Cuando algo se propone es porque hay un conocimiento de causa y efecto, una voluntad de acción, una premeditación y una previsión de logros. La celebración tuvo lugar en el Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio (IGOT), de la Universidad de Lisboa, y en buena parte del estado luso, en un itinerario monumental de primer orden que, por cuestión de espacio, meramente sobrevolaremos.

El día 7 fue jornada precongresual. Sirvió para, además del protocolario registro, los congresistas pudiesen conocer la capital imperial. En sesión vespertina, se abrió el congreso con una mesa conformada por los profesores S. Claudino, L. Fonseca, X.M. Souto, A. La Cruz y A. Aguiar.

La conferencia de apertura la impartió el profesor J. Malheiros (IGOT) bajo el título "Geografía, política y ciudadanía", a la que le sucedió la entrega de premios de los diferentes concursos (fotografía, logotipo, video, texto, diseño).

El día 8, la conferencia plenaria correspondía a la profesora Cristina Costa Leite (Universidad de Brasilia) con el título "Educación, Geografía y Ciudadanía en la contemporaneidad: el caso de *Nos propomos*", y, a partir de ahí, defensa de las comunicaciones en mesas simultáneas que tenían como dominios (A y B) y ejes (1 al 6):

- A. Proyecto Proponemos:
  - A.1 Experiencias escolares.
  - A.2 Perspectivas y reflexiones teóricas y metodológicas
  - A.3 Las alianzas universidad, escuela, poder local y otros actores: experiencias y potencialidades.
- B. Geografía, Educación y Ciudadanía:
  - B.1 Geografía y ciudadanía.
  - B.2 Educación y ciudadanía.
  - B.3 Juventud, movimientos sociales y justicia territorial.

La estructura por tanto se componía de las indispensables sesiones plenarias, las presentaciones de los participantes, los debates sobre los seis ejes temáticos y, con una importante carga temporal, el trabajo de campo excursionando por diferentes ciudades portuguesas.

Además de todo ello hubo lugar para la presentación de libros de João Bazolli y otros: *La extensión universitaria como inductora para la ciudadanía: la experiencia Nos propomos;* el de Vania Souza y Cristina Costa: *Enseñar y aprender. Geografía por medio del proyecto Nos propomos*; el de Lussandra Gianasi y Daniela Campolina: *Geotecnologías en la educación para la gestión de las aguas: mapeamiento geoparticipativo 3P;* y el de Mª Ángeles Rodríguez-

Domenech y Sérgio Claudino: *¡Nosotos proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*.

Sin lugar a dudas, todo un espaldarazo bibliográfico para el proyecto que e como su propio desenvolvimiento va llevando aparejada su teorización y su experimentación impresas, lo cual sirve de archivo y memoria de orgullo, de referente para todos aquellos que se vayan queriendo sumar a tan loable e imantadora red.

3. *Nos propomos* en el Distrito Sur cordobés

El proyecto de innovación que sigue las bases conceptuales y pedagógicas de *Nosotros Proponemos*¡ fue puesto en práctica por el alumnado de tercer curso de Educación Primaria de la FCE de la Universidad de Córdoba en el ámbito de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales durante el primer cuatrimestre del curso 2018-2019.

Ilustración 5. Salida de la Facultad de Ciencias de la Educación tras las exposiciones de los trabajos

El ámbito espacial escogido sería el Distrito Sur de Córdoba, en los Centros de Educación Primaria de los barrios que comprenden dicho distrito: el Campo de la Verdad-Miraflores, Fray Albino, Sector Sur y Polígono del Guadalquivir. Los centros educativos elegidos fueron: el CEIP Albolafia (Centro Educativo Infantil y Primaria, público), el CEIP Jerónimo Luis Cabrera (Centro Educativo Infantil y Primaria, público), el

C.E.I.P. Federico García Lorca (Centro Educativo Infantil y Primaria, público), el CEIP San Fernando (Centro Educativo Infantil y Primaria, público), el CEIP Andalucía (Centro Educativo Infantil y Primaria, público), el C.E.I.P Fray Albino (Centro Educativo Infantil y Primaria, público), el CEIP San Juan de la Cruz (Centro Educativo Infantil y Primaria, público), el Colegio Córdoba (Centro Educativo Infantil y Primaria, Centro Docente Privado), el CEIP Abderramán (Centro Educativo Infantil y Primaria, público) y el Colegio Nuestra Señora de las Mercedes (Centro Educativo Infantil y Primaria, Centro Docente Privado).

El Distrito Sur comprende la margen izquierda del río Guadalquivir a su paso por la ciudad de Córdoba, en el tramo comprendido entre el puente de la autovía A-4 y el puente de Andalucía. En el último Censo de Población (2011) contaba con una población de 36.939 habitantes, de los cuales 18.868 son hombres y 18.071 mujeres. La población es joven, pues su pirámide presenta su máxima anchura entre los 20 y los 44 años. Un 4,07% de los efectivos es nacido en un país no perteneciente a la Unión Europea, América del Sur y Central y Asia, y un 4,07% ha nacido en África o América (excepto USA y Canadá). La población activa es de un 60,71% (del cual 54,93% son mujeres), la población ocupada supone un 53,82% frente a un elevadísimo porcentaje de población parada (46,18%). El INE en su *Urban Audit* (2017) sitúa al Distrito Sur de Córdoba como el quinto barrio más pobre a escala nacional según la comparativa del nivel de renta entre las distintas ciudades españolas.

Las administraciones públicas, en consonancia con las particularidades del distrito, vienen realizando actuaciones de diverso signo, relacionadas con la vivienda (VIMCORSA), el urbanismo (Junta de Andalucía), el desarrollo económico, la integración social y la aplicación de diferentes programas

educativos y culturales (Consejería de Educación, Delegación de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de córdoba, etc.) o proyectos que integran los aspectos anteriores, como el URBAN SUR, que ha sido apoyado por la Unión Europea. También son importantes las iniciativas de ONGs y asociaciones vecinales (como la de Amargacena, Guadalquivir del Campo de la Verdad y Fray Albino, La Unidad, Puente Romano y Huertos Familiares) o el Centro Social Rey Heredia.

Nuestros referentes a la hora de plantear esta innovación educativa se corresponden con el contexto socioeducativo descrito, con el currículum de Educación Primaria (Decreto 97/2015, de 3 de marzo), con el desarrollo de competencias clave y los principios explicativos de las Ciencias Sociales desde un paradigma crítico, que entiende el espacio y la sociedad como el resultado de procesos históricos a través de los cuales las personas y los grupos humanos los han modificado y organizado de manera intencionada.

La didáctica de las Ciencias Sociales es una didáctica específica que organiza y da sentido a los hechos de carácter geográfico, histórico o social que confluyen en los espacios de vida y convivencia del alumnado de Educación Primaria del Distrito Sur de Córdoba. De esta forma la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye una actitud de compromiso en la vida social y política, enfocada a la transformación y a la resolución de problemas sociales o territoriales relevantes, a partir de una educación crítica que supere los enfoques curriculares tradicionales (Souto, 1998). Así, se transitaría de un currículo centrado en temas a otro centrado en problemas escolares que facilita el entendimiento de la realidad cotidiana y las causas de los conflictos del presente.

En esta etapa resulta imprescindible trabajar las categorías espacio-temporales y la comprensión de los conceptos sociales (Hannoun) en relación con el barrio, fundamentadas en la experiencia vivida por el alumnado, mejorando los conceptos de extensión, orientación y escala. El reconocimiento de las propiedades proyectivas conllevará a un proceso de descentración espacial, producto de la superación del egocentrismo infantil que permitirá el desarrollo de otros principios como el de conexión o el de la percepción de la existencia de elementos espaciales desde más de un punto de vista en relación con su colegio o barrio. A partir de aquí es cuando se podría trabajar el fomento de la participación crítica y activa del alumnado, siempre propiciando la motivación, así como permitiendo el diálogo y la discusión entre el alumnado mismo o entre el alumnado y el profesorado.

La metodología tiene un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, a partir de los intereses del alumnado, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo, e integrando en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato, mediante el desarrollo de actividades relevantes, haciendo uso de recursos y materiales didácticos diversos (Decreto 97/2015, de 3 de marzo).

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural del Distrito Sur y los referentes educativos como el curriculum de Educación Primaria se plantearon los siguientes objetivos didácticos comunes de cara a las diferentes actuaciones realizadas en el aula:

- Que el alumnado conozca su entorno próximo (Vygotsky), en donde se desarrolla el devenir diario del alumnado y de sus familias, así como las posibles carencias que pueda presentar, proponiendo mejoras a realizar.

- El fomento de una ciudadanía territorial crítica y participativa que empodere y beneficie al alumnado, no sólo en el marco de su comunidad educativa, sino también en misma ciudad, contribuyendo al desarrollo sostenible de su barrio, distrito y municipio.
- El desarrollo de propuestas metodológicas innovadoras en el ámbito de las Ciencias Sociales que motiven a alumnado y profesorado, y que visibilicen las propuestas de las generaciones más jóvenes.
- Que se realicen propuestas viables de mejora del entorno inmediato (escuela, barrio).
- Fomentar redes de cooperación entre los actores locales, la escuela y la Universidad.

Como referente se consideraron sobre todo los siguientes objetivos generales de Área: O.CS.1. Desarrollar hábitos que favorezcan o potencien el uso de estrategias para el trabajo individual y de grupo de forma cooperativa; O.CS.2. Iniciarse en el conocimiento y puesta en práctica de las estrategias para la información y la comunicación; O.CS.3. Conocer, valorar y respetar los derechos humanos y valores democráticos; O.CS.4. Saber definir situaciones problemáticas en el entorno próximo a su realidad, así como en medios más lejanos; CS.6. Aprender hábitos democráticos y de convivencia favoreciendo el conocimiento de entidades territoriales, órganos de gobierno y mecanismos esenciales, que rigen el funcionamiento y la organización social, política y territorial. Aunque también algunos propios del Área de Valores Sociales y Cívicos: O.VSC.2 Identificar, conocer y reconocer valores y comportamientos que afectan a la convivencia, así como disyuntivas sociales básicas o situaciones conflictivas de la vida diaria; O.VSC.3 Adoptar una actitud de apego a las normas

que favorecen la convivencia y la paz, así como a la legalidad democrática; O.VSC.4 Aprender a actuar autónomamente en situaciones complejas, elaborando, gestionando y conduciendo proyectos personales; O.VSC.7 Cultivar el sentido de pertenencia a la propia comunidad, valorando nuestra singularidad cultural e histórica.

En cuanto a los contenidos trabajados en las diferentes experiencias, la mayoría de ellas tocó los siguientes bloques de contenidos del Área de Ciencias Sociales de Primer Ciclo y Segundo Ciclo:

- Bloque 1: "Contenidos comunes": estrategias para desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia; utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo; uso y utilización correcta de diversos materiales con los que se trabajan; estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante; sensibilidad, sentido crítico en el análisis y el compromiso en relación con la búsqueda de las mejores alternativas para progresar y desarrollarnos.
- Bloque 2: "El mundo en el que vivimos": impacto de las actividades humanas sobre el medio: organización y transformación del territorio; los mapas: físicos, políticos y temáticos. Las escalas de los mapas: la escala gráfica y la escala numérica; los problemas ambientales: la degradación, la contaminación y la sobreexplotación de recursos. Conservación y protección del medio natural: La acumulación de residuos. El reciclaje.
- Bloque 3: "Vivir en sociedad": la localidad: el Ayuntamiento y los servicios públicos; el municipio; la Organización política del Estado español; educación vial.

Respecto a las competencias clave (recogidas en el artículo 2.2 del Real Decreto 126/2014) se trabajaron todas ellas, si bien fueron las competencias

sociales y cívicas el eje central de las mismas. En su tratamiento se hizo una doble consideración: por un lado, el de las relaciones próximas (la familia y los compañeros/as), que precisan el desarrollo de actitudes de comunicación, diálogo y la resolución de conflictos con asertividad; y, por otro lado, un segundo ámbito que trasciende las relaciones próximas al alumnado hasta llegar al barrio, comprendiendo sus funciones, su organización y los mecanismos de participación de la ciudadanía

Los estándares de aprendizaje aplicados en la mayor parte de las actividades realizadas fueron: STD.4.1 Muestra actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor que le hacen activo ante las circunstancias que le rodean; STD.4.2 Manifiesta autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas y tiene iniciativa en la toma de decisiones; STD.6.1 Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario y respeta los principios básicos del funcionamiento democrático; STD.8.1 Participa de una manera eficaz y constructiva en la vida social y crea estrategias para resolver conflictos; STD.8.2 Identifica y utiliza los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (escuela, familia, barrio etc.).

Los elementos curriculares seleccionados se fueron materializando en un completo plan de actuaciones que partían de actividades iniciales de motivación y detección de ideas previas, y continuaban con un tratamiento de la información ofrecida y la puesta en práctica de diferentes talleres, para finalizar con la elaboración de propuestas y actividades de síntesis. Como denominador común en todas las actividades prevaleció la gamificación, irrenunciable en esta etapa

educativa, puesto que el juego acrecienta el interés por los objetos de estudio, poniendo en práctica la creatividad y sosteniendo un ambiente de esfuerzo conjunto y de colaboración.

En síntesis, las actividades más significativas llevadas a cabo fueron:

Actividades de motivación inicial que pretenden crear un clima de cercanía con el alumnado y despertar el interés por la actividad. La *Pelota curiosa* fue una dinámica de presentación, que consistía en pasarse una pelota presentándose y diciendo alguna frase relacionada con uno mismo, por ejemplo: “me llamo Pablo y me gusta mi barrio”. A continuación, se proyectan una serie de imágenes sobre las que se realizan una serie de preguntas al niño o niña para conocer qué le sugiere la foto. Cuando acabe de hablar se va pasando la pelota consecutivamente respondiéndose otra serie de preguntas sobre la misma foto o sobre otra que esté proyectada: ¿hay algún árbol cortado cerca del colegio? ¿cómo podríamos arreglarlo?...

En *Mi tesoro*, mientras suena de fondo la canción de Green Valley titulada de la misma manera, todos deben bailar por la clase sujetando un tesoro entre las manos. Este tesoro es un cofre que contiene una carta con la respuesta a una de las diferentes preguntas que el profesor o profesora formulará de forma misteriosa cuando pare la música, en ese momento sólo se puede decir a la persona más cercana nuestro nombre y cuál es nuestro tesoro. Tras varios reinicios e interrupciones de la canción, el alumnado debe identificar a los compañeros que guardan en su cofre las respuestas correctas.

Ilustración 6. Zona verde deteriorada

Si y no versó sobre cuestiones diversas relacionadas con su barrio y cómo actúan los alumnos en él. Se dividió el aula en 2 sectores: uno de ellos denominado SÍ (en el que se situarán los alumnos y alumnas que estén de acuerdo con la afirmación) y otro denominado NO. Por ejemplo, ante la afirmación: "siempre que me como una bolsa de chucherías la tiro al suelo y no reciclo, porque me da igual que los mares y ríos estén llenos de plásticos", el alumnado se posiciona con un sí o un no. *En fila*, es una actividad similar a la anterior que consistía en colocar a los alumnos de la clase en una única fila para que, a continuación, el docente se pusiese delante de ellos y realizara una serie de preguntas. Únicamente se podía responder con un sí o con un no. Por un lado, si la respuesta era un sí, el alumno debía dar un paso hacia su derecha. Mientras, si por el contrario los alumnos respondían con un no, daban el paso a la izquierda. Una vez situado el alumnado en sus respectivos lados, dependiendo de su respuesta, se decía la respuesta adecuada.

Me pica, permitió conocer los intereses personales de cada niño mediante una secuencia de afirmaciones como: "*me pica* que haya personas sin hogar en

el barrio", es decir, entiende que la existencia de mendicidad en su barrio es una injusticia y un problema que las diferentes instituciones deben resolver,

En las actividades de tratamiento de la información o de producción o manipulación de información por parte del alumnado, predominó el lenguaje gráfico y cartográfico, imprescindible para identificar y localizar a diferente escala y perspectiva los componentes visuales y geográficos de los barrios. El empleo de mapas, croquis o maquetas ayudaron a la conceptualización espacial, permitiendo recrear en parte los espacios reales a partir de imágenes o volúmenes que actuaron como puente cognitivo entre la representación y la realidad. Todo ello en consonancia con la idea de que el espacio concebido no es un conocimiento innato ni concluido, y que los alumnos de siete a once años (segundo y tercer ciclo de Primaria) deben ir adquiriendo nociones espaciales proyectivas. Etapa que Piaget denominó de *descentración*, en cuanto que supone una superación del egocentrismo infantil y el alumnado va siendo capaz de aceptar la noción de la existencia de elementos espaciales desde diferentes puntos de vista, que sin embargo van a depender también de aspectos tales como la educación recibida, la competencia espacial del individuo y su contexto sociocultural (Trepat y Comes, 2000).

Ilustración 6. Necesidades del barrio (CEIP Albolafia)

Los mapas y planos utilizados fueron adaptados para ser reconocidos por el alumnado, sobre todo ampliando el tamaño de edificios significativos como el colegio, o espacios públicos como las zonas verdes. A partir de ahí se organizaron diferentes grupos de alumnos de quinto de Primaria en *Stand* (infraestructuras, servicios públicos, comercios, puntos verdes…) que deberían completar el mapa del barrio con pegatinas de colores, según el color de su Stand, para ir cubriendo las carencias previamente detectadas. Otra actividad similar se realizó sobre otro mapa de barrio de grandes dimensiones y que se fue completando entre todos los alumnos, localizando mediante puntos de colores, a modo de leyenda, aquellos lugares en los que el alumnado había observado problemas medioambientales (vertidos incontrolados de residuos, contaminación, etc.) o sociales (delincuencia, infravivienda, etc.). Sobre la imagen de una calle se colocaron recortables (de papeleras, fuentes, semáforos, etc.) para recrear un espacio ideal. También se recurrió al juego para acrecentar

el interés por las representaciones espaciales de los barrios mediante una especie de *Monopoly*, con 4 grupos de alumnos que dispusieron de 2.000 puntos cada uno para emplearlos en la compra de nuevas propiedades o elementos para su barrio. La gamificación como recurso didáctico estuvo presente en esta actividad, como en casi todas ellas, creando un ambiente de esfuerzo conjunto y de colaboración para vencer retos u obtener una recompensa.

En la *Estrella de 6 puntas*, el alumnado de quinto de Primaria fue conformando una constelación de planetas alrededor de la estrella principal. En los planetas o satélites de color azul iba escrito aquello que aprueban del barrio y, en color amarillo, aquello que les gustaría cambiar del barrio.

Con el alumnado de segundo ciclo de Primaria se montó un *Taller de reciclaje* en donde todos los niños y niñas confeccionaron recipientes de colores para albergar los materiales de desecho que se fueron aportando y de manera competitiva ir depositándolos en sus correspondientes contenedores (mediante cañas de pescar)

Pero también se trabajaron en el aula las emociones, creando vínculos de solidaridad o de afecto con su propio barrio y con los diferentes colectivos ciudadanos que residen en él. La implicación personal y el compromiso social del alumnado se manifestó en dinámicas de clase como la realización de una *Encuesta* entre el alumnado y sus familias con un cuestionario que incluía preguntas como: ¿ves importante cuidar el barrio? ¿sueles tirar basura al suelo? ¿tiras la basura al contenedor correspondiente? ¿si tienes perro, recoges sus excrementos? ¿respetas el inmobiliario urbano? ¿crees que SADECO realiza de manera adecuada su función en el barrio? ¿y la policía? ¿respetas las normas de tráfico?...

Ilustración 7. Taller de reciclaje en el CEIP Córdoba

En *Las Emociones* se fueron repartiendo por las paredes del aula unos carteles que tenían el encabezamiento de diferentes emociones (alegría, tristeza, afecto, enfado, desconfianza, miedo, vergüenza, asombro, repulsión). A cada alumno se asignó una emoción que debía interpretar en relación con su barrio, de forma que aprendían a relacionar cada emoción con las causas, las situaciones y los comportamientos que más frecuentemente se daban al sentir esas emociones y en qué momentos de su vida se despertaba cada una de ellas, si era compartida y qué consecuencias positivas o negativas podían acarrear.

Como actividades de síntesis se puede destacar, entre otras, las propuestas de mejora grupal de *Un cole ideal*, que recoge dichas propuestas y las organiza a partir de 4 grupos heterogéneos de clase. Cada grupo debatía dichas propuestas que finalmente se expresaban en un poster confeccionado de manera grupal con diferentes técnicas. En otro centro se preparó la realización

de una *Carta a la alcaldesa* que recogía de forma individual las propuestas de mejora de niñas y niños.

4. Resultados

El desarrollo de las iniciativas fue valorado muy positivamente por parte del alumnado de Grado, por los equipos educativos de los centros donde se llevaron las experiencias, así como por el alumnado de Primaria implicado. En síntesis, los resultados más destacables han sido los siguientes:

- El alumnado fue capaz de reconocer elementos propios de las calles de su barrio, pero en ocasiones no fue capaz de diferenciar el estado en el que se encuentran, o la carencia de elementos importantes, ya que en algunas actividades se manifestó la incapacidad de idear nuevos elementos para añadir a una calle, lo que indica el desconocimiento de lo que es el mobiliario urbano o los servicios públicos, bien por su ausencia o pérdida o por falta de atención a estos asuntos.
- En general, el alumnado de Primaria manifiesta estar satisfecho con el entorno en el que viven, si bien son conscientes de los problemas y conductas incívicas, aunque no tanto de la ciudadanía como derecho.
- Como temas más comentados fueron: la suciedad en las calles, la escasez de contenedores, el maltrato animal o la ausencia de espacios adecuados para el juego.
- Se aprecia cierta pasividad y desánimo para intentar resolver las dificultades de sus barrios por lo que, en principio, la implicación por su mejora fue mínima. Por ello se trabajó en el aula la motivación como fruto de la relación que ellos mismos se inculcan con respecto al tema a tratar. Durante el

desarrollo de las dinámicas, se ponía de manifiesto, una vez más, la necesidad que presentaban los alumnos y alumnas de trabajar la autorregulación emocional y la convivencia escolar.

- Aprendieron en el transcurso de las actividades que su aportación a la ciudadanía, por pequeña que fuera, sería importante.
- Valoran la estética del barrio, por ejemplo, manifiestan el gusto por los grafitis decorativos en las paredes de los colegios.
- Se puso de manifiesto la importancia y los buenos resultados que se obtienen mediante el trabajo cooperativo a la vista de los materiales elaborados o las propuestas realizadas.
- El barrio, el colegio, poco a poco, empiezan a ser entendidos como espacio de vida de una colectividad que trasciende al propio alumno, a sus compañeros o a sus familias, y aunque desconocen el principio de la globalidad espacial o que territorio no es sólo un trozo de espacio apropiado por un grupo social, sino que corresponde a una extensión regulada por una serie de actores como el Estado o las administraciones locales con sus estrategias y sus intereses, vimos que cada discente tiene una percepción diferente del mismo en función de su subjetividad y del entorno sociocultural en que se mueven.
- A modo de conclusión, logramos que el alumnado se interesase por la situación de su barrio-centro y los alentamos a participar en el cuidado de ambos haciendo que fuesen conscientes de la capacidad e importancia que tienen en ello.

5. Visita de Ciudad Real a Córdoba

Forma parte troncal del proyecto el intercambio, la visita, el viaje, el reencuentro. El contacto primero que tuvimos en Lisboa y que nos permitió entrar en la *onda geopropositiva*, trajo consigo la posibilidad, en una fase iniciática, de que Córdoba acogiese al alumnado manchego que fuese distinguido en la fase expositiva universitaria. Dicho y hecho.

Tras las pertinentes correspondencias[88] que aunasen posturas y que conformasen el definitivo programa académico y lúdico, el 22 y 23 de marzo de 2019 se produjo tal encuentro.

Ilustración 8. Visita al Alcázar de Córdoba.

[88] Entendemos que la correspondencia forma parte misma del proyecto. Esta dimensión epistolar debe ser tenida en cuenta a la hora de comprender, cuando se teoriza sobre el asunto, la evolución misma de cada una de las acciones acometidas que, seguramente, han dejado un rastro en el correo (digital). Los buenos deseos ("espero que estéis teniendo una buena acogida con el proyecto"), el insufle de ánimos ("el éxito de esta reunión nos lleva a nuevos desafíos en el marco del Proyecto, que esperamos compartir pronto"; "te veo espléndida, con toda la fuerza del mundo para poner en marcha el proyecto de este año"), la manifestación de las emociones ("cómo me alegra esto que me dices") o el fomento de la relación personal ("espero contar con tu presencia", "un abrazo a los dos") se arraciman en toda la correspondencia.
Recién llegados a Córdoba desde Lisboa, el 21 de septiembre de 2018, ya Ricardo Luque habla de que "en mi grupo de Primaria ha tenido muy buena acogida". Las misivas cruzadas nos permiten reconstruir la prontitud con la que se estrecharon lazos. Finalizando el trimestre (21 de diciembre), Mª Ángeles Rodríguez-Domenech remitía un borrador de las fechas del proyecto "para cuadrar nuestras agendas después de las vacaciones", y en el cronograma ya aparecía "22 de marzo: Exposición de los trabajos en la Universidad de Córdoba. Todos los finalistas expondrán poster y los mejores trabajos de cada etapa, además de poster realizarán la presentación de su trabajo. Los estudiantes de Córdoba también realizarán una exposición".
En ese mismo rebufo postcongresual, Sérgio Claudino remitía a todos los participantes el I Congreso Iberoamericano lel que podríamos llamar epílogo virtual: "1. No hago una exageración: gracias por su participación en el Congreso Iberoamericano I Proponemos: Geografía, Educación y ciudadanía. Exigió el compromiso personal, gastos, diversos sacrificios, la tolerancia de nuestros defectos..., y el Congreso se llevó a cabo a partir de la contribución de cada uno de nosotros.
Pero pienso, y así me lo han transmitido los colegas en el Congreso (…), que ha sido un gran Congreso, que se extienden y refuerzan los objetivos de una educación comprometida con la educación cívica, en particular en el contexto de la educación geográfica, y se consolida y expande el proyecto que proponemos. El total de 160 participantes de cinco países, entre ellos 40 estudiantes, las 80 comunicaciones presentadas (por no mencionar el tema, pero cuyos autores no pudieron asistir), el extraordinario viaje realizado por algunas de las ciudades y

La mañana sirvió para celebrar el acto institucional en el salón de actos de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el que se expusieron los trabajos finalistas de Ciudad Real, así como se sintetizaron y proyectaron las investigaciones del alumnado universitario cordobés. Se diseñó una cartelería al efecto en la que, además del programa y el horario, coordinadores y logotipo, se recogía:

¡Nosotros Proponemos! Se trata de un proyecto de participación ciudadana real en donde se involucren estudiantes, profesores, familias, gestores y políticos. Se prioriza conocer cuáles son las ideas de los ciudadanos más pequeños de la ciudad. Es un proyecto internacional donde hay 40 universidades implicadas de 6 países y más de 10000 participantes.

La tarde sirvió para recorrer parte del vasto casco histórico cordobés, fundamentalmente la zona declarada Patrimonio de la Humanidad. Partiendo de la Torre de la Calahorra y del Puente Romano callejeamos por el dédalo

lugares más emblemáticos de Portugal, acompañado de colegas y estudiantes Nos proponemos!, el camino participativo en el durante todo el Congreso (después de la Conferencia de clausura en el sexto día del Congreso, de cientos de kilómetros, aunque hubo 14 intervenciones, como se ha señalado conferenciante, profesor Souto), las mismas actividades inmediatamente después del Congreso, nos dan la medida de un congreso memorable con unas personas con una energía casi inagotable como lo han demostrado a diario en las escuelas y universidades. Como alguien me comentó el sábado, entre los que participaron en el Primer Congreso, algunos se han sorprendido por la dimensión internacional que el proyecto ha alcanzado" (traducción adaptada).

En la estela cartera hemos ido viendo como Córdoba se está integrando en el proyecto. Mª Ángeles escribía, incluyendo como destinatario a Claudino: "El premio será ir a exponer los trabajos a Córdoba donde están nuestros amigos Ricardo Luque, José Ramón Pedraza y Ramón Martínez Medina, que se han incorporado el proyecto después del Congreso de Lisboa" (7.2.2019). Respuesta del profesor luso: "Yo tenía registrado el acto académico el 22 de marzo en Córdoba. No será fácil ir, tengo un calendario lleno. Pero intentaré estar con vosotros, queridos colegas, solidarizándome de esta forma con la expansión del Proyecto en dirección a Andalucía" (7.2.2019).

La expansión del proyecto es una recurrencia en cualquier conversación que se tenga, personal o telemáticamente: "Ricardo y yo hemos ido trazando una estrategia para intentar involucrar a otros centros a partir de las Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en CCSS que tenemos en mayo" (20.3.2019). Y, por supuesto, la perspectiva de futuro, la búsqueda de nuevos horizontes: ". El Congreso de 2020 se llevará a cabo en Brasil y en 2022 en España, porque son dos países en los que el proyecto que proponemos! adquirido un notable desarrollo. El colega peruano expresó su deseo de que el congreso de 2024 surge en su país". Palabra de Claudino.

laberíntico del centro de la Judería: Puerta de Almodóvar, calle Judíos, Sinagoga, Zoco, Capilla de San Bartolomé, Facultad de Filosofía y Letras, alrededores de la Mezquita-Aljama, Museo Arqueológico, Portillo, calle La Feria, San Francisco, Plaza Mayor de la Corredera, Plaza de las Cañas, del Potro, y marcha hacia la residencia de Nuestra Señor del Trabajo (Cerro Muriano), en la que se hospedarían los expedicionarios. El itinerario fue guiado por José R. Pedraza y Ricardo Luque.

El sábado tuvo dos partes bien diferenciadas: el Alcázar de los Reyes Cristianos por la mañana y la Mezquita-Catedral por la tarde[89].

Ciudad Real:
¡NOSOTROS PROPONEMOS!
Ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación

FASE DE EXPOSICIÓN DE TRABAJOS FINALISTAS.
CÓRDOBA – 22 y 23 marzo, 2019

CIUDAD REAL – CÓRDOBA
DÍA: viernes, 22 de marzo de 2019
HORA DE ENCUENTRO: 06:15 H. / HORA SALIDA: 06:30 H.
LUGAR DE ENCUENTRO: Aparcamiento situado en el antiguo barrio de Vistalegre. Detrás del Colegio San Francisco de Asís.

CÓRDOBA – CIUDAD REAL
DÍA: sábado, 23 de marzo de 2019
HORA DE LLEGADA A CIUDAD REAL (aproximada): 21:00 H. – 21:30 H.
LUGAR: En el mismo lugar de salida.

ALOJAMIENTO Y COMIDAS: Residencia Nuestra Señora del Trabajo (Cerro Muriano)

2 CAMAS 4 CAMAS 6 CAMAS

La Residencia Nuestra Señora del Trabajo, perteneciente a Hermandades del Trabajo, ofrece un lugar tranquilo en plena Sierra Morena. Ubicada en un pueblo como Cerro Muriano, con historia, y preciosos paseos, y con acceso a la ciudad de Córdoba a través de autobús urbano.

Cerro Muriano es una barriada y núcleo poblacional, perteneciente a los términos de Córdoba y Obejo, a 16 km. y 28 km. Respectivamente, que se encuentra inscrita en el Distrito Periurbano Este-Campiña.

El alumnado se organizará en dormitorios de 5 – 4 – 3 – 2 camas en función de cada grupo y con una distribución por sexo. El profesorado tendrá habitaciones individuales o compartidas de dos camas.

Ciudad Real:
¡NOSOTROS PROPONEMOS!
Ciudadanía, sostenibilidad e innovación en la educación

FASE DE EXPOSICIÓN DE TRABAJOS FINALISTAS. CÓRDOBA – 22 y 23 marzo, 2019

VIERNES, 22 DE MARZO DE 2019

06:30 H.- SALIDA DE CIUDAD REAL

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
10:15 H.- ACTO INSTITUCIONAL
10:30 H.- EXPOSICIÓN DE LOS TRABAJOS DEL ALUMNADO DE CIUDAD REAL
11:30 H.- DESCANSO
12.00 H.- PROYECCIÓN DE LOS TRABAJOS DEL ALUMNADO DE CÓRDOBA

14:00 H.- DESCANSO Y COMIDA

16:30 H.- VISITA GUIADA POR LA CIUDAD DE CÓRDOBA (Organizado por la Universidad de Córdoba)
18:00 H.- SALIDA HACIA LA RESIDENCIA NUESTRA SEÑORA DEL TRABAJO (Cerro Muriano)
18:30 H.- DISTRIBUCIÓN DE DORMITORIOS
19:30 H.- TIEMPO LIBRE (Cerro Muriano)
21:30 H.- CENA – TIEMPO LIBRE
23:30 H.- SILENCIO Y DESCANSO

SÁBADO, 23 DE MARZO DE 2019

09:00 H. – 10:00 h.- DESAYUNO
10:00 H.- REPARTO COMIDA Y SALIDA HACIA CÓRDOBA

ESO
11:00 H. – 16:00 h.: VISITA GUIADA: ALCÁZAR DE LOS REYES CRISTIANOS
TIEMPO LIBRE – COMIDA.

PRIMARIA
11:00 H. – 16:00 H.:
"LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS"

16:30 H.- VISITA GUIADA: MEZQUITA-CATEDRAL DE CÓRDOBA
18:00 H.- REGRESO A CIUDAD REAL
21:00 H. – 21:30 H.- LLEGADA A CIUDAD REAL

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

1.- El alumnado no debe llevar objetos de valor, ni excesiva cantidad de dinero.
2.- Teléfonos de la organización municipal: 600 90 91 48 – 662 67 61 41
3.- La organización no atenderá las llamadas telefónicas en el horario de los actos oficiales.
4.- El Ayuntamiento de Ciudad Real asumirá los gastos de transporte, alojamiento, manutención, visitas a centros y rutas, así como el seguro de accidentes y responsabilidad civil del alumnado, profesorado y organizadores.
5.- Los/las participantes deben prever que la primera comida programada en el viaje será la cena del viernes.

Ilustración 9. Programa de la visita a Córdoba del grupo ciudadrealeño

[89] Destacar aquí la magistral interpretación que este monumento hizo nuestra compañera la profesora Mª José Leal Calero (IES Averroes, Córdoba).

6. Conclusiones

Lo escrito hasta ahora es el comienzo, el punto de partida. “La expansión del Proyecto en dirección a Andalucía” de la que hablaba Sérgio Claudino (7.2.2019) es una realidad, si bien entendemos que los pasos deben darse firmes para que el camino sea seguro. Queremos y creemos entender este curso 2018/2019 como un año cero en el cual hemos afianzado las relaciones con los comités nacionales del Proyecto con nuestra presencia en Lisboa y con la estancia de los manchegos en Córdoba. En este punto, podemos afirmar que tenemos los fundamentos pedagógicos indispensables para continuar el proyecto en otros distritos de la ciudad y en espacios rurales y periurbanos que nos permitan crear, más pronto que tarde, una red provincial cordobesa desde Sierra Morena a las Subbéticas, pasando por la Vega y la Campiña. Esa fundamentación e inspiración nos vienen dadas por el ahínco y confianza que desde la Universidad de Castilla-La Mancha, de la mano de la profesora Rodríguez-Domenech, nos llegan a raudales.

Formamos parte del proyecto, de su idiosincrasia, que no es otra que el crecimiento, que a los deseos se les da forma y que el futuro se hace presente. La expansión del proyecto es una recurrencia en cualquier conversación que se tenga, personal o telemáticamente: “Ricardo y yo hemos ido trazando una estrategia para intentar involucrar a otros centros a partir de las Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en CCSS que tenemos en mayo” (20.3.2019). Y, por supuesto, la perspectiva de futuro, la búsqueda de nuevos horizontes: “El Congreso de 2020 se llevará a cabo en Brasil y en 2022 en España, porque son dos países en los que el proyecto que proponemos! ha

adquirido un notable desarrollo. El colega peruano expresó su deseo de que el congreso de 2024 surja en su país". Exultantes palabras del profesor Claudino (24.9.2018) tras el I Congreso Iberoamericano de Lisboa, historia en la que, si las circunstancias confluyen, queremos estar.

7. Bibliografía

Ayuntamiento de Córdoba (2013). *Datos estadísticos de la población del municipio de córdoba al 1-1-2013*. Córdoba. Recuperado de: https://www.cordoba.es/doc_pdf_etc/cifras_estadist/Poblacion/Estad%C3%ADsticas_2013/Datos_de_Poblaci%C3%B3n_al_01-01-2013.pdf

Benejam, P. y Pages, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

INE (2017). *Urban Audit*.

Orden, de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *BOJA*, Sevilla, 27 marzo 2015, núm 60.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, Madrid, 29 de enero de 2015 núm 25.

Pedraza Serrano, J. R. (2018). Proyecto-Río-Averroes (Guadalquivir por Córdoba): paisaje vivido, jugado, interiorizado. En *XII Congreso de Didáctica de la Geografía. Un paisaje, múltiples miradas sobre el aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma y A.G.E. (en prensa).

Rodríguez Doménech, M. A. y Claudino, S. (2018). *Nosotros proponemos!: Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*.

Servicios Sociales de la Junta de Andalucía (2011): *Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en zonas desfavorecidas (ERACIS)*. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticassocialesyconciliacion/areas/inclusion/paginas/diseño-ejecucion-estrategias.html

Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Trepat, C. y Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Grao.

URBAN SUR. (2018). *El Barrio y URBAN SUR*. Recuperado de: http://urbansur.cordoba.es/content/el-barrio-y-urban-sur

Vigotsky, Lev. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

UNAS EXPERIENCIAS EMPRENDEDORAS

ENTREPRENEURIAL EXPERIENCES

Víctor Pablo Pardo Arquero

Docente. Doctor en Ciencias de la Salud.
Licenciado en Bioquímica. Diplomado en Magisterio
victorppa@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se muestran algunas de las actividades realizadas a lo largo de varios años por un grupo de alumnos y alumnas del CEIP Antonio Machado de Lucena (Córdoba) con el propósito de aportar ideas a docentes interesados en participar en el Programa Innicia, o simplemente en innovar en sus aulas. La mayoría de las actividades fueron destinadas a incidir positivamente en aspectos del entorno próximo y, a través de una visión emprendedora, generar un aprendizaje para la vida.

PALABRAS CLAVE: EMPRENDIMIENTO; INNOVACIÓN; COEDUCACIÓN; MEDIOAMBIENTE; VALORES;

ABSTRACT

This article shows some of the activities carried out over several years by a group of students from Antonio Machado School (Lucena, Córdoba, Spain) with the purpose of providing teachers with ideas, theachers who are interested in participating in the Innicia Program or simply innovating in their classrooms. Most of these activities were aimed at positively influencing aspects of the nearby environment and, through an entrepreneurial visión, at generating learning for life.

KEYWORDS: ENTREPRENEURSHIP; INNOVATION; COEDUCATION; ENVIRONMENT; ETHIC;

Fecha de recepción del artículo: 13/01/2020
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: PARDO ARQUERO, V. P. (2020). Unas experiencias emprendedoras. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Muchos de los docentes actuales nos educamos bajo la Ley de Educación de 1970, redactada por un gobierno absolutista, autoritario y conservador, lo cual ha supuesto una dificultad para no repetir vivencias de una forma de educar en muchos aspectos obsoleta y que en ocasiones parece que ni motiva, ni llega al alumnado actual. La forma de jugar y relacionarse, los gustos y motivaciones, o las expectativas que las familias tienen, van cambiado de forma vertiginosa. Y nos encontramos con alumnado que memoriza conceptos, pero no siempre le sabe dar uso. Se aprenden operaciones, pero no se saben aplicar a problemas. Se enseña con monedas de cartón, pero en casa no tienen acceso al dinero ni tienen autonomía para comprar. Además, no sólo muchas familias también fueron educadas por ese sistema, sino que tienden a sobreproteger y consentir tanto que limitan en sus hijos e hijas oportunidades de aprender equivocándose o aprender a resolver sus conflictos.

Y quizás más preocupante, internet aprovecha la baja formación frente a las tecnologías y alberga cualquier tipo de información, desde ciencia a opiniones, e incluso bulos y mucha publicidad, además de que los dispositivos inteligentes seleccionan información (más o menos veraz) a presentar en función de intereses, reafirmando y vendiendo según el perfil del usuario. Con lo que un uso inadecuado genera más desinformación que información.

Asimismo, las pruebas de Diagnóstico junto a otros informes vienen mostrando la necesidad de una transformación educativa. Los políticos y la sociedad exigen a los docentes que solventemos carencias sin dotarnos de los recursos, por no mencionar cuando ha interesado que los resultados sean acordes para recibir subvenciones. Aunque por suerte nuestro país suele ser uno

de los mejor considerados para vivir, pese al alarmismo de las noticias y políticos, que es lo que venden (Revista GQ, 8 agosto de 2019).

Por otro lado, si se fomentan las actividades y tareas en las que participen los sentidos y las emociones, los aprendizajes perdurarán más tiempo. La construcción de los aprendizajes de resolución de problemas, la presentación de situaciones para alcanzar una solución o producto final, el trabajo con interacciones cooperativas del alumnado fomentan la adquisición de logros competenciales por parte del alumnado y deben inculcarse desde los centros educativos (Johnson, Smith, Smythe, y Varon, 2009).

Transformar supone un cambio de paradigma de los conceptos asentados como válidos. Muchas cosas se nos escapan aún a la razón o descubriremos que son erróneas, y son los acomodados, ignorantes o temerosos los que más freno ponen. Así hemos llegado muchas veces, tras grandes dificultades y reticencias, a considerar que la Tierra no era plana, que el Universo no gira alrededor de la Tierra, que las plantas se reproducen de forma sexual, que no existe la generación espontánea, que la mantis hembra en libertad no se come al macho en la copulación, que las neuronas se pueden regenerar… Por tanto, el emprendimiento adquiere protagonismo con la apuesta por estrategias de renovación política, educativa, social, científica y económica de la sociedad actual fomentando el pensamiento divergente (Hernández-Prados y Tolino-Fernández-Henarejos, 2015).

Se expone a continuación parte de una experiencia educativa trabajada durante varios años en el CEIP Antonio Machado (Lucena-Córdoba), donde un grupo de alumnos y alumnas se constituyó en tercero de educación primaria como una Miniempresa Escolar dentro del Programa INNICIA de cultura

emprendedora. Y así surge la Miniempresa Educativa Lucebastet, de fusionar el nombre de la ciudad y el nombre de la diosa egipcia Bastet. Bastet era la diosa gato o leona, responsable de proteger a la familia y proporcionar felicidad y alegría, aspectos que se pretendían potenciar, entendiendo la Felicidad como un proceso dinámico de motivación y satisfacción ante consecución de logros y superación de retos. (https://www.youtube.com/watch?v=oSBkc1lsfPY)

Figura 1: Logotipo

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Entre los objetivos del programa Innicia encontramos: impulsar las metodologías vinculadas con el fomento del espíritu emprendedor, potenciar los activos emprendedores en el alumnado, interconectar el sistema educativo con el entorno, aflorar la figura de las personas emprendedoras, analizar la importancia de la educación económica y financiera, identificar las iniciativas emprendidas en Andalucía, e introducir una actitud reflexiva y crítica de la dimensión económica y financiera por parte del alumnado (Decreto 219/2011).

Así, nuestros objetivos específicos han sido repercutir de forma positiva sobre el entorno próximo, muchas veces nada nuevo que no se hiciese antes desde el centro, pero a lo que se le quiso acompañar de una visión emprendedora. Además, se abordaron aspectos organizativos, creciendo a nivel personal y grupal y creando una cooperativa escolar o miniempresa; aspectos medioambientales, aprendiendo y sensibilizando ante la importancia de las plantas; aspectos coeducativos, con visibilización de mujeres destacadas de la Historia; aspectos lingüísticos y de difusión de actividades del centro, con creación de un periódico escolar; o conocimiento y promoción de productos de empresas de la comarca. Amén de ir enlazando lo trabajado con las diferentes áreas, principalmente en el trabajo de problemas de matemáticas acordes a las situaciones reales surgidas, elaboración de carteles o productos desde educación artística, o redacciones, exposiciones y habilidades comunicativas desde lengua, entre otras. Asimismo, se acordó destinar el 15% del capital a final de cada curso a la Asociación de Ayuda Contra el Cancer, en concepto de impuestos, así como destinar los beneficios al finalizar cada ciclo a realizar una excursión (aspecto que favoreció que alumnado de familias con menos recursos pudieran participar).

AGRUPAMIENTOS

Se establecieron distintos niveles organizativos en función de las tareas o actividades a desarrollar, tanto para actividades en la miniempresa como para el resto de las actividades del currículo. Se votaron candidatos a la Presidencia, la Secretaría, las Finanzas y responsables de diferentes ámbitos o actividades,

permitiendo a la mayoría participar de alguna responsabilidad o coordinación de la miniempresa.

Desde primero la clase se dividió por la mitad (líneas gruesas y delgadas), en grupos de 6 (4 colores), en grupos de 4 (6 formas geométricas), de forma que cada alumnado, junto a su nombre, en su mesa tenía asignada una forma geométrica de un color y un grosor, y se agrupaban según los intereses a trabajar y fomentando la interacción de todos los integrantes de la clase.

ACTIVIDADES

Cuidado del Medio ambiente: Reciclar, Reutilizar y Reducir.

Uno de los aspectos que se abordó desde este ámbito fue la utilización adecuada de las distintas papeleras de la clase. Se colocó una papelera verde para desechos orgánicos, una papelera negra para desechos inorgánicos y una caja para papel y cartón. El objetivo era aprender a discriminar de forma correcta los diferentes productos de desecho propios del aula y el uso de los contenedores próximos al centro.

Así mismo aprendimos a prolongar la vida de algunos objetos destinados a la basura (tetrabriks, botellas, latas), limpiándolos, adaptándolos y decorándolos para introducir plantas o velas en ellos, y obtener pequeños beneficios económicos de nuestro trabajo tras su venta.

Hemos cultivado en clase diferentes plantas aromáticas (incienso, hierbabuena y romero) y reciclado tetrabriks y botellas de plástico para crear maceteros (Figura 2), habiendo sido difundidos por toda la comunidad educativa. El incienso ha sido la planta que mejor se ha adaptado a crecer en el aula y mediante esquejes obteníamos fácilmente nuevas plantas. Asimismo, las

botellas de plástico eran más resistentes y atractivas que los tetrabriks, por tanto, es lo que en los últimos años estuvimos comercializando.

Además, la presencia de plantas en el aula permitió, entre otras muchas cosas, poder observar las funciones vitales, sus diferentes partes, formas de reproducción, tipos de hojas, el fototropismo positivo de las hojas o el fototropismo negativo de las raíces… cuando en el libro de ciencias naturales aparecieron esos conceptos.

Figura 2: Macetas de incienso en botellas de plástico.

Huerto escolar

Como todas las plantas no cabían en clase, participamos en el huerto escolar del centro (Figura 3). Acondicionamos un espacio del patio para plantar semillas de zanahorias, pimientos, lechugas, tomates… aunque terminando el curso, la producción fue escasa y quedó pendiente el regadío y cuidado durante el verano.

Figura 3. Huerto escolar.

Reforestación en la Vía Verde

Se fomentó el cuidado y conservación de los árboles y arbustos que el alumnado va plantando en la Vía Verde de Lucena desde hace más de una década (Figura 4). Además, los primeros meses del curso se plantaron piñones y bellotas, así como esquejes de romero y madroño, entre otras, y posteriormente, cuando estuvieron listas para trasplantar, fueron llevadas para poder ir aumentando las sombras en una de las principales zonas de paseo del municipio. (https://www.youtube.com/watch?v=n_S6spLnK9I)

Figura 4. Árboles y arbustos para la Vía Verde

Marcapáginas de plantas del colegio

Fue otro producto que elaboramos para conocer y dar a conocer a la comunidad educativa las plantas que hay presentes en los patios. Para ello primero nos documentamos sobre las plantas con las que estamos en contacto a diario en el colegio, y posteriormente procedimos a la confección de marcapáginas con las hojas de doce plantas del centro. Aprendimos a seleccionar las hojas que menos dañaba recoger, y procedimos a prensarlas para prolongar su duración. Posteriormente plastificábamos, quedando la hoja por un lado y la información por el otro. Además asignamos a cada planta un horóscopo en función de los gustos del alumnado nacido en cada fecha y las habilidades en las que ese alumnado destacaba (Figura 5).

Figura 5. Marcapáginas de plantas del colegio.

Visita al Centro Micológico de Priego de Córdoba

Nos acercamos a conocer más sobre los descomponedores en la visita al Centro Micológico de Priego de Córdoba, dónde concluimos con la iniciación al

cultivo de setas (seta ostra: *Pleurotus ostreatus*), y que continuamos cuidando en el colegio hasta obtener una pequeña producción (Figura 6).

Figura 6. Preparación y cultivo de setas ostra

Mosaicos con semillas

También pensamos otras posibles utilidades de las semillas, y decidimos realizar mosaicos decorando con ellas para poner en valor las aportaciones de las mujeres en la Ciencia, Arte, Literatura... (Figura 7) (https://www.youtube.com/watch?v=DGq2EizMfSs)

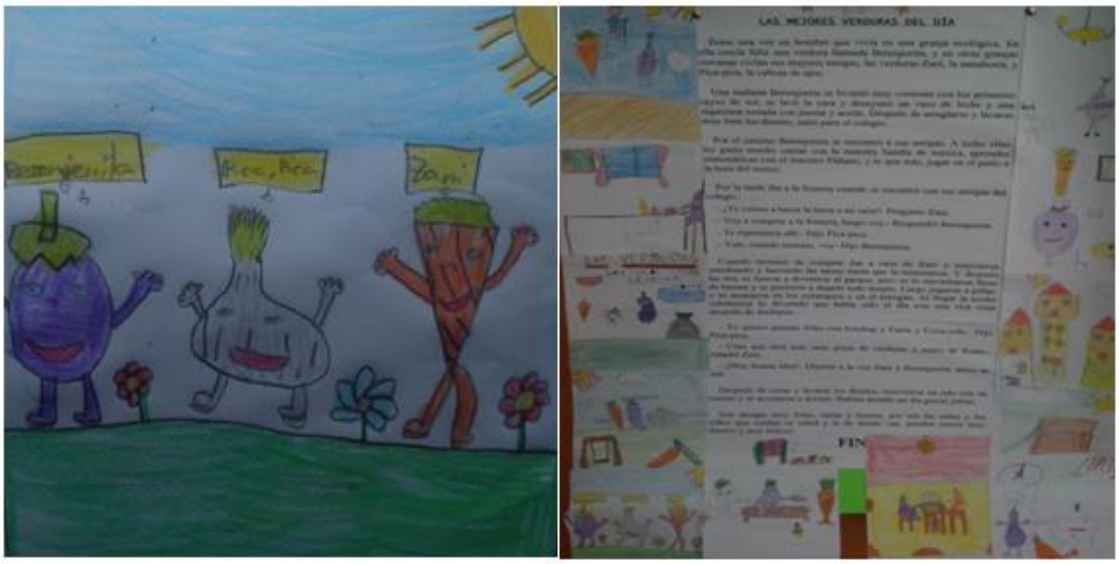
Figura 7. Realización de mosaicos con semillas.

Hábitos de vida saludables

Participamos, junto con el resto del colegio, en el programa de promoción de hábitos de vida saludables, con el fomento del consumo de frutas y verdura, dedicando los miércoles a fomentar su consumo, así como contribuimos en varias actividades de difusión y aprendizaje.

Custodiamos varios años a una de las mascotas de peluche del centro (Berenjenita (berenjena), Zani (zanahoria) y Pica (cebolla)), tras participar en el concurso de darles nombre y decorar el centro con ellas (Figura 8).

Figura 8. Mascotas de fomento de consumo de frutas y verduras.



Periódico Escolar

Supuso una herramienta para sacarle partido a la obsoleta y abandonada sala de informática, así como facilitar el acercamiento al alumnado de las computadoras y elaboración de redacciones sobre actividades en las que participaban.

Se dedicaron varias sesiones a iniciarnos en el uso del procesador de textos y sus posibilidades, a conocer los elementos que deben componer un texto periodístico, y se procedió a trabajar la redacción de pequeños textos sobre las actividades complementarias y extraescolares realizadas en el colegio, así como el trabajo en parejas o pequeños grupos para consensuar la elaboración final de escritos y diseño del periódico.

Tras un primer año en el que tuvo una gran aceptación, el interés por la comunidad educativa fue decayendo paulatinamente el siguiente curso hasta reducirse notablemente las ventas y ser la inversión superior a los beneficios. Además, las dificultades continuas para trabajar con ordenadores arcaicos llevó a su abandono.

Figura 9. Portadas de los primeros periódicos

Mujeres destacadas de la Historia

Con motivo del 8 de Marzo se llevó por parte de todo el centro una actividad de visibilización de las mujeres a lo largo de la Historia. Para darle continuidad a dicha actividad, desde la cooperativa escolar se procedió a la elaboración y

comercialización de chapas e imanes con algunas de las protagonistas, gracias a la colaboración de una de las madres.

Sobre este apartado se realizaron varias exposiciones (Figura 10), ponencias y publicaciones (Laguna-Luque y Pardo-Arquero, 2018; Pardo-Arquero, 2018) en diferentes lugares.

Figura 10. Exposición con carteles.

Resolución de problemas matemáticos

Y si trabajábamos como empresa y con un capital, había que tener conocimiento de los movimientos económicos existentes, siendo el área de matemáticas el mejor lugar para ello. Además, se plateaban y resolvían problemas de situaciones que sucedían o podían suceder con la compra-venta de productos (Figura 11).

Figura 11. Ejemplos de problemas relacionados con la miniempresa

2 En el Mercado de Navidad, se han vendido 80 adornos a 10 céntimos, 60 tarjetas a 20 céntimos y 30 dulces a 50 céntimos ¿Cuánto dinero se ha recaudado en total?

.....

7 Una miniempresa ha comprado 100 brujas de chocolate, 125 brujas de chocolate con leche, 150 calabazas de chocolate y 250 calabazas de chocolate con leche. ¿Cuántos chocolates compraron? Explica dos maneras de agrupar para resolverlo.

Exponer, defender y presentar.

Detectamos ciertas dificultades comunicativas a la hora de presentar nuestros productos en mercadillos y otros eventos. Por ello comenzamos a trabajar oratoria y retórica con exposiciones rápidas en grupos de tres de varios temas relacionados con diferentes conceptos conocidos por el alumnado o recientemente trabajados (Figura 12). Partíamos de un producto o concepto a defender, durante 5-10 minutos preparaban un pequeño guión, y se repartían la información a comunicar durante 3-5 minutos. Además, se les facilitó al alumnado receptor diferentes cuadrantes de valoración de la exposición que ayudaban a compartir los aspectos positivos explicados y las carencias a mejorar. Como era de esperar, a estas edades el alumnado menos maduro tiende a sentirse más influenciado por las relaciones afectivas que por los parámetros a evaluar. Por tanto, analizar las diferentes formas de puntuar las exposiciones de compañeros y compañeras permitió realizar un sociograma con vistas a trabajar integración de alumnado menos aceptado.

Asimismo, la expresión oral coincidiría posteriormente con una de las prioridades a trabajar por el centro, aunque en este caso la mayoría iban enfocadas a preparación, memorización y exposición de apartados del libro.

Figura 12: Elaboración de recursos para exposiciones

Dinamización del centro y participación en eventos

La Feria del Emprendimiento o La noche Europea de l@s investigador@s fueron una ocasión más para mostrar nuestro trabajo fuera del centro. Además, realizamos algunos mercadillos en el colegio durante diferentes fechas del año, y organizamos diversos concursos en el colegio, como de caretas en Halloween o para elaborar chapas e imanes fomentando la coeducación.

Figura 13: Algunos eventos.

Comercialización de productos de la comarca

Otro de los objetivos fue impulsar y promocionar productos de la zona, para lo que comercializamos dulces de Galleros Artesanos de Rute (Córdoba, España). Así conseguimos que nos fabricasen en exclusiva para Halloween brujitas y calabazas de chocolate, así como promocionamos muchos de sus productos como corazones de chocolate en San Valentín, o turrolates y dulces navideños.

Solicitamos, e iniciaron el acondicionamiento, para la participación en talleres de elaboración de productos de chocolate. Quedó pendiente la inmersión en la fabricación, convirtiéndonos en partícipes de la producción.

Coordinación con otras miniempresas del centro

Otras miniempresas presentes en el centro con las que coordinamos diferentes actividades fueron: HÁVISA (dedicada a la promoción de Hábitos de Vida Saludables), Tragapanes (puso en escena La Verbena de la Paloma), Los Semaforitos (hizo hincapié en la importancia de la Educación Vial), Lucemates (estimuló lúdico del aprendizaje matemático).

FINALIZACIÓN

Los planes y programas educativos suelen considerarse una carga de trabajo extra, y en muchas ocasiones suele ocurrir. Además, suelen surgir problemas, pero no menos que en matemáticas, lo que implica estar preparado para su resolución. No obstante, una visión integradora de los mismos, así como su transversalidad en las diferentes áreas, viene a generar un acercamiento del entorno al alumnado, y con ello una visión más útil y próxima de los conceptos a trabajar, lo que supone una repercusión más positiva y duradera en su aprendizaje.

Treinta años después de El Club de los Poetas Muertos (Oscar al mejor guión original), de Peter Weir, son cada vez más los docentes involucrados en sistemas de enseñanza activos, y salir de las aulas para enseñar a vivir en el mundo y en la vida real. Con ello, los docentes muchas veces nos complicamos la vida más allá de las exigencias ordinarias de la profesión, generalmente con

algunos disgustos y contratiempos, pero convencidos que otra enseñanza es posible, y con la gratificación final de ver los resultados educativos en muchos de nuestros pupilos. Y si nos quedamos con lo bueno, que con creces supera al ruido de algunos errores o críticas, podemos continuar orgullosos de nuestra labor.

Desafortunadamente la baja del coordinador, junto con la incapacidad de ver una oportunidad de aprendizaje de los conflictos surgidos, los desacuerdos manifestados por algunas familias a las que no se les supo transmitir la importancia de lo trabajado (unas a disgusto con la manipulación de dinero en la escuela, algunas con la percepción de mayores exigencias y otras preocupadas con la reducción de tiempo dedicado a los libros), las restricciones de la Dirección del centro para realizar mercadillos o para poder comerciar productos externos a los producidos por el alumnado, así como la falta de implicación de suficientes docentes en el Programa Educativo Innicia, entre otros, han llevado al abandono y extinción en el centro.

RIP

PS: No obstante, algunos docentes continúan implicados con Talleres y otros planes y programas educativos.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer al alumnado, familias y docentes su dedicación a hacer posible el Programa durante varios cursos académicos.

Así mismo, agradecer a D. Luis Sánchez Vasco su contribución en la parte anglosajona del artículo.

BIBLIOGRAFÍA

Decreto 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el Plan para el fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/137/1

Hernández-Prados, Mª Angeles y Tolino-Fernández-Henarejos, Ana Carmen. (2015). Educar para emprender. Guía didáctica de educación emprendedora en Primaria, ESE. Estudios sobre Educación, 28, 243-245. Recuperado de http://dadun.unav.edu/handle/10171/38958

Johnson, Laurence F.; Smith, Rachel S.; Smythe, J. Troy y Varon, Rachel K. (2009). Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time. Austin, Texas: The New Media Consortium Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED505102

Laguna-Luque, Mª Carmen y Pardo-Arquero, Víctor Pablo. (2018). Visibilizando compositoras en tercer curso de educación primaria (8-9 años). Revista eCO, 15. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326299930_Visibilizando_compositoras_en_tercer_curso_de_educacion_primaria_8-9_anos

Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187, de 6 de agosto de 1970. Recuperado de https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Pardo-Arquero, Víctor Pablo. (2018). Visibilizando deportistas femeninas en cuarto curso de educación primaria (9-10 años). EmasF, 53, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326293223_VISIBILIZANDO_DEPORTISTAS_FEMENINAS_EN_CUARTO_CURSO_DE_EDUCACION_PRIMARIA_9-10_ANOS

Revista GQ, 8 de agosto de 2019. Recuperado de https://www.revistagq.com/noticias/articulo/cuales-son-los-mejores-paises-para-vivir-en-2019

UN DÍA EN HOGWARTS

A day at Hogwarts

María Victoria Partera García

IES San Álvaro (Córdoba)
parteravictoria@gmail.com

RESUMEN

"Un día en Hogwarts" es la denominación otorgada a una actividad multidisciplinar en la que durante una jornada lectiva nuestro centro educativo se transformó en el ficcional Colegio Hogwarts de magia y hechicería, tematizado con los personajes de la saga del joven Harry Potter. El alumnado asistió a talleres en los que de una forma amena y lúdica trabajó contenidos curriculares (ciencias, historia, educación física, lengua, música, matemáticas, etc.) con el universo mágico como hilo conductor y con el aliciente de la competición y cooperación entre grupos.

PALABRAS CLAVE: PROYECTO; CONVIVENCIA; GAMIFICACIÓN; INTERDISCIPLINARIEDAD; INCLUSIÓN;

ABSTRACT

"A Day at Hogwarts" is the name given to a multidisciplinary activity which took place in our school last year. For a whole school day, IES San Álvaro became the fictional Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry, properly decorated and inhabited with the popular and beloved characters of the world-famous Harry Potter saga. The students attended a variety of workshops where they learnt curricular contents in an entertaining and enjoyable way: Maths, Science, History, Physical Education, Language, Music...etc. The threat running though all the activities was the wizarding world, with the added attraction of competition and cooperation between teams.

KEYWORDS: PROJECT; COEXISTENCE; GAMIFICATION; MULTIDISCIPLINARY; INCLUSION;

Fecha de recepción del artículo: 05/10/2019
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: PARTERA GARCÍA, M.V. (2020). Un día en Hogwarts. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. PRESENTACIÓN

El presente proyecto fue diseñado como cierre del segundo trimestre del curso 2018/2019 en el I.E.S. San Álvaro, de la provincia de Córdoba, cuya oferta educativa comprende Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. El instituto se encuentra contextualizado en una zona en la que, por norma general, existe poca conciencia y apoyo a la labor que diariamente se realiza desde el centro a nivel tanto académico como personal; de este modo, el alumnado se halla en muchos casos poco respaldado en casa por el estímulo adecuado de estudio y trabajo. No obstante, también debe hacerse hincapié en que al instituto acuden alumnos y alumnas que diariamente demuestran su capacidad de superación y se esfuerzan por aprobar sus cursos académicos con los mejores resultados posibles.

La actividad surgió, inicialmente, como propuesta coordinada de los departamentos de Orientación, Inglés y Educación Física. A raíz de las experiencias promovidas desde los diferentes programas educativos del centro, se consideró la posibilidad de una actividad temática que permitiera la participación interniveles y la experiencia de estrategias metodológicas innovadoras. La vinculación al mundo académico de la saga de J.K.Rowling, su popularidad, así como su carácter de lectura programada en la etapa de secundaria, hicieron de Harry Potter el tópico idóneo para vehicular una actividad interdisciplinar en el centro. Además, al ser abordado desde las diversas materias que se imparten en secundaria y bachillerato, se tuvieron en cuenta los objetivos y contenidos curriculares propios de las programaciones didácticas. En el proyecto, la ambientación y la participación del claustro fue clave para ofrecer al alumnado una experiencia educativa y lúdica inolvidable, que además enlazaba de lleno con las tendencias educativas actuales: trabajo por proyectos, clase invertida o *flipped classroom* y gamificación.

Para el alumnado el juego se erige como una vía de relación con otros compañeros y compañeras así como una forma de conocimiento de su entorno; se suma a ello que la jornada implicaba una serie de actividades alejadas de la obligación diaria de un horario de clases, por lo que generó un mayor atractivo para ellos. Este proyecto, basándose en una temática conocida por el alumnado, introdujo en los diferentes talleres contenidos curriculares que se habían venido trabajando en las materias, por lo que su consecución permitió afianzar conceptos adquiridos, reforzar destrezas y consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyó además un idóneo cauce para mejorar la convivencia del centro, tanto entre el propio alumnado como entre este y su profesorado, pues propiciaba un ambiente de cooperación donde todos y todas tenían una función y tarea que aportar al conjunto de la actividad.

Por supuesto, nuestro plan de actuación atendió para su materialización a los objetivos recogidos en el Proyecto Educativo del centro; entre estos, cabe destacar algunos tales como “Aumentar la presencia de las instrumentales básicas y el trabajo por competencias básicas en todas las enseñanzas” y “Fomentar la coordinación del profesorado de todas las enseñanzas, así como el trabajo en equipo”.

2. OBJETIVOS

Para la enunciación de los objetivos se han tenido en cuenta tanto el Proyecto Educativo del I.E.S. San Álvaro como los objetivos de las programaciones didácticas de las materias con las que los distintos talleres quedaron relacionados. Los objetivos que a continuación se recogen, se vieron enfocados hacia todos los niveles impartidos en el centro, desde 1º de la ESO

hasta 2º de Bachillerato, contando con la colaboración del alumnado de las diversas Formaciones Profesionales sanitarias:

1. Integrar siempre que sea posible contenidos interdisciplinares en las actividades, de forma que no se traten estos de forma aislada sino en continua interferencia con el resto de materias y temas.

2. Utilizar el juego como un método de aprendizaje, recurriendo a las nuevas metodologías que proponen la gamificación en el aula.

3. Desarrollar destrezas que habiliten al alumnado en la mejora de la competencia en comunicación lingüística, base del Programa Comunica.

4. Utilizar la biblioteca escolar como instrumento de aprendizaje y como banco de materiales para la consecución de diversas tareas dentro de la jornada.

5. Practicar el *quidditch* como deporte de equipo válido para el desarrollo de las habilidades motrices específicas, respetando las reglas y valorando la actividad como otra opción para el ocio del alumnado.

6. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

7. Manejar las TICs como recurso en la consecución de las tareas, así como emplear metodologías activas, innovadoras y participativas.

8. Desarrollar capacidades básicas necesarias para el aprendizaje de las matemáticas, como la atención, la concentración, la resolución de problemas y la búsqueda de estrategias.

9. Participar en actividades basadas en la toma de decisiones colaborativas a través de nuevas metodologías, como el escape room.

10. Promover actitudes como la curiosidad, la crítica, la investigación, la manipulación, el descubrimiento, etc.

11. Descubrir que la magia que aparece en las novelas y películas se erige a menudo sobre fundamentos científicos, experimentando con las fórmulas químicas necesarias para ello.

12. Conocer los eventos más relevantes de la historia de la humanidad, propiciando un clima donde el alumnado desarrolle el pensamiento crítico y valore su patrimonio.

13. Crear un espacio de carácter colaborativo que dé cabida a distintas disciplinas y niveles de enseñanza educativa.

14. Fomentar la comunicación y la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias.

15. Relacionar aspectos que se deriven del conocimiento de la mitología clásica con la saga de Harry Potter, favoreciendo una actitud creativa y de iniciativa personal.

16. Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación instrumental y la creación musical, tanto individuales como en grupo.

En lo que a líneas de intervención se refiere, todos los anteriores objetivos buscan el desarrollo de las competencias clave, haciendo hincapié en:

A) Competencia en comunicación lingüística: habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita.

B) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: habilidades para utilizar los conocimientos y metodología científicos para explicar la realidad que nos rodea.

C) Aprender a aprender: capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo y trabajar de una manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo.

D) Competencias sociales y cívicas: capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica.

E) Conciencia y expresiones culturales: capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura.

F) Competencia para la autonomía e iniciativa personal: desarrollar un criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella.

3. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Los diversos talleres por los que el alumnado hubo de ir pasando a lo largo de la mañana quedaron distribuidos en un organigrama que fue comunicado a cada grupo antes del inicio de las actividades. Finalizado cada taller, se

efectuaba un reparto de puntuaciones en función de la casa que había conseguido antes y mejor los objetivos de la actividad. Se enuncian aquí los talleres con una breve descripción de los mismos:

- Taller de música mágica: se desarrollaron y aplicaron diversas habilidades y técnicas que posibilitaron la interpretación instrumental y la creación musical, tanto individual como en grupo. Uno de los objetivos del taller fue que el alumnado valorase la importancia de los elementos de una partitura (pulsación, ritmo, escritura, compás, timbre, figuras musicales, melodía, matices, armonía, forma...) de la música y de su precisión durante la interpretación.

- Taller de pociones: se proporcionó al alumnado el diario de Ridley (objeto que aparece en el segundo libro de la saga) y una disolución química gracias a la

cual aparecían unos textos escritos en las páginas. Posteriormente, se dedicó el resto del taller a la explicación del procedimiento químico a través del cual se había conseguido que las letras surgieran donde inicialmente no había nada escrito.

- La enfermería: los alumnos, alumnas y profesorado de Formación Profesional de Cuidados Auxiliares de Enfermería ambientaron un aula a modo de hospital.

Varios de estos estudiantes “sufrieron” a lo largo de la jornada una serie de percances tras unas luchas mágicas con varita cuyas dramáticas consecuencias debieron ser estudiadas y atendidas por el alumnado integrante de cada grupo siguiendo las directrices.

- Taller de runas y caligrafía: se buscó reconocer la importancia de la evolución de los alfabetos primeros para el desarrollo de la cultura y la comunicación. Realizado un acercamiento inicial, el alumnado se convirtió en protagonista de la actividad llevando a cabo la escritura de runas, califato y pictografías de jeroglíficos egipcios en soporte material.

- Sección de libros prohibidos: utilizando como base de la gamificación la estructura del escape room, el alumnado quedó “encerrado” en la biblioteca del centro y se le plantearon una serie de pruebas (matemático-lógicas, lectura, interpretación de mapas, etc.) que debieron resolver para conseguir la clave numérica que les permitiría salir de la sección de libros prohibidos de Hogwarts.

- Taller de giratiempo y criaturas mágicas: el alumnado debía buscar pistas en un documento de Genially con el que obtendría la información necesaria para relacionar posteriormente imágenes de Harry Potter con animales mitológicos que se han representado a lo largo de la historia en el mundo del arte. Además, se usó el giratiempo (instrumento de la saga literaria) para repasar algunos de los acontecimientos más relevantes en la historia de la humanidad; con esos datos, se les presentaba como última tarea un juego de cartas.

- Taller de astronomía: se pretendió instruir al alumnado, tanto teórica como experimentalmente, en el conocimiento de conceptos básicos de astronomía

(estrellas, planetas, galaxias, misiones espaciales, etc.) con vistas a usarlos más tarde para el desarrollo de una actividad de orientación por el patio del centro.

- Partido final de quidditch: consistió en un partido final en el que se enfrentaron las dos casas que habían conseguido durante toda la jornada mejor puntuación en el desarrollo del resto de talleres. Durante las dos semanas previas, en la materia de educación física, se había instruido a todo el alumnado del centro en las normas y funcionamiento de este deporte con vistas a evitar cualquier problema a lo largo de su consecución.

4. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el enfoque comunicativo y el aprendizaje interdisciplinar, se propuso para el proyecto una metodología participativa que se basase en el trabajo cooperativo prestando especial atención a:

- Estrategias interactivas.
- Aprendizaje contextualizado.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP).
- Aprendizaje basado en juegos (ABP).
- TICs.
- Trabajo docente en equipo.
- Atención a la diversidad.

En lo que respecta a la distribución del alumnado en grupos, a segunda hora durante la presentación de la actividad todos los estudiantes asistentes ese día al centro fueron repartidos por sorteo en las cuatro casas que forman parte del colegio de Hogwarts en los libros de J.K.Rowling: Gryffindor, Slytherin, Ravenclaw, Hufflepuff. La jornada se inició así con una recepción de todo el alumnado del centro en el salón de actos. “Bienvenidos a Hogwarts, magos y brujas”, vociferaba desde el escenario Ana Vázquez, quien durante ese viernes se mimetizó con el personaje de McGonagall, la subdirectora del colegio más famoso de magia y hechicería. Un sombrero seleccionador mecanizado y de forma aleatoria se encargó de efectuar el reparto del alumnado en los cuatro grandes grupos ya mencionados. De esta manera, en una misma casa trabajaron de forma cooperativa alumnos y alumnas desde 1º ESO hasta 2º Bachillerato, favoreciendo la convivencia y promoviendo actitudes en las que ellos mismos se

erigían como guías unos de otros. Esta distribución también propició que se atendiera a la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje. Así mismo, para evitar la masificación y una participación más activa por parte de todo el alumnado, cada casa quedó subdividida en cuatro grupos, que acumulaban la puntuación de los talleres con el resto de compañeros y compañeras de igual procedencia.

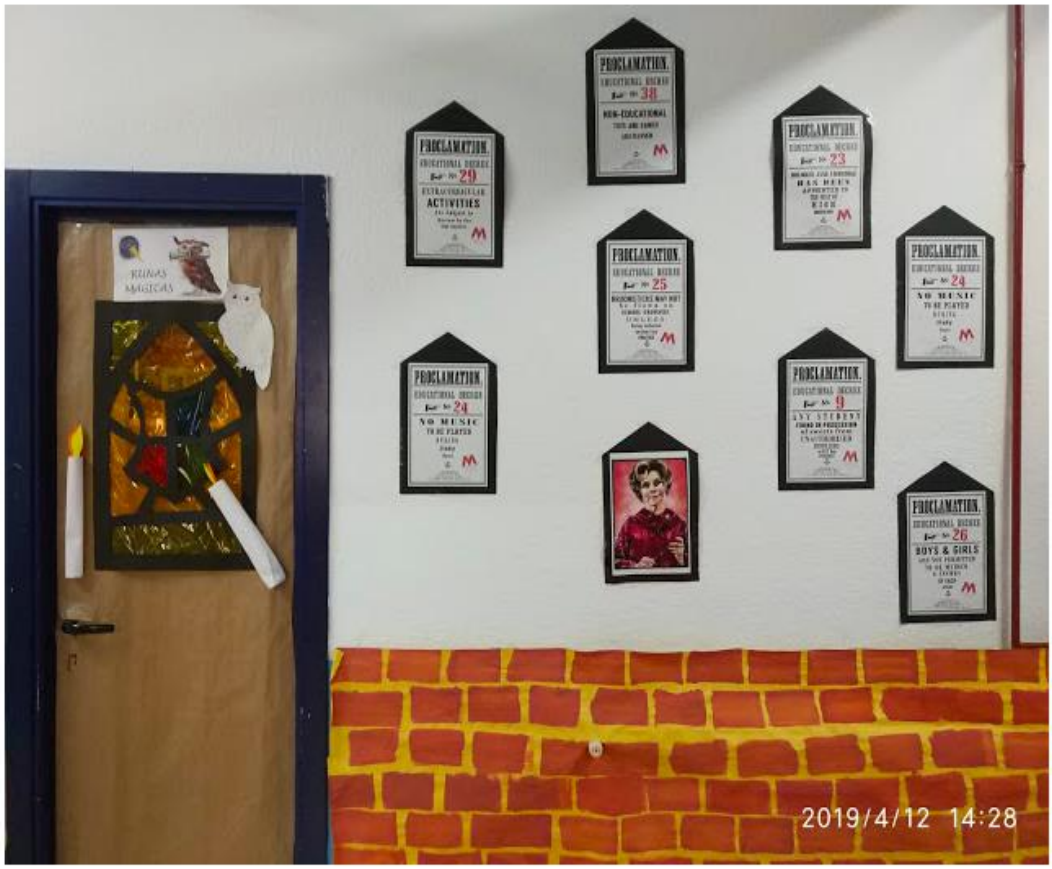
4.1. RECURSOS

Se presentan de forma esquemática los principales recursos requeridos para la consecución del proyecto:

- Recursos materiales: fotografías, prensa escrita, murales, mapas, carteles y pósters, explicaciones y exposiciones, laboratorios, fotocopias, material manipulativo (cartulinas, tijeras, pegamento, folios, etc.), pósteres, banderines, velas flotantes, escudos, sobres, photocall, mesas, ventanas, atril, sombrero seleccionador, capas, varitas, porterías de quidditch, etc. *(El resto de materiales, por su extensión, no se han recogido en este documento).*

- Recursos digitales: pizarras digitales, proyectores, altavoces y diversos programas y aplicaciones interactivas, presentaciones, ejercicios interactivos, canciones, Youtube, redes sociales.

- Recursos espaciales: aulas del centro, salón de actos, patio del recreo, pasillos, biblioteca.



5. COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN

Como medio de comunicación entre el equipo de trabajo se recurrió a reuniones presenciales y formales a lo largo de varios recreos, de forma que se puso en común cómo se vendrían desarrollando las líneas de actuación en los diversos talleres, si era necesario abordar de modo distinto alguna de las actividades o tareas, cuáles medidas metodológicas podrían resultar más fructíferas y cuáles quizá no terminaban de amoldarse al perfil del alumnado de nuestro centro.

Por supuesto, dada la disponibilidad del profesorado de interactuar en los huecos entre clases y en los encuentros en la sala de docentes, también se propiciaron las reuniones informales que favorecieron la consecución del buen desarrollo del proyecto. De este modo, existió un continuo intercambio de información entre compañeros participantes. Se habilitó así mismo un documento colaborativo en Google Drive donde se volcó información general sobre la saga de libros, desde los principales personajes, escenarios, recursos, material que se podía descargar e imprimir para los talleres, etc. Se estableció también un grupo de WhatsApp como vehículo principal de comunicación urgente que debiera ser notificada a todos, así como para resolver dudas y como canal de envío de material y reparto de tareas.

Más adelante, se elaboró, imprimió y repartió entre el alumnado un díptico con el objetivo de comunicar a las familias la actividad desarrollada en el centro y los talleres de los que el proyecto se componía, sus contenidos y la línea de objetivos generales que se tendrían en cuenta para su consecución. El alumnado había ido siendo informado paulatinamente de la realización de una serie de actividades el día 12 de abril donde la temática que encauzaba todo sería la saga de Harry Potter; si bien no se les describió en qué consistiría específicamente cada taller, para mantener la expectación y sorpresa hasta última hora y favorecer así una actitud positiva con vistas a su participación ese día.

6. VALORACIÓN

Este proyecto revela que son diversos los factores vinculados al éxito de la enseñanza en nuestros centros: el trabajo en equipo, impregnado de altos niveles de cooperación y bien coordinado, es el primer paso para que se vaya produciendo la revolución educativa que poco a poco parece materializarse en nuestras aulas. La convivencia escolar es una tarea diaria que, apoyada en proyectos como el presente, se convierte en uno de los ejes vertebradores de un centro docente.

El desarrollo de la actividad puede consultarse en la web del Programa Comunica de nuestro centro y en el enlace: https://www.youtube.com/watch?v=ecn7M5tHWAA&t=386s.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belando Montoro, R. (2015). *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*, Madrid: Pirámide.

Díaz Tenza, P. J. (2017). *Hacia una nueva escuela*, Almería: Círculo Rojo.

Sánchez, E. (2004). *Ideas creActivas para educar*, Málaga: Aljibe.

Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*, Barcelona: Editorial UOC.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*, Bogotá: Ecoe.

PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN INFANTIL. HACIA EL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Prevention of bullying in Early Childhood Education. Towards the dialogical model of conflict prevention and resolution

Manuel Ríos Macías

Educador Social EOE Poniente-Villarrubia (Córdoba) y Profesor Asociado del Grado de Educación Social de la UCO
riosmanu@hotmail.com

Violeta Veredas Millán

Maestra de Pedagogía Terapéutica del Aula Específica del CEIP Félix Rodríguez de la Fuente (Andújar)
viole-tica@hotmail.com

RESUMEN

En el presente artículo, abordamos el fenómeno del acoso escolar desde una perspectiva comunitaria. El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, considerado como una de las actuaciones educativas de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, constituye la piedra angular de la propuesta concreta que presentamos para prevenir el acoso en las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria. Hablamos del Club de Valientes.

PALABRAS CLAVE: ACOSO ESCOLAR; EDUCACIÓN SOCIAL; ESCUELA; CLUB DE VALIENTES; EDUCACIÓN INFANTIL;

ABSTRACT

In this article, we address the phenomenon of bullying from a community perspective. The dialogic model of conflict prevention and resolution, considered one of the successful educational activities of the Learning Communities, is the cornerstone of the concrete proposal we present to prevent bullying in the stages of Preschool and first cycle of Primary Education. We talked about the Brave Club.

KEYWORDS: BULLYING; SOCIAL EDUCATION; SCHOOL; BRAVE CLUB; EARLY CHILDHOOD EDUCATION;

Fecha de recepción del artículo: 10/02/2019
Fecha de Aceptación: 17/03/2020

Citar artículo: RÍOS MACIAS, M. - VEREDAS MILLÁN, V. (2020). Prevención del acoso escolar en Educación Infantil. Hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN O ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente artículo, afrontamos el complejo fenómeno del acoso escolar desde un enfoque comunitario y preventivo, tomando como marco de referencia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, considerado una de las actuaciones educativas de éxito de las Comunidades de Aprendizaje. Presentaremos, así mismo, la propuesta conocida como "El Club de Valientes" para intervenir con alumnado en edades tempranas, más concretamente en la etapa de Educación Infantil de 3 a 5 años y en el primer ciclo de Educación Primaria.

Con la intención de contextualizar el objeto de estudio, consideramos imprescindible comenzar reflejando algunos datos y conclusiones de informes que arrojen algo más de luz sobre el acoso escolar que ha causado una verdadera alarma social en los últimos años entre las familias gracias, en parte, al papel jugado por los medios de comunicación.

Si echamos un vistazo a lo que ocurre en otros países, podemos afirmar que casi un tercio de los y las adolescentes del mundo (32%) han sufrido acoso escolar recientemente, tal y como reflejan las últimas cifras facilitadas por la UNESCO (2019) en su estudio "Ending school violence and bullying", siendo la media europea de un 25%. Así mismo, señalan que el 15,4% del alumnado de

España (18,2% de los chicos y 12% de las chicas) ha sufrido alguna forma de bullying, cifra que parece coincidir con las últimas investigaciones como apuntan Ruíz Benítez et al. (2016). Si bien no existe un consenso sobre la magnitud de este fenómeno en nuestro país, debido a la invisibilidad de la mayoría de los casos, a la escasez de estudios oficiales elaborados desde las propias Administraciones, así como de medios, instrumentos y formación para su adecuada identificación desde la escuela. En este sentido, la Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE) denuncia que 8 de cada diez casos no se investigan y tan solo el 20% se hace ante la insistencia de las familias.

En el caso de Andalucía y al hilo de lo que comentábamos anteriormente sobre la ausencia de estudios, diremos que el Observatorio para la Convivencia Escolar, que ha reunido sólo dos veces a su consejo rector desde su creación hace unos 12 años, hizo público su último informe en el curso 2014-2015, documentando un total de 358 casos de acoso[90] (0,03% del total de alumnado de la comunidad autónoma). Sin embargo, el Consejero de Educación y Deportes de la Junta de Andalucía, Javier Imbroda desveló el pasado diciembre, en una de sus últimas comparecencias en el Parlamento Andaluz, que, en el curso 2018-2019, tuvieron lugar 432 episodios de este tipo según datos de la Inspección General de Educación. Comparando ambos datos, constatamos que el aumento de casos ha sido del 20%.[91] Pese a que, como hemos visto, el volumen de casos no parece ser muy significante, podríamos estar viendo sólo la punta del iceberg tal y como apuntan otras investigaciones que reseñaremos

90 http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/observatorio
91 https://www.eldiario.es/andalucia/victima-probabilidades-cambiar-ensenanza-responsables_0_975702488.html

en la presente experiencia y lo que es más preocupante: no estamos siendo capaces de atajar el acoso escolar de una forma contundente. De hecho, el propio Defensor del Menor de Andalucía lo advertía en el Informe sobre acoso escolar y ciberacoso que presentó en 2016:

> *"Hemos comprobado con nuestra investigación la escasa efectividad de las respuestas que desde los poderes públicos se están ofreciendo a nuevas realidades que surgen en el seno de la escuela como son el ciberacoso, la violencia de género en las aulas o el incremento de los casos a edades cada vez más tempranas. Hemos sido testigos de las dificultades con las que se encuentran los profesionales de la educación para aplicar en su integridad los protocolos contra el acoso escolar. Y no hemos podido conocer la incidencia real de la violencia por no contar la administración con un sistema apropiado de recogida de datos".*[92]

En 2007, uno de los estudios sobre bullying más reseñables en nuestro país, el X Informe Cisneros (Piñuel y Oñate, 2007), situaba a Andalucía como una de las tres comunidades con mayor prevalencia de acoso y violencia escolar con un 27,7% del total del alumnado, junto con País Vasco (25,6%) y Asturias (23,6%). Según apuntan las investigaciones realizadas más recientemente, estas cifras parecen haber descendido, aunque Andalucía sigue teniendo porcentajes de victimización de la violencia escolar por encima de la media española situándose entre un 15% y un 25% (Ruíz Benítez et al., 2016).

92http://www.defensordelmenordeandalucia.es/sites/default/files/00_informe_definitivo_acoso_escolar.pdf

Según el Estudio Conducta sobre Salud de los Jóvenes en Edad Escolar de 2018 (HBSC, por sus siglas en inglés) de la Organización Mundial de la Salud, el porcentaje de adolescentes que manifiestan haber sido víctima de maltrato en los dos últimos meses es mayor en los chicos siendo de un 13,4%, que en las chicas con un 11,0%. Además, se observa como dicho porcentaje muestra una reducción asociada a la edad, pasando del 15,6% a los 11-12 años, al 7,4% en el grupo de 17-18 años y con porcentajes de 13,9% y 11,3% en los grupos de 13-14 y 15-16 años, respectivamente (Moreno et al., 2019).

Atendiendo a los datos recogidos respecto a algunas características que pueden ser predictoras de victimización, según un estudio de la OMS (2012)[93] los niños y niñas con discapacidad son víctimas de intimidación con una frecuencia 3,7 veces mayor que los no discapacitados/as.

Centrándonos en el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), por ser el alumnado mayoritario en el Aula Específica del CEIP Félix Rodríguez de la Fuente de Andújar -donde la Maestra de PT, coautora del artículo, desarrolla su trabajo-, podemos afirmar, siguiendo a Hernández Rodríguez (2017), que casi la mitad de estos niños y niñas (46,3%) sufre acoso escolar, aunque las características del TEA no determinan dicho acoso. Suele haber mayor prevalencia con alumnado TEA de grado leve, que son quienes suelen integrarse en grupo ordinario. Se plantea además que las intervenciones preventivas tienen mayor efecto con este alumnado en la etapa de Educación Infantil.

93 http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child_disabilities_violence_20120712/es/

Otra investigación al respecto (Hernández Rodríguez y Meulen, 2010) señala que:

> *"las tres cuartas partes de los alumnos encuestados con autismo afirman sufrir o haber sufrido acoso a lo largo de su escolarización. Estos estudiantes, muestran sufrir acoso en mayor medida que el resto del alumnado, la mayoría de estos alumnos/as se sienten ignorados por el resto de sus compañeros (un 52% de los alumnos/as con autismo encuestados), son excluidos dentro del aula, los demás compañeros no les dejan participar (un 52 % de los casos), reciben insultos por parte de su grupo de iguales (76% de los casos) , sus compañeros hablan mal de ellos (74% de los casos), además, en ocasiones los agresores suelen utilizar contra ellos la violencia física (38% de los casos)."*

Expuestos los datos, cabe preguntarnos qué están haciendo las diferentes Administraciones para afrontar esta realidad. En marzo de 2017, tras consultar con las comunidades autónomas y la comunidad educativa, el gobierno español presentó el Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Y tal y como nos recuerda Amnistía Internacional España (2019):

> *"Varias de las medidas incluidas en el Plan no se han implementado aún, como el registro de casos de acoso escolar en España, un protocolo de ámbito estatal, un plan de formación para docentes y la inclusión del fenómeno del acoso escolar en el programa de las oposiciones para el profesorado de la enseñanza pública."*

Así mismo, el gobierno español creó el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2007 con el fin de reunir información a efectos de análisis, diagnosis e intervención en materia de seguridad escolar. Según el

decreto regulador, el Observatorio debe reunirse como mínimo una vez al año, pero no lo hace desde 2011 (Amnistía Internacional España, 2019).

Por otro lado, en cuanto a la intervención en las escuelas, diremos que la participación e implicación activa de niños, niñas y adolescentes no sólo es un principio de los derechos humanos, sino también una medida efectiva para prevenir y abordar la violencia y la discriminación en las aulas, tal y como podremos ver en los siguientes apartados donde fundamentaremos esta afirmación con evidencias científicas. Sirva para ilustrar gráficamente la cuestión el Artículo 12 de la Convención de Derechos del Niño de 1989:

> *"Debe promoverse [...] la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos".*

Se hace patente que los países que han logrado reducir la violencia y el acoso escolar, o mantener una baja prevalencia, tienen una serie de factores en común tal y como destaca la UNESCO (2019) en su último estudio al respecto. Los factores clave, que reproducimos textualmente a continuación, son:

> *- Fuerte liderazgo político, un marco legal y político sólido, y políticas consistentes sobre violencia contra los niños, violencia escolar y acoso escolar y temas relacionados.*
>
> *- Colaboración entre el sector educativo y una amplia gama de socios a nivel nacional, incluidos los ministerios del sector no educativo, las instituciones de investigación y las organizaciones de la sociedad civil.*

- Compromiso de promover un clima escolar seguro y positivo y un ambiente de clase, incluyendo el uso de disciplina positiva.

- Programas e intervenciones que se basan en investigaciones y evidencias de efectividad e impacto sobre la violencia escolar y el acoso escolar.

- Fuerte compromiso con los derechos del niño, el empoderamiento y la participación de los niños.

- Formación y apoyo continuo para docentes.

- Mecanismos para proporcionar apoyo y derivación a otros servicios para estudiantes afectados por la violencia escolar y el acoso escolar.

- Sistemas efectivos para informar y monitorear la violencia escolar y el acoso escolar.

De todo ello, se deriva que aún nos queda mucho trabajo por hacer para conseguir que el acoso escolar sea erradicado de nuestras escuelas y, sobre todo, de la vida de nuestras niñas y niños.

Nos gustaría aclarar que, aunque el bullying ha sido asociado habitualmente a la adolescencia, la realidad es bien distinta, como exponen Romera Félix et al. (2017), puesto que, en cuanto a las víctimas, destaca que su mayor presencia se encuentra en la Primaria, que es la tendencia general, sólidamente demostrada en todos los estudios comparativos por la variable edad, puesto que, en los años de escolaridad Primaria, las competencias en criterio moral están cognitivamente menos desarrolladas de lo que estarán en los años siguientes y estos escolares se encuentran todavía en una fase de aprendizaje de ciertas habilidades y estrategias que les permitan afrontar de

forma satisfactoria las situaciones de acoso escolar en las que se ven envueltos. Por ello, consideramos imprescindible comenzar a intervenir en la prevención del acoso escolar con menores en edades tempranas de la escolarización como puede ser la etapa de Educación Infantil de 3 a 5 años.

Por último y debido a la situación sociopolítica que vivimos actualmente, en la que parece haberse instaurado un discurso del odio desde diversos sectores que se dirige hacia los más débiles y peor situados en la escala social (inmigrantes, refugiados, mujeres, comunidad LGTBI, etc.) y contra quienes trabajamos por garantizar los derechos humanos, la inclusión y la igualdad real, queremos manifestar que nuestra intervención socioeducativa se torna más importante que nunca. Por ello, es preciso seguir difundiendo experiencias como la del Club de Valientes que pretenden prevenir los distintos tipos de violencia y fomentar el rechazo de actitudes de discriminación y sometimiento.

DESARROLLO

Como hemos mencionado con anterioridad, el proyecto del Club de Valientes está relacionado con el *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*, una actuación educativa de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, que pretende involucrar a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007). Así pues, dicho enfoque se focaliza en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, en el cual las personas participan tanto de la creación de las normas de funcionamiento de la escuela como de la forma de resolver los conflictos.

La responsabilidad y la capacidad de generar una buena convivencia no se limitan a ninguna autoridad, ni a un experto en mediación, sino que incumbe a todos los alumnos, profesores y personas de la comunidad (CREA, 2018). Se trata, al fin y al cabo, de superar las posiciones de poder propias del modelo disciplinar y de rebasar, así mismo, el modelo mediador en el que se hace precisa la intervención de un experto, para poder caminar hacia unas relaciones más igualitarias que permitan alumbrar comunidades educativas comprometidas e implicadas en su propio desarrollo.

Del mismo modo, influyen en el desarrollo de la propuesta que presentamos las teorías vinculadas a la Socialización preventiva de la violencia de género, que no solo supone condenar la violencia en las relaciones, sino también saber identificar los modelos violentos que están presentes en la sociedad para poder despojarlos de su atractivo (Valls, Puigvert y Duque, 2008). Y esto es preciso hacerlo desde la primera infancia como bien apuntaba Esther Oliver (2014):

> *"La socialización es un proceso en el que se está inmerso desde que se nace. Por esta razón, no puede esperarse a que niños y niñas sean adolescentes para mostrarles que la violencia es algo inaceptable, además, no existe ninguna evidencia científica capaz de argumentar la necesidad de espera."*

Esto es justo lo que pretendemos con la implementación en Infantil y primer ciclo de Primaria del Club de Valientes: vaciar de atractivo la violencia y dotar de atractivo la no violencia. Y es que la atracción a la violencia no sólo está presente en relaciones afectivo-sexuales, sino que también aparece en la elección de

amistades, y en todas las relaciones sociales. A quién se elige como amigo a amiga, a quién se rechaza en el aula, a quién se «ríen las gracias», a quién se ignora en clase, etc. (Duque et al., 2015). Por ello, es imprescindible que con nuestra intervención como educadoras y educadores intentemos presentar no solo como buenas (lenguaje de la ética), sino como atractivas (lenguaje del deseo) a aquellas personas que cuidan de los y las demás, que se posicionan con la víctima y en contra de quien agrede, que son solidarias, empáticas y son capaces de romper la ley del silencio ante las agresiones en las aulas. Ellas serán las personas valientes que merecerán el respeto y la admiración de sus iguales.

A continuación, citaremos algunos estudios, investigaciones y actuaciones sistematizadas que nos servirán como anclaje teórico de nuestra intervención.

Según Ruíz Benítez et al. (2016), los primeros programas diseñados para la disminución del impacto de las conductas agresivas en la escuela estaban más centrados en erradicar el comportamiento en sí, es decir, focalizados en los agresores o en las víctimas. Sin embargo, estas primeras intervenciones han ido evolucionando para cambiar el foco de atención y de resolución del problema hacia modelos que implican una intervención integral con toda la comunidad educativa y especialmente con los bystanders o espectadores que, habitualmente, muestran una actitud pasiva ante las agresiones en la escuela. Ellos y ellas son la clave para afrontar el acoso escolar con unas mínimas garantías de éxito.

Siguiendo el hilo argumental del punto anterior, los sistemas de apoyo entre iguales en sus diferentes formas (acogida, equipos de ayuda, mediación,

mentoría o tutoría) tienen una eficacia histórica comprobada para lograr mejoras en la convivencia escolar, con ejemplos alentadores en varios países desde las décadas de 1970 y 1980 (Cowie y Smith, 2009), así como en varios institutos de España (Avilés Martínez, 2017). En la intervención que nos ocupa, cobran una especial relevancia los programas de ayuda entre iguales tales como el Programa de Alumnado Ayudante, que se desarrolla en todos los centros escolares que hemos señalado. Este alumnado ayudante del último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º) se convierte en un pilar básico, como veremos más adelante, para la puesta en marcha de los Clubes de Valientes en nuestra propuesta. Esto no solo da protagonismo al alumnado y le brinda un papel activo y participativo, sino que genera sinergias y relaciones positivas entre chicas y chicos de diversas edades y dota de modelos atractivos que pueden convertirse en referentes para los más pequeños.

Por otro lado, al referirnos a actuaciones exitosas en el ámbito de la prevención del acoso escolar, resulta inevitable mencionar el caso finlandés y su afamado Programa KiVa, abreviatura en fines de *kiusaamista vastaan* (contra el acoso). Desde principios de los 90, existía una gran preocupación en Finlandia ante dicho fenómeno, que había sido abordado mediante normativas. KiVa[94] fue desarrollado en 2006 en la Universidad de Turku con financiación del Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. Sus desarrolladores son expertos que llevan décadas estudiando el fenómeno del acoso escolar y sus mecanismos. El equipo está dirigido por la Doctora y profesora Christina Salmivalli y la Doctora e investigadora especial Elisa Poskiparta, que concluyeron que **los espectadores** (alumnado testigo del bullying) **estaban presentes en la mayoría de las**

94 http://www.kivaprogram.net/

situaciones de acoso escolar, y sus respuestas eran importantes. De hecho, comprobaron que en las aulas donde los espectadores reforzaban los comportamientos de intimidación, el acoso se daba con más frecuencia. Tras desarrollar el método y evaluar sus efectos, el programa se puso a disposición de todas las escuelas de educación básica (entre 7 y 15 años) en Finlandia en 2009. El ministerio financió a las escuelas para que recibieran gratuitamente la capacitación y los materiales previos a la implementación y los resultados fueron muy esperanzadores. Ha sido evaluado en un ensayo extensivo controlado aleatorio, que incluye 117 escuelas de intervención y 117 escuelas de control, habiéndose demostrado que el programa reduce de manera significativa los casos de acoso denunciados por la propia víctima y por los compañeros, así como la victimización (Kärnä et al., 2011). Su implementación internacional comenzó en 2011, siendo numerosos los centros de distintos países que lo están desarrollando. Aunque los porcentajes de alumnado que admite haber sido víctima de acoso en los últimos meses son muy parecidos en la actualidad en Finlandia (17,7%) y en España (17,3%), según el último informe PISA referido al año 2018 publicado por la OECD (2019), la drástica reducción de dichos casos en el país escandinavo en los últimos años nos muestra un espejo donde mirarnos en cuanto a la apuesta de las distintas Administraciones para desarrollar programas de intervención socioeducativa efectivos y basados en la evidencia científica. Sin embargo, uno de los mayores obstáculos para la efectiva puesta en marcha del Programa KiVa en las escuelas e institutos de nuestro país consiste en que hay que pagar por él. Lo mismo ocurre con los test más extendidos para evaluar los casos de acoso como el Test AVE (Acoso y Violencia Escolar) que permite establecer el grado de afectación de un niño por

comportamientos sistemáticos o frecuentes de Acoso y Violencia escolar y la posible existencia de secuelas psicológicas y daños clínicos[95] o el TEBAE (Test de Evaluación Breve del Acoso Escolar) pensado y diseñado principalmente para la **evaluación de grandes grupos de alumnos[96]. Ambos desarrollados por Piñuel y Oñate (2006).** Por ello, se hace necesario que la Administración garantice el acceso a instrumentos y programas similares a todos los centros educativos sin distinción o se plantee seriamente desarrollar unos propios gratuitos y de calidad.

Seguidamente, nos basaremos en esas evidencias científicas mencionadas para finalizar nuestra fundamentación teórica en relación a la necesidad de intervenir con alumnado de Educación Infantil para prevenir el acoso escolar.

Como nos recuerdan Albadalejo-Blázquez et al. (2013):

> *"los resultados ponen de manifiesto que el comportamiento violento está presente desde los primeros años de escolarización, siendo éste de baja o moderada frecuencia e intensidad. La violencia en el ámbito escolar en estas edades es conocida y reconocida por los escolares y forma parte de la vida diaria de los centros educativos."*

En la misma investigación, señalan que el recreo es el lugar escogido con mayor frecuencia como escenario de situaciones de violencia escolar y que un elevado porcentaje de escolares de estas edades tienden a comunicarlo más al profesorado que a la familia, al contrario de lo que ocurre en cursos más avanzados. Así mismo, Alsaker (2012) establece la etapa infantil como momento

95 http://www.acosoescolar.com/evaluacion-acoso-escolar/test-ave-acoso-violencia-escolar/
96 http://www.acosoescolar.com/prevencion-organizativa-acoso-escolar/test-tebae/

en el que se establecen los primeros procesos en los caminos hacia la victimización. Otras investigaciones van aún más lejos al fijar en los 21 meses de edad el momento en el que somos capaces de distinguir el poder de un líder, que está basado en el respeto, del que está basado en el miedo ejercido por un acosador (Margoni et al., 2018).

Estudios similares vienen a avalar que la utilización de la violencia para resolver conflictos o ganar estatus no es patrimonio exclusivo del alumnado de las etapas más avanzadas de Primaria o Secundaria. En este sentido, Ortega y Monks (2005) afirman que:

> *"Los preescolares tienden a usar la agresión directa más que la agresión indirecta; los agresores no eran percibidos como tales, pero eran más rechazados que los demás; los defensores resultaron ser los más populares; las víctimas no aparecieron ni como más débiles ni como más rechazadas, lo que contrasta con los resultados de los estudios sobre el mismo tema en edades más maduras."*

Atendiendo a dichas conclusiones, podemos apuntar que en la etapa de Educación Infantil aún no están consolidadas del todo las atracciones y rechazos (lenguaje del deseo) hacia la violencia anteriormente comentadas. Sin embargo, el alumnado que defiende a las víctimas se presenta como el más popular, por lo que nos encontraríamos en un ámbito de intervención ideal para trabajar la socialización preventiva de las distintas formas de violencia y lograr consolidar el atractivo de aquel alumnado que protege, denuncia e intenta impedir el acoso escolar.

Tanto en Infantil como en Primaria, cuando los niños y las niñas tejen una adecuada red social, perciben que tienen amigos, que son queridos y valorados

entre sus iguales y que reciben ayuda de sus iguales cuando lo necesitan, perciben igualmente que existe una buena convivencia en términos generales en sus escuelas (Córdoba et al., 2016). Y el Club de Valientes pretende conseguir precisamente eso, que la red social se haga más fuerte, se generen vínculos afectivos en el grupo clase basados en la igualdad, la tolerancia y el respeto y se rechace cualquier actitud violenta de uno de sus componentes.

La propuesta concreta que presentamos se desarrolla en varios centros escolares de la ciudad de Córdoba: CEIP Duque de Rivas, CEIP Azahara y CEIP La Paz bajo la coordinación, asesoriamiento y participación activa del educador social -coautor del presente artículo- del Equipo de Orientación Educativa (en adelante EOE) de la zona Poniente-Villarrubia.

El primero de los centros educativos mencionado, se encuentra constituido como Comunidad de Aprendizaje, desde el curso 2014-2015, en uno de los barrios más pobres y desfavorecidos de toda España, donde la violencia, tanto directa como estructural, forma parte de la vida cotidiana de la comunidad, por lo que su abordaje educativo desde la escuela era condición previa a los objetivos de mejora del rendimiento académico de nuestros chicos y chicas. La experiencia del Club de Valientes pretende mejorar la convivencia y promover la cultura de paz en la escuela bajo un enfoque preventivo y comunitario. Esta línea de intervención comenzó a desarrollarse en dicho CEIP en el curso 2016-2017 en el marco del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, considerado una actuación educativa de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, del que daremos más detalles en la fundamentación teórica, aunque se asentaba sobre los frutos que había dado el Programa de Alumnado Ayudante desde varios años atrás, así como otras líneas de intervención que la

Consejería de Educación quiso destacar, en diciembre de 2018, otorgando a dicho colegio (a propuesta de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa) un *Especial reconocimiento por sus Buenas Prácticas Educativas en Educación Compensatoria*.

En el presente curso escolar (2019-2020), hemos comenzado a replicar la actuación en los CEIP Azahara y CEIP La Paz, ambos centros escolares de la periferia oeste de Córdoba, siendo el último de ellos de Educación Compensatoria, debido, en gran parte, a que desde el Instituto de adscripción (IES Villarrubia), donde también intervengo junto a la orientadora del Departamento de Orientación, hemos detectado un considerable número de alumnos y alumnas que manifiestan haber presenciado o sufrido episodios de acoso escolar durante su etapa de escolarización en la Educación Primaria. Tales situaciones fueron expuestas por el alumnado en las primeras sesiones del programa de acogida que desarrollo en los distintos grupos de 1º de la ESO a través de la estrategia de los círculos restaurativos y otras dinámicas de grupo. Estas experiencias compartidas con gran dificultad, tristeza y rabia por parte del alumnado, nos hicieron llegar a la conclusión de que debíamos hacer algo antes de que llegaran al IES a sabiendas que desde sus CEIP de origen ya estaban sensibilizados con propuestas para la mejora de la convivencia que potenciaban la participación de los chicos y chicas. De hecho, venimos colaborando desde hace ya varios cursos escolares en el desarrollo de programas de ayuda entre iguales con muy buenos resultados y una implicación de su profesorado admirable. Por lo que el terreno en ambos colegios estaba ya abonado de antemano para que el Club de Valientes pudiera funcionar adecuadamente. Además tanto el IES como estos dos CEIP pertenecen a la "Red Andaluza

Escuela Espacio de Paz" y, en el curso actual, hemos presentado para la misma un Proyecto Intercentros que propicia una colaboración más estrecha y coordinada.

La metodología que presentamos a continuación no pretende ser una guía exhaustiva, ni una propuesta cerrada que haya que seguir a pies juntillas para la implementación del Club de Valientes. Por el contrario, entendemos que ésta ha de ser flexible para poder adaptarse a los distintos contextos donde vaya a ponerse en marcha, lográndo de este modo una mayor eficacia y efectividad. Así pues, las fases y pasos para el desarrollo de la experiencia podrán ser revisados y modificados por la comunidad educativa que decida pasar a la acción en este sentido y afrontar con valentía -nunca mejor dicho- el problema del acoso escolar.

En nuestro caso, hemos intervenido en CEIP en los que ya se desarrollaba el Programa de Alumnado Ayudante con chicas y chicos de 5º y 6º, por lo que era casi una obligación contar con ellas y ellos desde el comienzo del proceso.

Una vez que se ha acordado en claustro y con el equipo educativo de las etapas inferiores la necesidad de acometer la bonita tarea de montar un Club de Valientes y se ha valorado adecuadamente el esfuerzo que supodrá a todas las personas implicadas, se invita a participar de la reflexión que nos ha llevado a ello al alumnado ayudante y entre todas y todos decidimos cómo proceder. Aunque en cada centro, dicho proceso ha tenido variaciones, las fases principales del mismo serían:

1) Sensibilización.

Lectura dramatizada, por parte del Alumnado Ayudante, del cuento "El Club de los Valientes" de Begoña Ibarrola (2008) a los grupos de Infantil y primer ciclo de Primaria. Tras la misma, se desarrolla una reflexión guiada por el educador social y el alumnado ayudante partiendo de los personajes que aparecen, sus conductas, actitudes y formas de afrontar la situación de acoso que aparece en el cuento con otras vividas o percibidas en el propio centro. Se analizan las causas y consecuencias de la violencia en la escuela, así como posibles actuaciones para abordarla. Definimos como valiente, mediante una lluvia de ideas, a la persona que respeta y cuida a las demás, que es solidaria y tolerante, que coopera, sabe dialogar y pide ayuda cuando la necesita, pero sobre todo que es capaz de rechazar y denunciar la violencia en todas sus formas rompiendo el silencio, puesto que quien ayuda a otro compañero o compañera a salir de un problema así, es valiente y no un "chivato". Y por extensión quien agrede es cobarde y su conducta ha de ser rechazada.

Finalmente, se les pregunta si quieren crear un club de valientes en clase como el del cuento.

2) Creación del Club de Valientes.

Al crear el Club, partiremos de la base de considerar valientes a todas y todos los niños y de que su trato con el resto será respetuoso y no violento. La clase elige a un superhéroe o superheroína que pueda reunir las cualidades y valores de alguien valiente y todo el grupo se encarga de confeccionarlo artísticamente. Después se selecciona una zona bien visible del aula para colocarlo junto a las palabras y/o pictogramas que definen su forma de actuar. Será en este lugar donde se celebrará una asamblea diaria con su tutora y la

colaboración del educador social para valorar si nos hemos comportado de forma valiente o no. Cada alumno y alumna situarán una foto suya alrededor del superhéroe elegido identificándose como valiente y comprometiéndose a actuar como tal.

Nuestro Club funcionará bajo las siguientes premisas básicas:

- Crearemos un ambiente seguro basado en los buenos tratos y en la solidaridad donde podamos hablar y dialogar con libertad.

- Aprenderemos estrategias para afrontar la violencia, protegiendo y atendiendo a la víctima y aislando al agresor. Dejaremos claro que rechazamos y condenamos la conducta violenta, no a la persona que la ejerce. Una de las técnicas cuya puesta en marcha ensayaremos será el "escudo de amigos y amigas" para proteger de forma colectiva y no violenta a un compañero de una agresión.

- Si alguien no se comporta de forma valiente, tras la celebración de una asamblea que así lo decida, su foto será retirada y guardada en una caja provisionalmente, a la espera de que haga una propuesta de reparación del daño causado, muestre su arrepentimiento y la clase acepte su propuesta. Entendemos que, debido a su corta edad, no podemos mantener esta situación durante un día completo, pero consideramos imprescindible que quien agrede sea consciente de que su conducta es reprobada y que para él tampoco es beneficioso actuar de este modo. Por ello, mientras esté pensando la propuesta que hará a su grupo, el resto del alumnado correrá una "cortina mágica" que lo hará invisible a sus ojos a modo de tiempo fuera. La tutora de la clase será la encargada de dinamizar este proceso para que no tenga una duración mayor de lo recomendable.

- Se reforzará la actitud positiva de quienes tratan bien a los demás y que, en ocasiones, suelen pasar desapercibidos en clase.

- Contaremos con las familias del alumnado para explicarles el proceso y pedirles colaboración para trabajar conjuntamente la misma línea educativa, haciendo hincapié en la importancia de generar espacios seguros para que los chicos y chicas cuenten en casa y en la escuela si han sufrido o percibido algún episodio de acoso.

- El Club de Valientes estará presente en todos los espacios de la escuela y fuera de ella. Por lo que el recreo, el comedor, las actividades extraescolares o el mismo parque del barrio serán lugares para poner en práctica las estrategias de afrontamiento de la violencia aprendidas y para analizar en asamblea las situaciones ocurridas en ellos.

3) Seguimiento y evaluación.

El seguimiento será diario y tendrá lugar en las asambleas con el alumnado. El equipo docente de ciclo se reune con el educador social semanalmente al inicio de la intervención para evaluar su puesta en marcha y reorientarla si es necesario. En el Claustro y el Consejo Escolar se evaluará el impacto real del Club de Valientes en la mejora de la convivencia del centro.

CONCLUSIÓN

Siendo honestos, tal y como hemos expuesto con anterioridad, al no disponer de instrumentos validados y gratuitos para medir la incidencia real del acoso escolar en cada centro educativo, no podemos afirmar, con los datos en la mano, que el porcentaje de alumnado que lo sufre ha descendido en ellos. Las

primeras etapas de escolarización tampoco son las que más partes de incidentes contrarios a las normas de convivencia registran anualmente, por lo que el impacto de esta intervención solo podrá ser medido a medio plazo cuando el alumnado que comenzó con el Club de Valientes en Infantil de 3 años -en el curso 2016/2017 en el caso del CEIP Duque de Rivas y en el presente en los CEIP La Paz y Azahara- lleguen a los cursos más avanzados de Primaria y así pueda comprobarse si estos incidentes han disminuido.

Sin embargo, sí que estamos en condiciones de asegurar que la tolerancia a las agresiones se ha reducido casi por completo, que el alumnado que da el paso y cuenta que alguien ha sido agredido ya no es percibido por el grupo como un chivato. Esto es algo vital en determinadas zonas donde imperan la cultura del miedo y la ley del más fuerte. En los centros, hemos conseguido darle la vuelta a la situación: el rechazo a la violencia se produce con normalidad en ambientes seguros y quien agrede acepta la crítica y las consecuencias negativas de su conducta. El patio se ha convertido en un lugar más tranquilo, donde todas y todos pueden jugar sin temor a encontrarse solos ante cualquier conflicto, puesto que las redes de apoyo entre iguales se han consolidado en cada club de valientes.

A modo de conclusión, añadiremos que realmente no sería justo asociar todos estos logros a la implementación de nuestra experiencia, puesto que la mejora de la convivencia en un centro escolar responde a numerosos factores y a multitud de intervenciones coordinadas con la implicación y participación de muchas personas. Así pues, no podemos obviar lo beneficioso que ha sido para el clima de las aulas el desarrollo de iniciativas como el Programa de Alumnado Ayudante, las metodologías activas e inclusivas de trabajo en clase, el

aprendizaje basado en proyectos y todas las actuaciones educativas de éxito propias de las Comunidades de Aprendizaje. Sin todo ello, nuestros logros, evidentemente, no serían tales, pero, sin lugar a dudas, los Clubes de Valientes contribuyen a cambiar la cultura dominante que nos empuja a mirar para otro lado cuando no es a nosotros y nosotras a quienes acosan. Al contrario, demuestran que cuando la comunidad educativa al completo se posiciona con valentía frente a la violencia desde edades tempranas, somos capaces de frenar esta lacra social que constituye el acoso escolar. Así mismo, en el caso del alumnado con discapacidad, intervenciones preventivas de este tipo se muestran más necesarias si cabe a la hora de afrontar las causas y consecuencias del bullying.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. (2013). Does School Violence occur in pre-school and primary education? A proposal for assessment and management. Anales De Psicología / Annals of Psychology, Vol. *29, nº 3.*

Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. *New Directions for Youth Development,* 133.

Amnistía Intermacional España (2019). *Hacer la vista gorda. El acoso escolar en España, un asunto de Derechos Humanos*

Avilés Martínez, J.M. (2017). Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, nº 27.

Community of Research on Excellence for All (CREA) (2018). *El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. Formación en Comunidades de*

Aprendizaje. Módulo 10. [https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/604/a72512f2a3e73ee20d1e93230bc7dfe1.pdf]

Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J. y Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, *16* (2).

Cowie, H. & Smith, P. (2009). *Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence.* Handbook of Prevention Science.

Duque, E. (Coord.) (2015) *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. Madrid: CNIIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género*. Feminismo/s. Revista del Centro de Estudios Sobre La Mujer de la Universidad de Alicante*, 6, 107-120.

Flecha, R., & Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje*. Idea La Mancha*: *Revista de Educación de Castilla-La Mancha,* 4, (pp. 72-76).

Hernández Rodríguez, J.M. y Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastorno del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Revista española sobre Discapacidad Intelectual,* 41 (1), (pp. 23-40)

Hernández Rodríguez, J.M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias.* Madrid: Confederación Autismo España.

Ibarrola, B. (2008). *El club de los valientes*. Madrid: Ediciones SM.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). *Una evaluación a gran escala del programa antiacoso KiVa. Desarrollo de los niños.*

Margoni, F., Baillargeon, R. y Surian, L. (2018). Infants distinguish between leaders and bullies*. Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Vol. 115, nº 38.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F. et al. (2019) *La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del estudio HBSC 2018*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. PISA. Paris: OECD Publishing.

Oliver, E. (2014). Zero Violence since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. Qualitative Inquiry. [https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1077800414537215]

Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema, 17* (3).

Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención* (pp 79-94). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Piñuel, I. y Oñate, A (2007): *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Ediciones IIEDDI.

Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.

Romera Félix, E.M. et alii (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence: Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía.* Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Ruíz Benítez, B., Martín Barato, A., López Catalán, B. y Hernán García, M. (2016). *¿Convivencia o bullying? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales*. Escuela Andaluza de Salud Pública. Junta de Andalucía: Escuela Andaluza de Salud Pública.

UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. París: UNESCO.

Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). *Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. Violence against Women.*

MONOGRÁFICO: ENSEÑAR OFICIALMENTE UN IDIOMA

EL DISFRUTE Y LA ANSIEDAD EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS DE ANDALUCÍA

Enjoyment and anxiety in the Official Language Schools of Andalusia

Irene Acosta Manzano

Escuela Oficial de Idiomas de Lucena
ireneacosta@eoixauen.es

RESUMEN

La investigación acerca de las perspectivas del alumnado adulto de lengua extranjera (LE) en cuanto al disfrute y la ansiedad en las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía aún escasea en nuestro entorno. Por ello, en esta investigación se presentan los hallazgos relativos a las experiencias que causan disfrute y ansiedad en el aula de LE. Estos resultados favorecen la difusión, la extracción de aplicaciones en el aula de LE y la mejora de la calidad del sistema educativo público de enseñanza de idiomas al investigar las percepciones de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: DISFRUTE; ANSIEDAD; ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA; ADULTOS;

ABSTRACT

Research on adult students' perceptions in the field of Foreign Language (FL) Learning in Andalusia is still scarce. This study shows the results related to experiences triggering enjoyment and anxiety in the FL classroom. These findings contribute to spreading the reality in Andalusian FL classrooms, to improving the quality of the Andalusian public system of FL teaching and to widening knowledge on adult students' perceptions concerning FL teaching and learning in a context barely explored by research.

KEYWORDS: ENJOYMENT; ANXIETY; FOREIGN LANGUAGE TEACHING; ADULTS;

Fecha de recepción del artículo: 31/10/2019
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: AOSTA MANZANO, I. (2020). El disfrute y la ansiedad en las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación metodológica actual sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras a personas adultas ha sido relegada a un segundo plano, olvidando la correcta adaptación de la metodología a la edad del alumnado. Por ello, en las escuelas oficiales de idiomas (en adelante, EOI), surge la imperiosa necesidad de diseñar una metodología centrada en la enseñanza de idiomas a adultos que abarque actividades pensadas especialmente para este tipo de alumnado, teniendo en cuenta sus fuentes de disfrute y ansiedad y considerando los objetivos que se marca este alumnado, las emociones que experimenta en el proceso de enseñanza aprendizaje y los pasos necesarios para fomentar su motivación.

Los estudios de las perspectivas de estudiantes adultos de LE en cuanto al disfrute y la ansiedad es aún escasa en las EOI de Andalucía. Esta investigación contribuye a paliar esta situación y a identificar algunas de las fuentes que ocasionan tales emociones en las aulas de LE.

Los autores que más destacan en la bibliografía son Dewaele, MacIntyre y Gregersen ya que son los que más han profundizado el tema del disfrute y la ansiedad en el aula de aprendizaje de idiomas. En líneas generales, en sus estudios (MacIntyre y Gregersen, 2012, 2014; Dewaele y MacIntyre, 2016, 2019) confirman la independencia y el dinamismo de estas dos nociones. Examinan asimismo los factores más concretos atribuidos a cada uno de ellos a través de

numerorsos estudios cuantitativos. En cuanto al disfrute, señalan la importancia del contexto de aprendizaje y las variables por las que se ve afectado.

Los estudios de Dewaele y MacIntyre (2014, 2016) sostienen que, para lograr el máximo disfrute durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, el docente debe crear un ambiente agradable y desarrollar una experiencia positiva. Para esto es necesario fomentar e incentivar solidaridad en el grupo a la vez que se crea un entorno seguro en clase en el que se anima a la experimentación lingüística (Arnold, 1999; Baider, Cislaru, & Coffey, 2015; Borg, 2006; Dewaele, 2015; Dörnyei & Csizér, 1998; Dörnyei & Murphy, 2003; Gregersen & MacIntyre). Nakamura (2018) hizo especial hincapié en el suministro de oportunidades de disfrute dado que es tan importante como la adquisición de conocimientos o de estrategias de superación de exámenes del idioma para mejorar las actitudes y a cambio contribuir al consiguiente desarrollo de la lengua extranjera.

Otro aspecto relevante en las clases de lengua extranjera en nuestro contexto es que los temas han de ser pertinentes, atractivos y relevantes para los discentes. Dewaele (2005, 2011, 2015) afirma que las clases son a menudo poco interesantes emocionalmente o carecen de la experimentación de las emociones, lo que conlleva la rutina, el aburrimiento y la falta de involucración. La rigidez y las actividades predecibles en el aula limitan el potencial para fomentar los retos que incrementan el disfrute. La imprevisibilidad puede estar relacionada con sacar al estudiante de su zona de confort y desarrollar su creatividad.

La ansiedad, por otra parte, en la clase de lengua extranjera (Foreign Language Classroom Anxiety, FLCA en adelante) se puede definir como la

preocupación o reacción emocional negativa causada durante el aprendizaje o la utilización de una segunda lengua (MacIntyre, 1999). FLCA se relaciona con numerosas variables. Según Dewaele (2013) los niveles bajos de FLCA se asocian a una edad más temprana de adquisición, a un uso auténtico de la lengua durante la fase de aprendizaje, un uso frecuente de la lengua, un alto nivel de socialización en la lengua extranjera y una gran red de personas con las que usarla. No obstante, los participantes con mayor formación experimentan menos ansiedad en las lenguas que aprenden. Se observa que el número de idiomas aprendidos con anterioridad suele ir asociado con un nivel más bajo de ansiedad en la lengua nativa y extranjera. Aparte del número de lenguas que el discente conoce, la distancia tipológica entre la lengua meta y el repertorio de lenguas del estudiante influye el nivel de ansiedad que este experimenta. Si la lengua meta pertenece a una familia lingüística similar a la lengua origen, el nivel de ansiedad tiende a ser inferior (Dewaele, 2010).

Arnold (1999) comprobó que los efectos de la ansiedad son proclives a comprometer el potencial de aprendizaje del alumnado, arruinar las mejores técnicas de aprendizaje y causar que los materiales más atractivos dejen de serlo. Consecuentemente, la FLCA se concibe como uno de los mayores predictores de éxito o fracaso en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dewaele, 1999). MacIntyre et al. (1994) demostraron que la ansiedad puede irrumpir el proceso de adquisición y producción de la lengua extranjera durante las distintas fases del proceso de aprendizaje. Las investigaciones prueban que la FLCA afecta negativamente al aprendizaje y a la comunicación. Además, esos efectos son complejos y multidimensionales (Dewaele, 2002; Gregersen & MacIntyre, 2014; Horwitz, 2010). Desde esta micro-perspectiva, MacIntyre y Serroul (2015)

utilizaron un enfoque dinámico para relacionar las experiencias en las que se sufría ansiedad con las dificultades en la recopilación de vocabulario en tiempo real durante el proceso de comunicación, dando lugar a altibajos en la competencia percibida y la voluntad para comunicarse. Del mismo modo, Gregersen, MacIntyre y Meza (2014) expusieron las relaciones entre los resultados de ansiedad percibidos y las fluctuaciones del ritmo cardiaco en tiempo real, mostrando respuestas fisiológicas que destacaban parcialmente ese estado de ansiedad.

Las fuentes del origen de la ansiedad son numerosas. En la mayoría de sus estudios, estos autores (MacIntyre y Gregersen, 2012, 2014; Dewaele y MacIntyre, 2016, 2019) destacaron las tipologías de correcciones del error, las preocupaciones internas del alumnado, la propia competitividad entre compañeros, la incompatibilidad entre profesor y discente e incluso ciertos rasgos de personalidad como el perfeccionismo o el neuroticismo o la tolerancia en la ambigüedad de la segunda lengua (Horwitz, 2010).

Finalmente, tal y como ocurre con el disfrute en el aula de lengua extranjera, los estudios sobre la ansiedad también se centran en los rangos de edad más bajos. Por consiguiente, los adultos de edades superiores a las que típicamente tienen estudiantes universitarios se ven excluidos de estas investigaciones.

De la revisión de la literatura sobre los fenómenos del disfrute y de la ansiedad, se desprende una escasez de estudios de corte cualitativo y de representatividad de discentes adultos. Los datos cualitativos de este estudio posibilitan el análisis de todos los fenómenos y una mejor comprensión de las experiencias que causan disfrute o ansiedad, al reconocer a la persona que aprende y sus realidades como partes relevantes. El estudio de los fenómenos

afectivos del alumnado de EOI permitirá la adecuada elaboración de materiales acordes a las necesidades del alumnado adulto.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Un total de 299 estudiantes rellenaron el cuestionario utilizado para recopilar la información. Los participantes eran adultos (de 18 años o más) que estudian una lengua extranjera en las EOI de Andalucía. Se contactó con ellos a través del profesorado de las EOI. Sus edades comprendían entre los 18 y los 70 años (M = 42,8 años; SD = 12.01; Mo = 46). De los 299 participantes, 218 (72,9%) fueron mujeres y 81 (27,1%) hombres. Los participantes eran estudiantes de 6 lenguas, aunque la mayoría respondieron según sus experiencias con el inglés como lengua extranjera (Tabla 1).

Idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Inglés	215	71,9	71,9
	Francés	52	17,4	17,4
	Alemán	28	9,4	9,4
	Italiano	2	,7	,7
	Ruso	1	,3	,3
	Otro no especificado	1	,3	,3
	Total	299	100,0	100,0

Tabla 1. Idioma sobre el que se realiza el cuestionario

En general, la muestra es un grupo con estudios universitarios puesto que el 62,5% afirmaron tener una carrera universitaria, un máster o un doctorado.

Los niveles de formación de los participantes se muestran a continuación (Tabla 2).

Nivel más alto de formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Escuela Primaria	9	3,0	3,0
	Escuela Secundaria	10	3,3	3,3
	Formación Profesional de Grado Medio	13	4,3	4,3
	Bachillerato	45	15,1	15,1
	Formación Profesional de Grado Superior	35	11,7	11,7
	Diplomatura	62	20,7	20,7
	Licenciatura o Grado Universitario	88	29,4	29,4
	Máster	34	11,4	11,4
	Doctorado	3	1,0	1,0
	Total	299	100,0	100,0

Tabla 2. Nivel más alto de formación del alumnado encuestado

Además, un poco más de la mitad (51,5%) de la muestra estudiaba más de una lengua extranjera. En cuanto a su nivel de competencia en la lengua, un 21,4% de los participantes afirmaron tener el nivel A1 en la lengua sobre la que realizaron el cuestionario, un 14,7% el nivel A2 y un 29,6% el nivel B1 y un 2,3% el nivel B2 con respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2.2. Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Este estudio sobre las EOI de Andalucía se enmarca a su vez dentro de una investigación más amplia acerca del disfrute y la ansiedad en el aprendizaje de una LE. Concretamente, forma parte de un estudio de tipo encuesta en el que participaron 611 estudiantes de 18 EOI de España. El instrumento utilizado, un cuestionario adaptado lingüística y culturalmente al español, fue validado por

diez docentes de EOI y dos expertos en Didáctica de la Lengua Extranjera de la Universidad de Málaga, quienes mostraron su acuerdo con la idoneidad de la herramienta y cuyos comentarios propiciaron modificaciones en el cuestionario original en cuanto a formulación de los ítems y formato. Además, previamente, se efectuó un pilotaje en el que los participantes indicaron las dificultades específicas con las que se toparon en la comprensión del cuestionario durante su realización.

Los datos del presente estudio cualitativo se recogieron a través de dos preguntas abiertas adaptadas a partir de una pregunta específica que se utilizó para la misma investigación de la que proviene el cuestionario cuantitativo de este estudio (Dewaele & MacIntyre, 2014). La pregunta con respecto al disfrute es una adaptación lingüístico-cultural de las siguientes indicaciones: *"Describe one specific event or episode in your FL class that you really enjoyed, and describe your feeling in as much detail as possible*". (p. 246). Pese a que en el estudio original solo se preguntó acerca del disfrute, en este cuestionario se incluyó un ítem similar con respecto a la ansiedad. Por ello, las preguntas cualitativas basadas en el estudio de Dewaele y MacIntyre (2014) quedaron de la siguiente manera: *"¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que disfrutó especialmente la clase de lengua extranjera? ¿Qué hizo la clase especial?*" y *"¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que estuvo especialmente estresado/a en la clase de lengua extranjera? ¿Qué provocó que fuese tan estresante? ¿Cómo se sintió?*"

El cuestionario, de carácter anónimo, se elaboró empleando Formularios de Google. Se contactó con alumnado y profesorado de las EOI para completar

dicho cuestionario. Además, se incentivó la participación a través de las redes sociales Facebook, WhatsApp y Twitter

2.3. Análisis de datos

En este estudio se llevó a cabo un análisis temático, es decir una búsqueda de temas y patrones, siguiendo las indicaciones expuestas por Braun y Clarke (2006). El análisis temático se utilizó como método de identificación y estudio de temas comunes dentro del conjunto de datos por medio de la organización y la descripción de dichos datos. Este es imprescindible para compararlo, sintetizarlo y evaluarlo con otras investigaciones (Attride-Stirling, 2001). No obstante, la selección de un tema no se escoge cuantificando las respuestas, sino que depende de su relevancia y relación con los objetivos de la investigación. Por ello, cuando se menciona un tema, se indica un patrón significativo en los datos con respecto a la pregunta de la investigación. Las fases que se siguieron en este análisis temático fueron las establecidas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda, revisión y definición de temas.

En primer lugar, se procedió a la familiarización con los datos obtenidos en Formularios de Google. Para ello, se recopilaron todos los datos, se leyeron y releyeron, anotando ideas iniciales en un mismo documento, y se buscaron significados y patrones activamente.

En segundo lugar, se generaron los códigos iniciales y se codificaron las características interesantes, recopilando los datos más relevantes. Cada código abarcaba una característica específica relevante para el estudio. Los códigos se

combinaron con extractos de datos que demostraban ese código en el campo del disfrute (FLE) y de la ansiedad o el estrés (FLCA).

En tercer lugar, se cotejaron los códigos en categorías potenciales, reuniendo todos los datos relevantes y se verificó que las categorías concordasen con los extractos codificados y el conjunto de datos, generando así un mapa temático del análisis. Dado que la categorización inicial no era convincente, se adoptaron distintas categorías con el fin de definir y categorizar cada tema concisamente. El resultado fue la generación de etiquetas y definiciones claras. Finalmente, considerando las recomendaciones de Braun y Clarke (2006), se redactó un informe en el que se seleccionaron ejemplos de extractos y se relacionaron las categorías con los campos del disfrute y la ansiedad.

Los pasos que se siguieron en la revisión para confirmar que el proceso había sido adecuado consistieron en una atención equitativa a cada respuesta en el proceso de codificación, un proceso de codificación exhaustivo, inclusivo y completo, una recopilación de todos los extractos relevantes para cada tema, la verificación de los temas entre sí y con relación a los datos originales, y la consistencia y coherencia interna entre los datos. Asimismo, las respuestas se analizaron e interpretaron en contexto, el análisis y los datos coinciden entre sí y los extractos ilustran adecuadamente las afirmaciones analíticas.

3. HALLAZGOS

En este estudio se presentan los hallazgos relativos a las experiencias en el aula de inglés que ocasionan disfrute y ansiedad en el alumnado, a partir de las cuales se pueden identificar sus causantes.

3.1. Hallazgos relativos al disfrute

Como puede comprobarse en el gráfico siguiente (Figura 1), el análisis de las ocasiones en las que el alumnado disfrutó especialmente la clase de LE destacan tanto las relacionadas con actividades comunicativas de expresión y producción oral, como las que implican el contacto con otras personas y con la cultura asociada a la lengua meta.

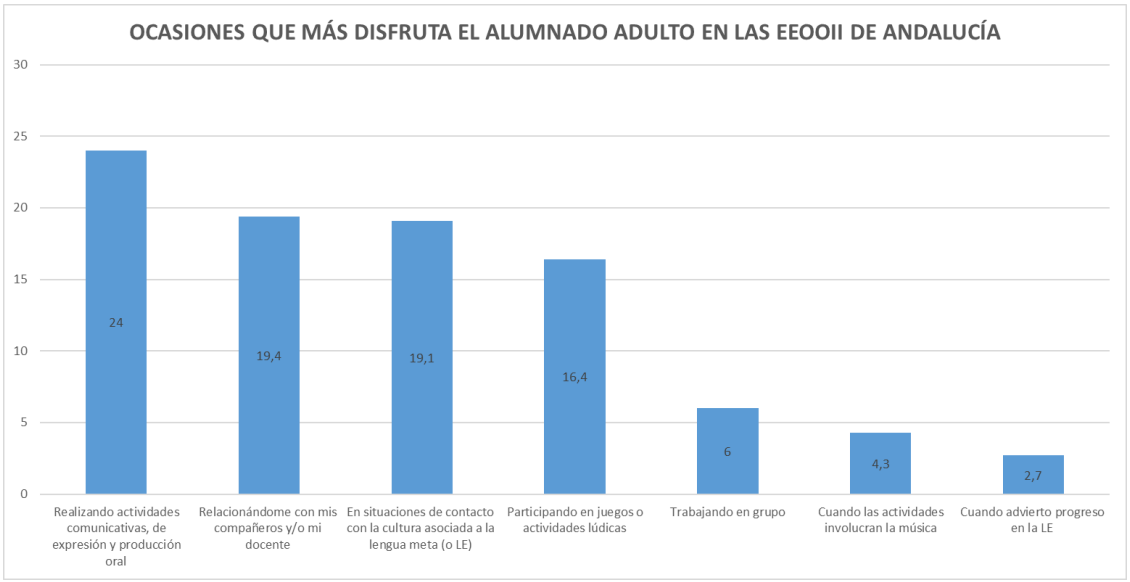


Figura 1. Respuestas de la pregunta cualitativa: *¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que disfrutó especialmente la clase de lengua extranjera? ¿Qué hizo la clase especial?"*

La categoría *Realizando actividades comunicativas, de expresión y producción oral* se refiere a debates, interacciones, exposiciones orales, prácticas de conversación y dramatizaciones. Las respuestas proporcionadas aluden al uso comunicativo de la lengua extranjera a través de teatros, actuaciones, exposiciones en clase y tareas de producción oral entre otras. Además, algunas respuestas albergan el interés específico por el tema en

concreto, ya sea por su utilidad para estar al día o por el disfrute que le proporciona hablar de temas controvertidos.

La categoría *Relacionándome con mis compañeros y/o mi docente* implica situaciones en las que destaca la complicidad y el buen ambiente fomentado por las buenas conexiones humanas.

La categoría *En situaciones de contacto con la cultura asociada a la lengua meta (o LE)* se refiere a ocasiones en las que hay contacto con otras culturas por medio de actividades, eventos o incluso personas que visitaron el centro.

La categoría *Participando en juegos o actividades lúdicas* hace referencia a las respuestas en que los participantes mencionan juegos y actividades de índole lúdica o los describen.

La categoría *Trabajando en grupo* indica las tareas que incluyen trabajo cooperativo.

La categoría *Cuando advierto el progreso en la LE* hace referencia a las situaciones en las que el participante siente que afianza lo aprendido, que aprende o comprende mejor la lengua meta.

Finalmente, un 8% de las respuestas de los participantes no pertenecen a ninguna categoría puesto que el alumnado no recordaba ninguna, la categoría no alcanzó un número suficiente como para crear otras categorías o las respuestas mostraban cierta ambigüedad y eran por tanto inespecíficas.

3.2. Hallazgos relativos a la ansiedad

Como se ha mencionado previamente en el análisis de datos, la denominación de las categorías se estableció tras la codificación de estas. A

continuación, se detallan las denominaciones de las categorías y sus subcategorías.

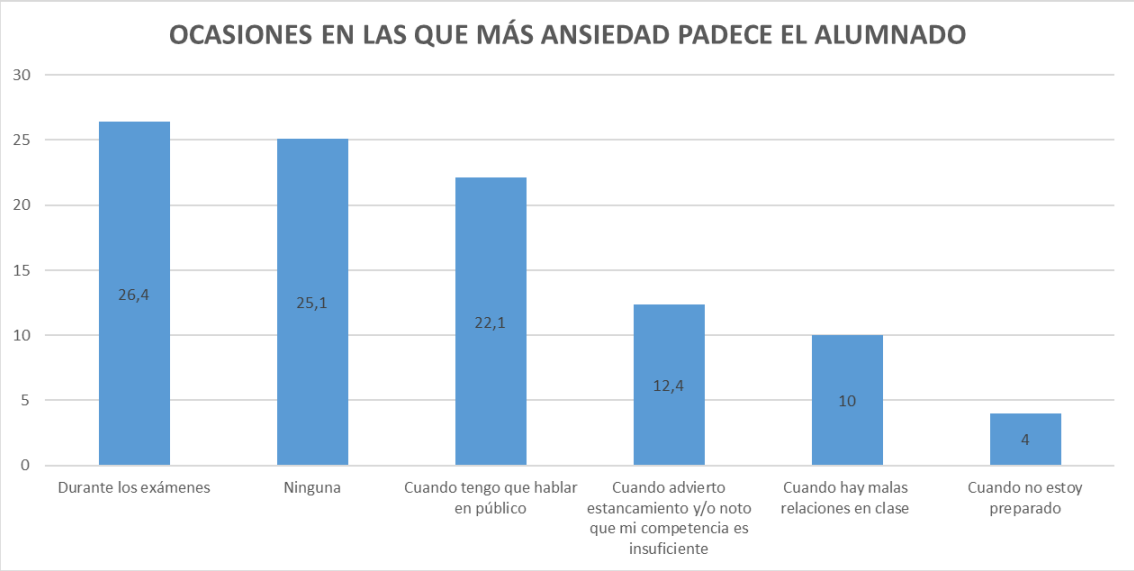


Figura 2. Respuesta del alumnado a la pregunta cualitativa: *"¿Podría relatar detalladamente alguna ocasión en la que estuvo especialmente estresado/a en la clase de lengua extranjera? ¿Qué provocó que fuese tan estresante? ¿Cómo se sintió?"*

La categoría *Durante los exámenes* alberga subcategorías tales como exámenes sorpresa, exámenes de las destrezas, o imprevistos durante los exámenes.

La categoría *Ninguna* se utilizó cuando el alumnado no recordaba ninguna ocasión en la que hubiera padecido ansiedad.

La categoría *Cuando tengo que hablar en público* se refiere a actividades de oratoria tales como hablar en público o exponer un tema oralmente.

La categoría *Cuando advierto estancamiento y/o noto que mi competencia es insuficiente* abarca desde la repetición continua de un mismo error hasta la incapacidad de ver su propio progreso y la falta de comprensión de contenidos.

La categoría *Cuando hay malas relaciones en clase* incluye subcategorías como toxicidad entre compañeros, entre docente y discente, peleas, insultos e incluso acoso. Las respuestas dentro de este ámbito son de suma importancia, algunas recalcaban el mal tratamiento del error y la desorganización por parte del docente como la fuente principal de la mala relación.

La categoría *Cuando no estoy preparado* incluye subcategorías como no hacer los deberes, no haber estudiado, no haber estudiado todo lo deseado, no prestar atención y tener que improvisar a causa de ello.

El número total de respuestas que los aprendices proporcionaron con respecto a la ansiedad fueron 299. Los resultados en cuanto a porcentajes por categoría de ocasiones que generan más ansiedad (Figura 2) muestran que el alumnado de las EOI participantes de Andalucía siente mayor ansiedad en la clase de LE durante los exámenes y cuando tiene que realizar actividades que entrañan oratoria en público. El alumnado también experimenta ansiedad, aunque en menor medida, cuando advierte estancamiento. No obstante, destaca que un cuarto de ellos (25,1%) indica no padecer ansiedad en clase.

4. CONCLUSIONES

El análisis cualitativo de este estudio permite conocer las ocasiones en las que el alumnado adulto de las EOI participantes de Andalucía ha experimentado disfrute y ansiedad en el aula de LE y las circunstancias que las han provocado. Del mismo se concluye que tanto las relacionadas con actividades comunicativas de expresión y producción oral, como las que implican el contacto con otras personas y con la cultura asociada a la lengua meta son las que generan experiencias positivas asociadas al disfrute a mayor número de participantes.

Por el contrario, los exámenes, así como actividades que comportan hablar en público y el estancamiento son las situaciones que a más informantes generan ansiedad en clase. Asimismo, cabe recalcar el papel de la relación que se establezca entre el propio alumnado y entre este y el profesorado. En conclusión, este estudio aporta información relevante para comprender y poder responder a las reacciones afectivas del alumnado adulto de las EOI al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, de la que se pueden extraer implicaciones prácticas para la enseñanza de la LE en clase.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (1999). (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1, 385–405.

Baider, F., Cislaru, G. & Coffey, S. (2015). Apprentissage, enseignement et affects. *Le langage et l'homme*, 50, 3-6.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Dewaele, J.-M. (2014). *It Takes Two to Tango: the Dynamic Interaction of Emotional and Psychological Aspects in Foreign Language Learning* 1, 31, 1–5.

Dewaele, J.-M. (2016). Multi-competence and personality. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*, 403–419.

Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1, 12–22.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 237–274. doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P.D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P.D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215–236). Bristol: Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2019). The Predictive Power of Multicultural Personality Traits, Learner and Teacher Variables on Foreign Language Enjoyment and Anxiety. In *Evidence-Based Second Language Pedagogy*, 263–286. Routledge. doi:10.4324/9781351190558-12

Dewaele, J.-M., MacIntyre, P., Boudreau, C. and Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 1(2), 41–63.

Gregersen, T. & MacIntyre, P.D. (2014). *Capitalizing on Individual Differences: From Premise to Practice.* Bristol: Multilingual Matters.

Gregersen, T., Macintyre, P.D., & Meza, M. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 98, 574-588.

Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.

MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. doi:10.14746/ssllt.2012.2.2.4

MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2014). Editorial. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 149–152. doi:10.14746/ssllt.2014.4.2.1

MacIntyre, P.D. & Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95-108). Bristol: Multilingual Matters.

Nakamura, S. (2018). How I see it: An exploratory study on attributions and emotions in L2 learning. *Studies in second language learning and teaching*, 8, 553–574.

LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS COMO CENTROS FORMADORES DE DOCENTES EN LENGUAS EXTRANJERAS

Escuelas Oficiales de Idiomas as training institutions in foreign languages for teachers

Juan Carlos Araujo Portugal

Escuela Oficial de Idiomas de Burgos
jcaraujo@educa.jcyl.es

RESUMEN

Este artículo repasa brevemente cómo las escuelas oficiales de idiomas colaboran con distintas administraciones educativas como centros de formación en lenguas extranjeras del profesorado. Posteriormente presenta un ejemplo de un Curso de Actualización Lingüística de inglés, Nivel B2 que se oferta desde hace varios cursos académicos. Seguidamente presenta una serie de pautas y recomendaciones a tener en cuenta por los profesores que tengan que impartir uno por primera vez. Finalmente, se analizan los resultados de una encuesta que rellenaron algunos de los participantes en el curso que se toma como referencia en el artículo una vez lo finalizaron.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO; CURSO DE ACTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA; CAL; EOI;

ABSTRACT

This article briefly reviews how *Escuelas oficiales de idiomas* collaborate with several education authorities as training institutions in foreign languages for teachers. After that, it presents a specific example of an English Refresher Course for teachers, Level B2 which has been running for some school years now. Then a series of guidelines and recommendations that should be taken into account when first asked to teach a course of this type are put forward. Finally, the findings of a survey completed by some of the participants in the course taken as reference in the article are analysed.

KEYWORDS: TEACHER TRAINING, LANGUAGE REFRESHER COURSE;

Fecha de recepción del artículo: 17/02/2020
Fecha de Aceptación: 30/03/2020

Citar artículo: ARAUJO PORTUGAL, J.C. (2020). Las escuelas oficiales de idiomas como centros formadores de docentes en lenguas extranjeras. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza cada vez más por la importancia que el bilingüismo, e incluso el multilingüismo, está adquiriendo en ella. Esto se debe a dos motivos fundamentales. En primer lugar, a la presencia y convivencia en un mismo lugar de personas que provienen de países, contextos, culturas y lenguas diferentes, lo que lógicamente requiere un proceso de adaptación que, entre otras cosas, conlleva el aprendizaje de una o varias lenguas distintas a la materna. En segundo lugar, nos encontramos con el fenómeno de la globalización que obliga a establecer relaciones, sobre todo de carácter económico y comercial, con diferentes agentes a escala mundial, algo que se ve especialmente propiciado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para ello, dada la inmensidad de lenguas existentes en el mundo, se recurre a una que pese a no ser la materna en la mayoría de los casos, sirve para comunicarse con otras personas en cualquier punto del planeta, es decir, una *lingua franca*. Tal y como reconocen diversos autores como Crystal, (2004, 2006), Harmer (2007), Jenkins (2006), o Von schon (1987), en la actualidad el inglés ha adquirido dicho carácter y es por eso que hay un mayor número de hablantes no nativos de esta lengua que nativos.

Lógicamente, los sistemas educativos no pueden quedarse al margen de esta realidad que nos encontramos en nuestra sociedad, y es por eso que las autoridades educativas han decidido responder a ella mediante la implantación

de diferentes programas bilingües o multilingües con el objetivo de que los alumnos desarrollen su competencia lingüística de forma efectiva en al menos un idioma extranjero, tal y como ponen de manifiesto autores como Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015), así como Torres Olalla (2014). Para ello han adoptado un nuevo tipo de metodología en el que se busca un aprendizaje combinado de la lengua extranjera y alguna de las materias o asignaturas que forman parte de la enseñanza obligatoria. En este sentido, se está recurriendo a la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), que se caracteriza por ser eminentemente comunicativa, como apuntan Juan-Garau y Salazar-Noguera (2015). Resulta evidente que para que esto tenga éxito, además de la implicación del profesorado, se precisa que este disponga de un nivel de competencia lingüística en el idioma extranjero adecuado que le permita impartir su asignatura en dicha lengua extranjera, como pone de relieve Torres Olalla (2014).

Este es precisamente el motivo por el que las diferentes administraciones educativas están impulsando una serie de programas que buscan formar al profesorado en lenguas extranjeras, fundamentalmente en inglés, y para ello están promoviendo distintos planes y organizando cursos de formación en idiomas para el profesorado de enseñanzas no universitarias. Tal y como establece el artículo 6.5 del Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre (BOE de 23 de diciembre), “las escuelas oficiales de idiomas podrán impartir cursos de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 para la actualización, perfeccionamiento y especialización de competencias en idiomas dirigidos al profesorado y otros colectivos profesionales, y, en general, a personas adultas con necesidades específicas de aprendizaje de idiomas”. Es

por ello que muchas administraciones educativas están diseñando planes integrales de formación del profesorado en lenguas extranjeras que se imparten en las escuelas oficiales de idiomas que se imparten por profesorado perteneciente a este cuerpo docente, o bien autorizan a estas a que en colaboración con los centros de formación del profesorado se ofrezcan en ellas cursos de perfeccionamiento o actualización lingüística en un idioma extranjero, siempre y cuando la escuela oficial de idiomas haya cubierto la demanda de cursos de carácter general y, disponga de profesorado suficiente para impartir este tipo de cursos.

En este artículo, en primer lugar se va a examinar de forma general si las escuelas oficiales de idiomas participan de algún modo en la formación en idiomas del profesorado de enseñanzas no universitarias, para a continuación referirse a un curso concreto de actualización lingüística que en los últimos años se ha venido impartiendo en la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos, así como los resultados de una encuesta que rellenaron los participantes en una de sus convocatorias, para poder entender mejor en qué consisten este tipo de cursos y para que puedan servir de orientación a los docentes que en alguna ocasión puedan tener que impartir este tipo de cursos de formación.

Participación de las EOI de las distintas autonomías en la formación en idiomas del profesorado

A continuación, se va a exponer de forma muy general cómo participan las escuelas oficiales de idiomas, en aquellas autonomías en que se cuenta con ellas, a la hora de formar en lenguas extranjeras a los docentes en activo de enseñanzas no universitarias.

Andalucía

Las EOI imparten cursos de actualización lingüística (CAL), que están especialmente orientados al desarrollo de las destrezas orales y la competencia comunicativa. Los cursos que se imparten van desde el A2 al C1. Estos cursos tienen la misma carga lectiva que los cursos generales de las EOI. A efectos académicos, los docentes que superan estos cursos obtienen las mismas titulaciones que los alumnos oficiales de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.

Asturias

Se ofertan cursos de perfeccionamiento de competencia lingüística para los niveles B2 y C1, de carácter cuatrimestral, que constituyen una actividad formativa organizada por la Consejería de Educación correspondiente. Están especialmente centrados en el desarrollo de las destrezas orales y la competencia comunicativa.

Baleares

Se ofertan dos tipos de cursos especialmente dirigidos al profesorado. El primero tiene como objetivo preparar a los docentes para la obtención de los certificados del Nivel Intermedio B2 y el Nivel Avanzado C1 en inglés de las escuelas oficiales de idiomas. Se pueden cursar en la modalidad presencial o semipresencial. El segundo tipo de cursos tienen como objetivo la acreditación y actualización en metodologías para el aprendizaje de áreas no lingüísticas en lenguas extranjeras. Este segundo tipo de cursos constituye una actividad formativa del centro de formación del profesorado.

Canarias

Se ofrecen cursos de especialización en la competencia comunicativa que van dirigidos tanto a docentes como a otros colectivos, por lo que no son exclusivos para el profesorado.

Cantabria

Se ofertan cursos de actualización lingüística para los niveles B2 y C1, que constituyen una actividad formativa del centro de formación del profesorado.

Castilla-La Mancha

Se ofertan cursos monográficos de formación del profesorado para los niveles B2 y C1.

Castilla y León

Se ofrecen cursos organizados por el centro de formación del profesorado. El primer tipo de curso se denomina “Aulas Europeas” y va dirigido a profesorado que no tiene conocimientos previos o mínimos de los idiomas extranjeros, hasta un nivel intermedio. También existen cursos de actualización lingüística para los niveles B2 y C1.

Cataluña

Se ofertan dos tipos de cursos específicos para el profesorado. Los primeros son cursos de lengua para el profesorado, que tienen los mismos efectos académicos que los cursos de carácter general que se imparten en las

EOI. El segundo tipo de cursos dirigidos al profesorado son de metodología y constituyen una actividad formativa del centro de formación del profesorado.

Galicia

Se ofrecen cursos de actualización y especialización lingüística para el profesorado y constituyen una actividad formativa organizada por el centro de formación del profesorado.

Madrid

Se ofertan cursos de formación del profesorado denominados “Aulas Europeas” en las modalidades presencial y semipresencial, hasta el nivel C1. Son una actividad formativa organizada por la Consejería de Educación.

Comunidad Valenciana

La Consejería de Educación ha elaborado un Plan Integral de Aprendizaje de Lenguas para el Profesorado (PIALP) desde el nivel A2 al C1. Los cursos incluidos en dicho plan se pueden cursar en la modalidad presencial, tener carácter intensivo, o realizarse de forma virtual.

Ejemplo de un Curso de Actualización Lingüística. Nivel B2

Desde hace varios años en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, la mayoría de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la región colaboran con los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) en la impartición de cursos de idiomas, especialmente de inglés que se suelen corresponder a los niveles de iniciación, preintermedio e intermedio, destinados

a profesores docentes no universitarios. Con el paso del tiempo, y dado que la administración con competencias en materia educativa ha implantado diversos programas bilingües por los que el profesorado no especialista en idiomas extranjeros puede impartir su asignatura en una lengua extranjera, mayoritariamente en inglés, y que para poder hacerlo la Consejería de Educación exige un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), al igual que sucede en otras autonomías como en las Islas Baleares (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015), y está previsto que un futuro no muy lejano el nivel requerido sea un C1 del MCERL, el CFIE de Burgos consideró oportuno organizar cursos de actualización lingüística de inglés de los niveles B2 y C1 para los docentes no universitarios que estuviesen interesados en refrescar sus conocimientos o aumentarlos, para poderse presentar a los exámenes acreditativos de haber alcanzado dichos niveles que organizan y administran diferentes instituciones nacionales e internacionales.

En concreto en el curso académico 2016-2017 el CFIE de Burgos organizó cursos de actualización lingüística en inglés para los niveles B2 y C1, y en francés para el nivel B2. Como criterios de selección para los cursos de inglés se fijaron los siguientes:

1. Docentes que imparten su asignatura en inglés.
2. Docentes especialistas en inglés.
3. Docentes involucrados en proyectos europeos y otros docentes con un nivel cercano a un B2.

Dado que no se requería presentar ningún tipo de acreditación de tener un nivel B1 alto o cercano al B2, ni tampoco se exige a los inscritos en este tipo de cursos someterse a ningún tipo de prueba de nivel, los docentes que se

inscribían en el mismo en realidad podían tener un nivel muy heterogéneo, inferior o superior al nivel al que se orientaba el curso. Esto está en consonancia con lo que al respecto señala Torres Olalla (2014) en referencia a los cursos CAL que se imparten en Andalucía, y que autores como Buttaro (2002), así como Hilles y Sutton (2001) atribuyen al hecho de tratarse de alumnado adulto, puesto que se trata de un rasgo característico de este tipo de alumnado.

Desde el curso académico 2016-2017, se han seguido ofertando este tipo de cursos gozando de una buena aceptación por parte de los participantes. En un primer momento todos estos cursos, pese a desarrollarse a lo largo de todo el curso académico, a efectos de inscripción estaban divididos en dos cuatrimestres: el primero desde octubre a enero, y el segundo de febrero a mayo, es decir, constaban de dos partes por curso escolar. Cada una de estas partes ha tenido una duración de 50 horas presenciales, a las que había que añadir otras 10 no presenciales que se correspondían a trabajo individual de los participantes. En lo referente a la parte presencial, los participantes tenían que asistir a los cursos dos días a la semana a sesiones de dos horas de duración cada día que acudían. En el caso del nivel B2, había dos grupos que se ofertaban los mismos días, pero en diferente horario, y los asistentes podían acudir a uno u otro horario indistintamente sin previo aviso, para facilitarles la asistencia. Estos cursos, pese a estar organizados por el CFIE de Burgos, al ser impartidos por profesorado de escuelas oficiales de idiomas se impartían en la EOI de Burgos. Para poder obtener el certificado de asistencia a esta actividad formativa, los participantes tenían que acudir como mínimo al 85% de las horas de duración de la actividad, así como haber realizado las actividades que se les solicitaban.

Dado que asistir a estos cursos en sus dos partes cada curso escolar era prácticamente lo mismo que acudir a los cursos de carácter general en lo que se refiere al número de horas de asistencia, después del segundo año de su organización varios participantes, dentro de la evaluación del curso, y más concretamente, del apartado de propuestas de mejora, sugirieron que en vez de organizar un curso dividido en dos partes cuatrimestrales con asistencia presencial dos días por semana, preferirían realizar un curso de carácter anual pero en el que tan solo hubiese que acudir a clase un día por semana, para de ese modo poder compaginar mejor la asistencia a este tipo de cursos con sus obligaciones laborales, personales y familiares.

Por lo que se refiere al curso CAL B2 se pensó como un curso a desarrollar en dos años escolares de tal modo que constase de un total de cuatro partes cuatrimestrales a las que podrían inscribirse las mismas personas, o bien sumarse nuevos docentes a lo largo de las mismas. Para ello las sesiones presenciales se desarrollaron en dos sesiones semanales de dos horas de duración cada una de ellas, es decir, tal y como en un primer momento se había previsto al organizar este tipo de cursos. Hay que destacar que un número destacado de profesores realizaron tres partes del curso y unas pocas personas se inscribieron en las cuatro. Los resultados de la encuesta a los que se hará referencia posteriormente se obtuvieron tras la finalización de la cuarta parte del curso CAL B2. Resulta oportuno señalar que la mayor parte de los docentes que se inscribían en la primera parte del curso en un mismo año académico lo hacían después para la segunda.

El curso académico 2018-2019 el planteamiento del curso CAL B2 siguió siendo el mismo comenzando las dos primeras partes del ciclo de cuatro partes

cuatrimestrales, sin embargo, el curso CAL C1 se ofertó en dos grupos anuales en los que tan solo tenían que acudir a clase un único día por semana en sesiones de dos horas, ofreciendo la posibilidad de asistir al otro grupo en la misma semana, si por algún motivo no podían acudir a la sesión del día en que se habían inscrito. Este nuevo formato del curso pareció contar con una buena aceptación por parte de los profesores a los que iba dirigido a la vista del número de inscritos. Esto puede explicarse por el hecho sobre el que llama la atención Torres Olalla (2014) en relación a que estos docentes acuden a este tipo de cursos tras haber concluido su jornada laboral, y tienen que dedicar parte de su tiempo libre para mejorar su formación en inglés, lo que les supone un gran esfuerzo, siendo por tanto un cometido más fácil de asumir para ellos si acuden un solo día en vez de dos.

En el presente curso académico, los cursos CAL de niveles superiores han seguido teniendo un carácter anual con asistencia a clase un único día a la semana, mientras que la primera parte del curso B2 seguía con el formato inicialmente previsto de un curso dividido en dos partes con asistencia a clase dos días por semana. Sin embargo, en esta ocasión de forma más evidente que en cursos académicos anteriores ha habido varias personas que tan solo podían asistir un único día, y por lo tanto no podían obtener el certificado de asistencia a la actividad formativa, que además de la mejora del nivel de dominio de la lengua inglesa, es un objetivo importante de este tipo de cursos. Es por eso que para la segunda parte del curso se optó por cambiar el formato y ofertar dos grupos que tan solo tuviesen que acudir a clase un único día a la semana en sesiones de dos horas, para de ese modo poder formar a un mayor número de docentes. En concreto, del total de 12 docentes que solían acudir de forma más

o menos habitual al curso (uno o dos días por semana en función de sus obligaciones varias), en la segunda parte del curso 8 personas volvieron a inscribirse en la nueva modalidad. Asimismo, cinco personas que lo habían cursado en ediciones anteriores volvieron a inscribirse, y un total de 13 docentes se apuntaron por primera vez a uno de los dos grupos que se abrieron.

Esto parece reflejar con claridad que este formato del curso cuenta con más aceptación que el que se venía ofertando hasta el momento, sobre todo teniendo en cuenta que normalmente en el segundo cuatrimestre suele ser más difícil que se inscriban nuevas personas dado que ya se empieza a sentir que el curso académico avanza lo que se traduce en una progresiva sensación de cansancio en el profesorado, que muchos docentes interinos dedican mayor tiempo a la preparación de las oposiciones, que los días son más largos y se va acercando el buen tiempo, lo que hace que los docentes se sientan más animados a realizar actividades al aire libre que a asistir a un curso de formación, etc.

Dado que esta es la primera ocasión en que en un mismo curso académico se combinan las dos modalidades del curso, al finalizar la segunda parte del mismo se podrá comprobar si al tener que asistir menos horas por semana, el porcentaje de finalización del curso, y por tanto de asistentes que obtienen el certificado de asistencia, aumenta o es similar a ediciones anteriores en que el curso se ofertaba en el formato de dos sesiones presenciales a la semana.

Consideraciones prácticas a tener en cuenta al organizar un Curso de Actualización Lingüística

Cuando se organiza un curso de actualización lingüística una de las primeras dudas que surgen es qué se debe hacer, puesto que no puede ser igual que un curso de inglés general que ya existe y al que perfectamente puede

acceder el profesorado que decide inscribirse en este tipo de cursos. Autores como Rodríguez Peña, Medina Betancourt y Lorenzo Martín (2013), así como Williams y Burden (1999), abogan por el desarrollo de la competencia comunicativa en cualquier curso de lengua extranjera, lo que es aún más importante en el caso de este tipo de cursos.

La motivación puede ser muy diversa, tal y como se comprobará posteriormente en los resultados de la encuesta a la que se hará referencia: realizar una actividad formativa para el complemento de formación permanente, para méritos en concursos de traslados o en procesos selectivos de ingreso en la función docente, por interés personal, para poder obtener una acreditación que le permita impartir su asignatura en una lengua extranjera, refrescar los conocimientos previos del idioma, etc.

A esto hay que añadir la disparidad de niveles de dominio de la lengua extranjera que pueden confluir en este tipo de cursos dentro de un mismo grupo, tal y como ya se ha señalado con anterioridad, lo que hace todavía más difícil establecer los contenidos que incluir en los cursos, así como las actividades a desarrollar en los mismos. Esto se agudiza aún más por el hecho de que en muchos de estos cursos son los profesores los que lo escogen el nivel que desean realizar, por diversos motivos y que no se les puede obligar a cambiar a un curso de un nivel inferior si ellos no están de acuerdo. Entre los motivos para inscribirse en un curso que no se adecua a su nivel de la lengua se pueden mencionar, a modo de ejemplo, los siguiente: haber cursado niveles más bajos en convocatorias anteriores, desear encontrarse en ese nivel para que les sirva de estímulo o lo consideren un reto que lograr, ser el horario que mejor se adapta

a sus circunstancias personales y/o laborales, etc. Por todo ello es útil contar con unas pautas orientativas de lo que se intenta llevar a cabo en estos cursos.

En primer lugar, es aconsejable contar con algún tipo de manual o método de referencia que sirva como punto de partida en lo que se refiere a los temas y contenidos de distinto tipo a trabajar en clase. Cuando los docentes se apuntan, su principal deseo y objetivo es la práctica oral. Es por ello que a estos profesores no les suelen gustar las explicaciones detalladas y en profundidad de aspectos gramaticales, algo que seguramente acostumbraban a hacer cuando estudiaron el idioma extranjero con anterioridad, puesto que autores como Allegra y Rodríguez (2010), así como Maturana Patarroyo (2011) manifiestan que esta es una práctica habitual en los cursos de inglés. Sin embargo, eso no quiere decir que la gramática, al igual que otros tipos de contenidos como el vocabulario, la formación de palabras, etc., no se puedan trabajar en clase. En concreto, en lo referente a la gramática, el que se les facilite como material de referencia y consulta por si en algún momento desean utilizarlo, es sumamente recomendable.

La diferencia con respecto a lo que se acostumbra a hacer en los cursos generales es que, en vez de realizar varias actividades de gramática por escrito, estas se lleven a cabo mayoritariamente de forma oral. Esto requiere la búsqueda de diversas y variadas actividades comunicativas orales de diversos métodos o bien diseñarlas personalmente. Esto es algo que corroboran autores como Allegra y Rodríguez (2010), e incluso Robinson (1991) que va más allá al afirmar que ningún libro de texto es perfecto, motivo por el que Allegra y Rodríguez (2010) animan a la elaboración de actividades que puedan resultar significativas al alumnado. Asimismo, resulta muy interesante a la vez que

motivador para los participantes en este tipo de curso, que se emplee material auténtico como artículos de periódicos en su edición digital, documentación presente en la página web de instituciones oficiales, canciones, vídeos de YouTube, etc., puesto que reflejan situaciones y experiencias que se encuentran en la vida real, algo que recomiendan autores como Long (1991), así como Long y Robinson (1998).

Tal y como claramente se puede deducir, en este tipo de cursos se practican todo tipo de actividades y contenidos, aunque el objetivo último en todos los casos es orientar todas ellas a la práctica oral. Para ello lo mejor es que la mayor parte de las actividades se realicen en parejas o pequeños grupos, para que de ese modo los participantes no puedan encontrar excusas para no hablar, tal y como a menudo sucede en varias ocasiones cuando la actividad pasa a realizarse a nivel de grupo tras haberla llevado a cabo en un primer momento en parejas o pequeños grupos. En estos casos, numerosas personas no se sienten cómodas o tienen vergüenza de hablar ante el resto de sus compañeros y prefieren permanecer en silencio, algo que siempre se debe respetar. Seligson (1997) también anima a realizar las actividades en parejas porque, además de resultar más divertidas y reducir la ansiedad que supone hablar en público en un idioma extranjero, ahorra tiempo en clase y permite llevar a cabo un seguimiento más individualizado del alumnado.

Con independencia de que las actividades se realicen en parejas o a nivel de grupo, los profesores participantes agradecen que se les corrija cuando cometen algún tipo de error: gramatical, haber empleado un término de forma incorrecta en vez del adecuado, de pronunciación, etc. Tal y como señala Torres Olalla (2014), los asistentes a estos tipos de cursos tienen la necesidad de

percibir que están aprovechando el tiempo, y alcanzado los objetivos que se han marcado, lo que seguramente explique ese agradecimiento cuando se les corrige.

Lo que se tiene que tener claro en este tipo de cursos es que en ningún caso vienen marcados por la programación didáctica, tal y como suele suceder en los cursos de carácter general, y, por lo tanto, no hay que establecer un límite de tiempo para la realización de las diferentes actividades y ejercicios que se lleven a cabo en las sesiones presenciales. Tal y como ya se ha dicho, el objetivo principal debe ser que los docentes practiquen la expresión oral lo máximo posible, y es por eso que lo que se debe tomar como referencia a la hora de decidir dar por concluida una actividad, es que la mayoría de las personas la haya finalizado y no el tiempo que la llevan desarrollando. A diferencia del alumnado que suele acudir a los cursos de carácter general, los asistentes suelen mostrarse más dispuestos a hablar, lo que hace que les lleve más tiempo llevar a cabo las tareas propuestas.

Una de las actividades que suelen agradar más a los asistentes a este tipo de cursos, seguramente porque mientras estudiaron el idioma previamente no se le prestó demasiada atención, pero los docentes son conscientes de la importancia que tiene, es la realización de ejercicios de pronunciación, y más concretamente los que se centran en la entonación, que es claramente diferente en inglés y en español. Esto se ve corroborado por Maturana Patarroyo (2011) que indica que las maestras a las que hace referencia en su artículo no se veían preparadas para enseñar pronunciación a su alumnado, lo que es extrapolable a docentes de inglés en cualquier país, y por ende, los alumnos de estos profesores no son formados en este aspecto tan importante de la lengua inglesa.

Por último, y dado que el curso que se toma como referencia para este artículo tenía ya establecidas unas horas de trabajo individual por parte de los asistentes, resulta aconsejable mandar al finalizar cada sesión presencial algún tipo de ejercicio o tarea de repaso, sobre todo de vocabulario o formación de palabras, relacionado con lo visto y trabajado en las sesiones presenciales. Lógicamente, no se pueden poner muchos ejercicios de tarea porque si no vendría a ser igual que un curso general de los que se ofertan en la Escuela, ni los asistentes desean que suceda, pero un ejercicio para la sesión siguiente parece ser razonable y en su mayoría los docentes suelen realizarlo.

Resultados más destacados de la encuesta de los participantes en los CAL B2

Tal y como se ha señalado en más de una ocasión en el presente artículo, al finalizar la segunda parte del CAL B2 organizado el segundo año académico que se implantó este curso, es decir, una vez concluida la cuarta parte en la que se había dividido este curso, la mayor parte de los asistentes habituales a esta segunda parte del curso en ese año académico, que estaba dividido en dos grupos, y que en total suponía un número de 16 personas, respondieron por escrito de forma anónima a la encuesta que se incluye en el Anexo. Tras el análisis de los datos consignados en la misma, estos son los resultados que se obtienen:

En lo que se refiere al perfil docente de los participantes estos son los resultados obtenidos:

Especialistas en inglés (de primaria o secundaria)	6
No especialistas en inglés, pero que imparten su asignatura en inglés	2

No especialistas en inglés, ni lo necesitan para su labor como docente	6
Otros	2

En el caso de las dos personas que señalan la opción “otros”, una indica que se quiere formar por si tuviese que impartir su asignatura en inglés en el futuro.

Sobre el número de partes totales del curso que han realizado, los datos son los siguientes:

Una	4
Dos	8
Tres	2
Cuatro	2

En relación a esto, la inmensa mayoría, en concreto 11 personas, dicen que tendrían que realizar el resto de partes que les falta, es decir 2 o 3, dependiendo de las que hubiesen cursado en el año académico en que se llevó a cabo la encuesta, para considerar que se ha completado su formación para adquirir un nivel B2 en inglés. También es de reseñar que tres personas dejan este apartado en blanco, y sería interesante conocer el motivo por el que lo hacen.

En lo referente a cómo se enteraron de la existencia del curso, y teniendo en cuenta que podían señalar más de una respuesta, los resultados obtenidos son los que se recogen a continuación:

El CFIE lo comunicó al centro	9
Por compañeros	5
Por otros medios (p. ej. sindicatos)	1

Otros modos (en la página web del CFIE)	3

Preguntados sobre si se podría mejorar la información respecto al curso, 9 personas contestan que sí, 5 que no y 2 dejan la pregunta en blanco. De los que responden afirmativamente, estos son los modos que sugieren para hacerlo:

- Mandarla información directamente al centro (3)
- Mejor información por parte del CFIE (2)
- Especificar con más claridad los objetivos y destinatarios del curso (1)
- Mandar la información directamente por correo electrónico a todos los docentes (1)
- Mayor difusión por parte del centro (1)

Por lo referente a los motivos que les animan a inscribirse en el curso, y teniendo en cuenta que pueden consignar más de una respuesta, estos son los que señalan:

Refrescar el idioma	5
Mejorar el nivel del idioma	14
Preparación para presentarse a un examen oficial acreditativo de un nivel B2	2
Por haber realizado “Aulas Europeas” y querer mejorar su nivel del idioma	3
Como actividad formativa para sexenios u oposiciones	1
Por interés personal	11
Otros motivos	1

En concreto, la persona que señala la respuesta de "otros motivos" especifica que es una forma de poder mantener su nivel de inglés para impartir esta materia de la que es especialista.

En lo referido a las expectativas que tenían respecto al curso cuando se inscribieron en el mismo, estas son las que se señalan:

Refrescar conocimientos previos del idioma	9
Practicarlo fuera del aula	2
Mejorar la pronunciación	2
Ampliar el vocabulario	3
Mejorar la expresión oral en el idioma	4
Que el nivel que se seguiría en el curso sería el que tienen los inscritos en el mismo	1
Que fuese práctico, en especial la práctica oral	1
Que no supiese demasiado esfuerzo para poder compaginarlo con el trabajo	1
Ayudar a mantener el hábito de estudio	1
Mejorar los conocimientos del idioma	4
Práctica de las destrezas orales (comprensión y expresión oral)	3
Mejorar la expresión escrita	1
Recordar vocabulario	1
Trabajar con textos diferentes a los que se utilizan en el trabajo	1

De todas estas expectativas, parece que estas se han cumplido totalmente o en gran medida, tal y como se desprenden de los datos correspondientes a dicha pregunta:

En parte	1
Totalmente	8
En gran medida	5

Lo debe decir el profesor	1
La expresión oral, la comprensión oral no	1

Seguidamente, se recogen los aspectos que más les han gustado del curso:

El énfasis en la práctica oral	5
Los vídeos	2
La realización de las actividades en parejas	1
El carácter participativo del curso	3
Ambiente agradable	7
Optimización del tiempo de clase	1
Flexibilidad en los horarios para poder asistir	3
Interés y dedicación del profesor	1
Énfasis en la pronunciación	1
Respetar el ritmo de aprendizaje de cada asistente	1
Las grabaciones de personas hablando de forma natural	1
Grupo no muy numeroso	1
Corrección de los errores por parte del profesor	1
El curso en general	1
El material empleado	1

En relación a los aspectos negativos del curso, hay 6 personas que dejan en blanco esta pregunta, y de las que la responden estos son los que señalan:

El ritmo de trabajo era rápido	1
Que los dos grupos fuesen los mismos días	1
Les ha gustado todo	3
Llegar cansados al curso después de trabajar	1
Número reducido de asistentes	1
No haber practicado la expresión escrita	1

Trabajar la gramática, dado que se sobreentiende que se sabe	1
La monotonía de los ejercicios	1

Respecto a cómo se podía mejorar el curso, 10 personas dejan esta pregunta en blanco, y de las que las responden estas son las sugerencias que hacen:

Mantener debates en clase	1
No es preciso cambiar nada	2
Practicar las cuatro destrezas	1
Hacer las clases más dinámicas	1
Tener un auxiliar de conversación	1
Actividades que requieran utilizar recursos de Internet	1

Respecto a lo que se debería modificar o suprimir del curso, 13 personas dejan la pregunta en blanco, y de las que la responden, esto es lo que apuntan:

Realizar actividades de expresión escrita	1
Seleccionar temas de interés	1
Lo señalado anteriormente	1

Finalmente, en relación a comentarios o sugerencias finales, 10 personas dejan esta pregunta en blanco, y de las que la responden, esto es lo que señalan:

Agradecimiento por el trabajo realizado	4
Proporcionar lista de páginas web con ejercicios, vídeos, etc. para la práctica del idioma	1
Certificar las horas a las que se asista, si no se llega al mínimo del 85% requerido	1

Discusión de los resultados

A la vista de los resultados de la encuesta que se han presentado en el apartado anterior, queda patente que en gran medida los participantes en este tipo de cursos lo hacen porque son especialistas en el idioma en educación primaria o secundaria, y por lo tanto, desean refrescar sus conocimientos y al mismo tiempo aumentarlos, pero también hay un número considerable de docentes de otras asignaturas que no necesitan el idioma para desarrollar trabajo, y al igual que el otro colectivo señalado, desean mejorar su nivel de inglés y deciden asistir a este curso por interés personal en vez de profesional. Asimismo, esto también viene reflejado mayoritariamente en las expectativas que tenían al inscribirse al curso, junto con la práctica de la expresión oral. Además, parece que estas expectativas se han cumplido totalmente o en gran medida en la mayoría de los casos.

Todo esto está en consonancia con lo que manifiesta Torres Olalla (2014) respecto a que además de formarse en inglés y desarrollar la competencia comunicativa en este idioma, este tipo de cursos aportan al profesorado otros beneficios que inicialmente no se vislumbraban. Tal y como apuntan Chávez-Zambano, Saltos-Vivas y Saltos-Dueñas (2017), el conocimiento del inglés ofrece una serie de ventajas. En otras mencionan el acceso a información actualizada y completa en diversos ámbitos: científico, académico y tecnológico. De igual modo, se pueden ver películas y series en versión original, con lo que se puede apreciar y disfrutar más de ellas que si se hace a través de traducciones o están dobladas a la lengua materna. De la misma forma y dado el carácter actual de *lingua franca* del inglés, el conocimiento de este idioma permite comunicarse con personas de diferentes puntos del planeta.

En relación a lo que más les ha gustado del curso lo más destacado, además del ambiente agradable en el que consideran que se ha desarrollado, tiene que ver con el énfasis en la práctica oral y el carácter participativo del mismo. Esto puede estar en relación con lo que señalan Rodríguez Peña *et al.* (2013) respecto a que habitualmente los ejercicios que se realizan en clase no suelen ser muy variados, limitándose normalmente a los que se incluyen en el libro de texto y el libro de ejercicios. De igual forma, puede tener que ver con el hecho que apuntan Allegra y Rodríguez (2010) respecto a que varios cursos de inglés se centran en la enseñanza de la gramática del idioma descuidando la producción oral. Por lo que se refiere a los aspectos negativos, no hay ninguno que destaque especialmente, aunque lógicamente se menciona más de uno, y también es reseñable que 6 personas (casi el 40%) dejan esta pregunta en blanco, lo que parece dar a entender que mayoritariamente el curso ha sido de su agrado. Tampoco se incluyen sugerencias o comentarios reseñables respecto a aspectos que deberían eliminarse o modificarse en el curso, y en gran medida estas preguntas se dejan en blanco.

En lo relativo al número óptimo de partes del curso que consideran que se deberían realizar para mejorar su nivel de dominio del idioma, parece evidente que la mayoría de participantes estiman que la realización de tan solo una de las partes del curso es claramente insuficiente, y que como mínimo precisarían realizar las dos partes correspondientes a un mismo año escolar.

Asimismo, en lo referente a la información que los docentes reciben sobre este tipo de cursos, parece desprenderse que el CFIE sí que la remite a los diferentes centros, aunque eso no quiere decir necesariamente que llegue a todos los docentes destinados en ellos. Por lo tanto, parece deducirse que el

CFIE debería asegurarse que esta información llega realmente a los docentes que pudieran estar interesados en participar en este tipo de cursos, por ejemplo, mediante un correo electrónico enviado a todos los docentes destinados en las localidades donde tiene ubicado su ámbito de gestión, tal y como apunta un participante de estos cursos.

Conclusiones

Los cursos de actualización lingüística de niveles altos parecen ser una necesidad para el profesorado de enseñanzas no universitarias, bien sea por cuestiones laborales, personales o ambas. Tal y como señala Torres Olalla (2014), un porcentaje considerable de personas en España, así como en otros países, no es capaz de comunicarse de forma efectiva en inglés, algo que también apuntan autores como Allegra y Rodríguez (2010), Maturana Patarroyo (2011) y Muñoz (2001), entre otros. Como se ha podido comprobar en la encuesta a la que se ha hecho referencia en este artículo, este tipo de cursos no puede ser un curso de inglés de carácter general más puesto que los asistentes lo que más demandan y valoran es que tengan un carácter práctico y que estén orientados a la práctica de las destrezas orales, en especial de la expresión oral, que es la que les suele resultar más difícil de practicar y desarrollar, para lo cual es preciso que se sientan en un ambiente agradable y propicio a que se animen a hablar sin el miedo de cometer errores, tal y como apuntan Dávila (2000), así como Díaz-Barriga y Hernández (1998), aunque los asistentes a estos cursos esperan que el profesor encargado de impartirlos les corrija cuando se equivoquen.

Lógicamente, este tipo de cursos pueden dar un poco de respeto a los encargados de impartirlos si no lo han hecho con anterioridad. Es por ello que este artículo ha pretendido presentar una serie de consideraciones a tener en cuenta que puedan servir de consejos o pautas que tener presentes, haciendo referencia a un curso concreto que se lleva ofertando durante varios años escolares.

Para finalizar, tan solo resta señalar que estos cursos, pese al trabajo de preparación que lógicamente representan, resultan muy gratificantes para quien los imparte. Se llega a crear una relación especial y más personal con los asistentes que en los cursos de carácter general y normalmente, estos se suelen mostrar agradecidos por el trabajo desarrollado y valoran el esfuerzo, tiempo y dedicación que se les ha dedicado, algo que como sabemos no es muy habitual en nuestra profesión.

Referencias

Allegra, M. y Rodríguez, M. (2010). Actividades controladas para el aprendizaje significativo de la destreza de producción oral en inglés como LE. *Revista ciencias de la educación*, *20*(35), 133-152.

Buttaro, L. (2004). Second-language acquisition, culture shock, and language stress of adult female Latina students in New York. *Journal of Hispanic Higher Education*, *3*(1), 21-49.

Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A. y Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, *3*(3), 759-771.

Crystal, D. (2004). The past, present, and future of world English. En A. Gardt y B. Hüppauf (Eds.), *Globalization and the future of German* (pp. 27-46). Berlín: Mouton de Gruyter.

Crystal, D. (2006). English worldwide. En R. Hogg y D. Denison (Eds.), *A history of the English language* (pp. 420-439). Cambridge: Cambridge University Press.

Dávila, S. (2000). El aprendizaje significativo: esa extraña expresión utilizada por todos y comprendida por pocos. *Contexto educativo*, *9*(7), 6-8.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGraw Hill.

Harmer, J. (2007). *How to teach English.* London: Pearson-Longman.

Hilles, S. y Sutton, A. (2001). Teaching Adults. En M. Celce-Murcia, (Ed.), T*eaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edition) (pp. 385-402). New York, NY: Newbury House.

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 157-181.

Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (2015). Learning English and learning through English: Insights from secondary education. En M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 105-121). Berlín: Springer.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-63). Cambridge: Cambridge University Press.

Maturana Patarroyo, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo en algunas instituciones públicas: Factores

lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *13*(2), 74-87.

Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1*; pp. 249-270.

Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide.* London: Prentice Hall.

Rodríguez Peña, J. C., Medina Betancourt, A. R. y Lorenzo Martín, R. (2013). Consideraciones sobre la competencia comunicativa oral profesional pedagógica en inglés. *Escenarios*, *11*(1), 99-106.

Seligson, P. (1997). *Helping students to speak.* London: Richmond.

Torres Olalla, J. D. (2014). Perfil del profesorado que aprende una lengua en los cursos de actualización lingüística de las escuelas oficiales de idiomas andaluzas. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, *21*, 101-120.

Von schon, C. (1987). The question of pronunciation. *English Teaching Forum*, *25*(4), 22-27.

Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del Constructivismo Social.* Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo. Encuesta sobre el Curso de Actualización Lingüística B2

La presente encuesta tiene como objetivo conocer tu opinión sobre el curso, al tiempo que identificar de qué modo se podría mejorar en el futuro. Por eso te agradezco el tiempo que le dediques y cuanta más información me puedas proporcionar.

¿Cuál es tu perfil como docente?

□ Eres especialista en inglés en educación primaria o secundaria.

□ No eres especialista en inglés, pero impartes tu(s) asignatura(s) en ese idioma.

□ No eres especialista, ni lo necesitas para tu labor docente.

□ Otro (por favor especifica):_____

¿Cuántas partes del curso has realizado?

□ Una □ Dos □ Tres □ Cuatro

En el caso de no haber realizado las cuatro partes, de serte posible, ¿cuántas más consideras que te podrían interesar o resultar útiles?

□ Una □ Dos □ Tres

¿Cómo te enteraste del curso? (Señala todas las opciones que consideres oportunas)

□ Porque el CFIE lo comunicó a mi centro

□ Me habló de él algún compañero/a

□ Me enteré por otros medios, por ejemplo por los sindicatos

□ Otros (por favor especifica):_____

¿Crees que se podría mejorar la información respecto al curso para que el mayor número de personas interesadas en el mismo se puedan beneficiar del mismo? En caso afirmativo, por favor especifica cómo.

□ Sí. ¿Cómo?

□ No

¿Por qué decidiste hacer el curso? (Señala todas las opciones que consideres oportunas)

□ Para actualizar mi nivel de inglés que hacía tiempo que había dejado de lado

□ Para mejorar y aumentar mi nivel de inglés

□ Para presentarme a un examen oficial que certifique el nivel B2

□ Porque había realizado Aulas Europeas y quería seguir ampliando mi nivel de inglés

□ Para realizar una actividad formativa que me sirva para sexenios u oposiciones

□ Porque en mi centro me aconsejaron hacerlo

□ Por interés personal

□ Otros motivos (por favor especifica):_____

¿Cuáles eran tus expectativas al inscribirte al curso? Por favor, incluye cuantos más detalles mejor

¿Hasta qué punto se han cumplido?

¿Qué es lo que más te ha gustado del curso? ¿Por qué?

¿Qué es lo que menos te ha gustado del curso? ¿Por qué?

¿Cómo crees que se podría mejorar el curso?

¿Qué consideras que debería desaparecer o modificarse en el curso? ¿Por qué?

Comentarios o sugerencias adicionales:

De nuevo muchas gracias por tu colaboración y por haber realizado el curso.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL, INTERIORIZAR HACIENDO

Experiential learning, acquiring by doing

Marta del Pino Ordóñez

Escuela Oficial de Idiomas Lucena
mdelpior.eoi@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de idiomas viene sufriendo una transformación constante en lo que a metodología se refiere. Atrás quedaron esos tiempos en los que la única forma de asimilar contenidos era a través de papel y lápiz. Con el paso de los años hemos sido capaces de reconocer que existen muchos estilos de aprendizaje y muchas formas de aprender tal y como indicaba Howard Gardner en su teoría sobre las inteligencias múltiples. En este artículo, se presentará en qué consiste el aprendizaje experiencial, se dará muestra de cómo se ha llevado a cabo en la EOI Lucena y se analizarán los resultados y efectos que éste ha tenido dentro del alumnado.

PALABRAS CLAVE: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL; IDIOMAS; APRENDER HACIENDO; INNOVACIÓN; METODOLOGÍA; ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD;

ABSTRACT

Language teaching is constantly changing regarding methodology. Gone are the days when a piece of paper and a pencil were the only tools to acquire knowledge. Over the years we have been able to discover that there are lots of learning styles and ways to learn just like Howard Gardner pointed out in his Multiple Intelligence theory. This article will explore what experiential learning is, will show how it has been introduced in the Official Language School in Lucena and will analyse the results and effects it has had among our students.

KEYWORDS: EXPERIENTIAL LEARNING; LANGUAGES; LEARNING BY DOING; INNOVATION; METHODOLOGY; ATTENTION TO DIVERSITY;

Fecha de recepción del artículo: 30/03/2020
Fecha de Aceptación: 10/04/2020

Citar artículo: DEL PINO ORDÓÑEZ, M. (2020). Aprendizaje experiencial, interiorizar haciendo. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

El aprendizaje experiencial deja atrás otros tipos de enseñanza más convencionales, y da paso a una metodología que permite adquirir conocimiento de forma natural a través de actividades que despiertan interés en el alumnado. Se consigue, por tanto, que el aprendizaje se convierta en algo significativo a través de exploración y experimentación, esto es, aprendemos a través de la experiencia y la observación. En el caso de la enseñanza de idiomas a través del aprendizaje experiencial, la lengua queda relegada a un segundo plano, ya que el alumnado siente que el foco está puesto en otra tarea, lo que provoca que el estrés por cometer errores cuando produce oralmente desaparezca, ya que siente que lo único importante es desempeñar esa otra tarea en ese preciso momento.

Hemos mencionado que se trata de un aprendizaje significativo, y esto cobra aún más sentido cuando lo que aprende el alumnado se corresponde con algo que le apasiona, bien sea reciclaje, naturaleza, tecnología, cosmética, etc. Donald O. Hebb (1950) afirmó que "*el aprendizaje es una nueva relación que se crea entre neuronas y recordar es mantener esa relación socialmente activa*", siempre será más sencillo para nuestro estudiantado recordar algo que ha hecho, que ha tocado, transformado o que le ha apasionado que recordar algo que ha ingerido sin propósito aparente ni razón, de la misma forma, trabajar con más personas, socializar mientras se aprende, hace que el aprendizaje lleve a reflexiones y aprendizajes grupales que hacen que el conocimiento se construya en base a la información recibida y a sus propias realidades.

Tal y como dice Ernesto Yturralde (2001) "*En la Escuela aprendemos la lección y luego nos someten a la prueba; en la vida, primero se nos somete a la prueba y luego, sólo si estamos atentos, aprendemos la lección*". A través de esta metodología, proporcionamos al alumnado una experiencia simulada conectada con su realidad para que sean capaces de enfrentarse y sentirse preparados para la vida y para ciertas situaciones antes de que éstas tengan lugar.

Finalmente, se debe mencionar que el aprendizaje experiencial es la forma más primitiva de construir conocimiento y que favorece la atención a la diversidad, ya que estas experiencias pueden ser manipuladas para atender distintos estilos de aprendizaje, centrándonos en las habilidades y experiencias de cada uno de nuestros estudiantes para generar un conocimiento que será significativo y de por vida. Tal y como dijo Albert Einstein "*El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información*".

EXPERIENCIA EN EOI LUCENA

En la Escuela Oficial de Idiomas Lucena se lleva implementando desde el curso 2018-19 esta metodología a través de distintos talleres ofertados al alumnado, dentro del aula, como parte del programa de digitalización de centros y en colaboración con nuestro departamento ACE.

- **Talleres en distintas lenguas:**

Estos talleres se propusieron para dar un aire fresco y renovado a nuestra escuela, para ofrecer algo distinto y nuevo a nuestro alumnado e intentar diferenciarnos de los métodos más tradicionales de enseñanza de idiomas, por

esta razón, desde el curso pasado hemos notado que estos talleres abren un mundo de posibilidades al alumnado de nuestro centro, ofreciendo así, una serie de actividades para disfrutar haciendo algo que les apasiona fuera de su horario lectivo. La idea comenzó ofreciendo un horario en el que ellos y ellas podían decidir a qué actividades les apetecía ir, siempre enmarcando las mismas en un nivel de lengua adecuado para que nadie se viese abrumado dentro del taller. Las actividades propuestas siempre han sido muy variadas y versan desde talleres de automaquillaje y tratamiento de la piel, hasta creación de joyería en beneficio de la AECC local de Lucena, pasando por talleres de cocina andaluza, elaboración de marcapáginas, creación de cosméticos naturales ó, incluso, *upcycling*.

Imagen 1. Taller de creación de cosméticos naturales.

Imagen 2. Taller de automaquillaje y cuidado de piel.

Imagen 3. Elaboración de cosméticos naturales.

Imagen 4. Taller de creación de joyas en beneficio de la AECC

- **Dentro del aula:**

El aprendizaje experiencial está íntimamente ligado con el aprendizaje basado en proyectos (ABP), metodología y sistema de evaluación que llevan instaurados en la EOI Lucena desde el curso 2018-2019, por esta razón y porque sentimos que las clases no deberían aferrarse a un pupitre y cuatro paredes, es sencillo comprender que nuestro día a día en el aula se ha visto transformado "viviendo" el contenido que se pretende enseñar y/o aprender. Para dar ejemplos concretos de aprendizaje experiencial en el aula, podemos hacer referencia a la creación y exposición de farolillos para celebrar San Martín por parte del departamento de alemán, clases de yoga guiadas cuando se vio el tema de deporte y estrés, bailar danza del vientre, coser un botón, convertir el aula en un

museo de arte o incluso elaborar dulces o platos típicos de países haciendo referencia a ingredientes originarios de países de habla francófona.

Imagen 5. Galería de arte en clase

Imagen 6. Elaboración de platos utilizando ingredientes con origen francófonos

Imagen 7. Farolillos de San Martín

- **Programa de digitalización de centros (PRODIG):**

No hay nada más conectado a la realidad de la sociedad actualmente que el uso de nuevas tecnologías. Teniendo esto en cuenta, desde el curso 2018-19

se vienen ofreciendo talleres para el aprendizaje de herramientas digitales utilizando la lengua meta. De hecho, el uso y control de ciertas herramientas digitales ha pasado a ser algo mandatorio en los proyectos que nuestro alumnado elabora, intentando, de este modo, eliminar la brecha digital existente entre los nacidos en la generación Z y los baby boomers a la par que entre sexos.

- **Departamento de actividades complementarias y extraescolares:**

Desde este departamento siempre intentamos convertir en experiencias de aprendizaje todas las actividades que tienen cabida dentro de nuestra programación. Por nombrar algunas, cabe destacar la gymkhana en la ciudad de Lucena a través del uso de códigos QR, en la que el alumnado debía descifrar los monumentos a visitar a través de pistas que el profesorado proporcionaba en las tres lenguas hasta encontrar un tesoro; la *silent disco,* en la que nuestros estudiantes bailaron y siguieron indicaciones en francés en Málaga; la visita y cata en las bodegas Montilla y Moriles en inglés y francés; aprender a bailar Ceilidh en la fiesta de Saint Andrew; o ver películas en versión original en el cine tras haber merendado en una pastelería francesa en la que el personal atiende en esta lengua.

Imagen 8. Silent disco en Málaga

Imagen 9. Visita a las bodegas Montilla Moriles

Imagen 10. Calebración Ceilidh.

OBJETIVOS

- **Aprender directamente a través de experiencias inmediatas**

Cuando aprendemos haciendo, cada clase se convierte en un medio para aprender la lengua. Se aprende tocando, descubriendo, preguntando y creando en el alumnado una necesidad de aprendizaje que está conectada a la solución de un problema inmediato. Pongamos por ejemplo un taller en el que el alumnado debe elaborar un tónico facial, que tenga unas características naturales, ve los ingredientes físicamente y van a crearlo en grupo, pero tal vez,

no conocen cierto léxico, en ese momento, se les expone a una necesidad de aprendizaje que les genera un interés concreto: ser capaz de comunicarle al compañero que necesita utilizar tomillo porque tiene efectos antiinflamatorios.

- **Conectar con el mundo real**

Cada vez que creamos una experiencia para que el alumnado aprenda, intentamos que esté relacionado con su campo de interés, con su realidad, de esta forma, promovemos un aprendizaje significativo para toda la vida, algo que estará vinculado a sus gustos o, al menos, a sus necesidades presentes. Véase por ejemplo el estudiantado que se une a los talleres TIC para aprender a utilizar herramientas de creación de vídeo, aprenden los mismos usando las herramientas y las pondrán en práctica para elaborar su proyecto de final de cuatrimestre.

- **Motivar a través de pasiones o hobbies**

Se describe en el punto anterior la necesidad de que estas experiencias estén vinculadas con el mundo real del alumnado para que sean significativas. Si además queremos motivar al alumnado, debemos proponerles realizar algo que realmente les interese, vinculando sus pasiones con la lengua. Por ejemplo, siguiendo directrices para patinar en línea dentro del aula y aprendiendo ese vocabulario concreto, o “creando” una pequeña galería de arte para describir pinturas de sus artistas favoritos.

Este tipo de experiencias hacen, primero, que lo aprendido no se olvide tan fácilmente y segundo, y mucho más importante, teniendo en cuenta el contexto

en el que nos encontramos, que nuestro alumnado quiera seguir viniendo a clase porque no sabe qué le esperará al día siguiente.

- **Aumentar la confianza en el alumnado eliminando el estrés**

Cuando damos una clase de idiomas convencional, lo más común es que nuestro alumnado se sienta nervioso y muestre ansiedad, especialmente cuando tiene que hablar en público, siente que todo el foco está puesto en la entrega de esa tarea como tal y, como es lógico, tiene miedo a cometer demasiados errores. Esto cambia cuando damos paso a un hilo conductor que quita el protagonismo del uso de la lengua meta para dar paso a la necesidad de resolver algún problema más, que suele ser no lingüístico. Aquí, no hay respuestas correctas ni incorrectas en lo que refiere a la lengua y, por tanto, el alumnado se siente más libre para cometer errores, puesto que se encuentra centrado en la resolución de algo más con el resto de compañeros.

- **Cambiar impresiones, entender otros puntos de vista**

El aprendizaje experiencial va de la mano del trabajo colaborativo, esto es, se aprende y se reflexiona sobre una experiencia que se vive y se discute en grupo para descubrir nuevos puntos de vista que antes no se conocían y que abren los horizontes de la mente, dan lugar al debate y generan una riqueza cultural dentro de nuestro alumnado.

- **Reflexionar a través de la experiencia vivida**

El paso más importante es reflexionar sobre lo experimentado, para así, afianzar todo lo aprendido, bien sea a través de un pequeño debate, de preguntar

qué ha sido lo más llamativo, lo más o menos interesante de esa lección, lo que desearían volver a realizar, esto es, una autoevaluación de la tarea en cuestión, para poder mejorar y seguir ofreciendo a nuestro estudiantado las opciones que les motiven más.

VALORACIÓN

Hasta el momento, el aprendizaje experiencial, a pesar de ser la forma más primitiva de adquisición de conocimientos, también se prueba como una de las más eficaces en la actualidad. Es una realidad que a pesar de trabajar con alumnado adulto en su mayoría, nos enfrentamos a una mayor tasa de abandono que otros tipos de enseñanza, es por esto, que realizar actividades distintas que ofrezcan experiencias apasionantes al alumnado hace que consigamos que nuestras clases, nuestros centros y la experiencia educativa que brindamos se logre diferenciar de otros tipos de enseñanzas más tradicionales y convencionales que no ofrecen nada nuevo a aquel que decide por voluntad propia asistir durante cuatro horas y media a clase semanales, anteponiéndonos a cualquier otra actividad que podrían realizar en su tiempo libre.

Además, tal y como Edgar Dale presentó en *The Cone of Learning* en 1969, al pasar quince días desde que aprendemos algo nuevo, recordamos:

- un 90% de lo que decimos y hacemos
- un 70% de lo que hacemos
- un 50% de lo que escuchamos y vemos
- un 30% de lo que vemos
- un 20% de lo que escuchamos y, finalmente,
- un 10% de lo que leemos

Podemos por tanto concluir, que hacer y experimentar es la forma más fiable de conseguir que el alumnado aprenda de una forma real y duradera a partir de temas que les despiertan interés y que les serán de utilidad dentro de su realidad.

Finalmente, debemos subrayar que, a pesar de que se pueden encontrar reticencias en cuanto a este tipo de enseñanza que abre la puerta a clases más lúdicas y que abrazan el aprendizaje desde otro punto de vista, la realidad, y las vivencias en nuestro Centro, nos muestran que los adultos, son niños y niñas que nunca quisieron dejar de jugar, simplemente tuvieron que cambiar el patio de recreo en el que lo hacían. Si de verdad queremos acercarnos a nuestro alumnado, crear una cohesión de grupo irrompible y hacernos notar dentro de sus vidas, podemos entonces, tomar como reflexión la siguiente cita de Platón "*Puedes aprender más de un individuo, durante una hora de juego, que en un año de conversación*".

BIBLIOGRAFÍA

Baena, V. (2019). *El Aprendizaje Experiencial como Metodología Docente*. Colección universitaria.

Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching* (3ª ed.). Nueva York: Ed. Holt, Renhart and Winston.

Hebb, D. (1950). *Aprender y enseñar idiomas teniendo en cuenta el poder del cerebro*. Recuperado de Aldana, H. http://www.icesi.edu.co/congreso-idiomas-2013/images/memorias/aprender_y_ensenar_idiomas_teniendo_en_cuenta_el_poder_del_cerebro_hernan_aldana.ppt Fecha de consulta: 16/01/2019

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero*. Biblioteca Innovación Educativa. SM

Yturralde, E. (2001). Worldwide Inc. *Aprendizaje Experimental*. Disponible en: http://www.aprendizajeexperiencial.com. Fecha de consulta: 20/01/2019

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Teacher training at Official Language Schools in Information and Communication Technologies

Paola Iasci

Escuela Oficial de Idiomas de Alcalá de Henares
paola.iasci@gmail.com

RESUMEN

La formación en Tecnologías de la Información y Comunicación para profesorado de escuelas oficiales de idiomas ha sido, la mayoría de las veces, supeditada a una formación más específica e idiosincrática en perfeccionamiento lingüístico y metodológico, quedando relegada, en los casos en los que los organismos propuestos para su planificación y ejecución, la oferten, a ámbitos genéricos de usos de las TIC para la enseñanza en general y poco adaptados y orientados a la enseñanza de idiomas. La introducción de la semipresencialidad ha revolucionado el panorama y ha permitido un enfoque más acorde a la especificidad de nuestras enseñanzas.

PALABRAS CLAVE: TIC; SEMIPRESENCIALIDAD; FORMACIÓN; EOI; ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS;

ABSTRACT

Training in Information Communication and Technology for teachers of Official Language Schools has been mostly subject to a more specific and idiosyncratic training in linguistic and methodological improvement. Whenever offered, by agencies proposed for its planning and execution, it has been oriented to generic areas of ICT use for teaching in general and poorly adapted and oriented to language teaching. The introduction of Blended Learning has revolutionized the asset and has allowed a more suited approach to the specificity of our teaching.

KEYWORDS: TRAINING; OFFICIAL SCHOOLS OF LANGUAGES; ITC; BLENDED LEARNING; EOI;

Fecha de recepción del artículo: 09/01/2020
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: IASCI, P. (2020). La formación del profesorado de escuelas oficiales de idiomas en tecnologías de la información y comunicación. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La red de escuelas oficiales de idiomas (en adelante EOI) en la Comunidad de Madrid cuenta con 35 centros distribuidos por toda la región y más de 600 profesores que imparten 20 idiomas distintos (alemán, árabe, chino, danés, español como lengua extranjera, finés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano, ruso, sueco y las lenguas cooficiales de las comunidades autónomas). La mayoría de las escuelas imparten los cinco idiomas mayoritarios (alemán, español para extranjeros, francés, inglés e italiano), mientras que la EOI de Jesús Maestro es la única Escuela en la que se pueden aprender los idiomas minoritarios.

Las EOI son unas escuelas *sui géneris* en el ámbito de la enseñanza no obligatoria en el territorio español, por no decir únicas en su especie, ya que en Europa no hay nada parecido.

Están asimiladas a secundaria en muchos aspectos (no tienen ROC propio) y esta dependencia se refleja también en la formación de su profesorado. Si comparamos la cantidad y calidad de cursos y formación reglada que se ofertan específicamente para profesorado EOI con los que se ofertan para otros sectores educativos, veremos que son una ínfima parte.

Las Líneas prioritarias de formación de la Conserjería de Educación y Juventud destinadas al profesorado de la Comunidad de Madrid para el curso 2019/2020 establecen un marco de competencias profesionales organizado en

torno a tres áreas: trabajar y gestionar el conocimiento (acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías disponibles y dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje), trabajar con las personas y trabajar con la sociedad.

De ahí que, en cierta medida, la competencia digital afecte transversalmente a todas las 10 líneas prioritarias, siendo el número 5, "Fomento de la competencia digital docente de acuerdo al Marco Común Europeo y desarrollo de la cultura digital en el centro educativo", la que más explícitamente vincule el uso de las TIC con la oferta formativa.

La formación del profesorado de EOI está englobada en la oferta anterior y, *grosso modo,* suele abarcar ámbitos cuales el perfeccionamiento lingüístico, la competencia digital y el uso de nuevas tecnologías y las metodologías activas. Desde hace unos pocos años se han sumado nuevos ámbitos de formación, como la modalidad semipresencial y la mediación escrita y oral, a raíz de su introducción por ley en nuestras enseñanzas.

DESARROLLO

Antes que nada, habría que estructurar el discurso organizándolo en base a criterios relevantes. Lo primero que habría que saber es quién, a quién, cuándo, cómo se ofrece formación a los docentes de EOI y qué se imparte y dónde.

Un ulterior criterio discriminatorio es la tipología de formación ofertada y consecuentemente, cabe subrayar que es preciso dividir la formación en formal, no formal e informal.

Por formación formal se entienden cursos y formación reglada promovida por organismos oficiales, que expiden títulos y certificados legalmente reconocidos en el territorio nacional. Por formación no formal, en cambio, se entiende aquella formación planificada y ofertada por entes y organismos sin entrega de certificados o títulos oficiales, en la mayoría de los casos en línea, masiva y abierta (MOOC, NOOC, etc). Y finalmente, dentro de la formación informal caben esos cursos, jornadas, eventos, lecturas que nos ayudan a ampliar nuestro conocimiento y habilidades, que acaecen en cualquier lugar y momento y que son la base del aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*).

En lo que respecta la formación formal, me limitaré al ámbito autonómico de la Comunidad de Madrid, en la que resido y trabajo. Las demás formaciones, la no formal y la informal, siendo en su mayoría formación en línea, abarcan ámbitos geográficos y autonómicos más amplios y superan los límites regionales, de manera que podré afrontarlas con más conocimiento de causa.

En cuanto a la formación formal en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de idiomas, el INTEF que es el organismo nacional que imparte cursos tutorizados bianuales, válidos y certificados en todo el territorio, no ha ofertado nunca o casi nunca ningún curso específicamente dirigido a nuestro colectivo. Los cursos de convocatorias anteriores alojados en el espacio "en abierto" de INTEF que puedan interesar de alguna forma al profesorado de EOI son "Narrativa digital en el aula"[97] y "Proyecta eTwinning"[98], curso abierto

[97] [http://formacion.intef.es/course/view.php?id=359]. Hasta octubre 2016 se podía cursar en inglés con el título "Digital Storytelling for teachers" http://formacion.intef.es/course/view.php?id=321]
[98] [http://formacion.intef.es/course/view.php?id=663]

también al profesorado de Primaria y Secundaria, pero que tiene sentido en Escuelas cuyo objetivo sea la internacionalización y la apertura a comunidades virtuales de prácticas en ámbito europeo.

En el seno de la Comunidad de Madrid, también el CRIF Las Acacias (Centro Regional de Innovación y Formación del profesorado de la CM) ofrece formación formal al colectivo de docentes EOI, y lo hace a través de las convocatorias de cursos tutorizados en línea por parte del Departamento de Tecnologías de la Información y Comunicación y de los cursos presenciales y semipresenciales organizados por el Departamento de Lenguas Extranjeras.

El departamento TIC oferta dos veces al año una media de siete cursos tutorizados, de los cuales casi todos están dirigidos también a profesores y catedráticos de EOI, pero consideramos que solo “Diseña y construye tu curso virtual con Moodle 3.0”[99] podría de alguna manera entroncar con la necesidad de formación digital de nuestro colectivo, y sobre todo desde que se pueden incluir, en la oferta horaria, cursos de idiomas en modalidad semipresencial.

Los últimos cursos en línea ofertados por el Departamento de Lenguas Extranjeras del CRIF Las Acacias, y dirigidos a profesorado de inglés, francés, alemán e italiano se remontan al año 2016/2017 y posiblemente fueran cursos de actualización metodológica y lingüística.

En los últimos dos años, sobre todo desde la introducción de los cursos *blended*, la oferta está más enfocada a explotar las funcionalidades de los recursos web y la aplicación didáctica de las TIC y las TAC (Tecnologías del

99 [http://formacion.enlinea.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=485&view=uncurso&lista=default&orden=&cursoacademico=0&Itemid=54]

Aprendizaje y el Conocimiento): se trata de cursos semipresenciales que comprenden desde uso del podcast para el desarrollo de la competencia oral, a herramientas digitales aplicable a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera hasta recursos metodológicos para el diseño de un curso semipresencial en el aula de idiomas[100].

La labor del CRIF (que centraliza los cursos en línea) está integrada por los 5 CTIF (Centros Territoriales de Innovación y Formación) de las Áreas Territoriales en las que se divide la CM (capital, este, oeste, norte y sur), que solo ofrecen cursos presenciales o semipresenciales y a menudo son los únicos encargados de confeccionar formación "a medida" para las Escuelas de su área metropolitana.

Se desprende, por lo tanto, que cuanto más amplia sea el área geográfica cubierta por los organismos encargados de la formación del profesorado más genérica es la formación que ofrecen.

[100] Los ofertados en el último trimestre del 2019 se pueden consultar aquí: https://aulavirtual32.educa.madrid.org/crif.acacias/course/index.php?categoryid=315.

Figura n. 1

Las TIC en la enseñanza/aprendizaje de idiomas en adultos

Desde que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó el Real Decreto 1041/2017 de 22 de diciembre, la Comunidad de Madrid, en concreto, con el Decreto 106/2018 de 19 de junio del Consejo de Gobierno, introduce la enseñanza semipresencial entre sus tipos de enseñanza.

La opción de la nueva modalidad semipresencial desencadenó la necesidad de formación en ese sentido (*Blended Learning*, manejo de Moodle y de otros LMS, recursos y herramientas digitales, etc), lo cual ha hecho que la demanda de formación, pero no así la oferta, haya crecido exponencialmente. También ha crecido el interés por la mediación lingüística, pero hay que decir que ese tema no conlleva aparejada una necesidad imperiosa de conocimientos y competencias digitales como sucede con la implantación de la semipresencialidad. En efecto, para ofertar un curso en esa modalidad hay que saber no solo manejar una plataforma virtual, sino también nociones de diseño instruccional y de metodologías activas (*Flipped Classroom* es una de ellas), entre otras competencias que se requieren al profesor/tutor.

Una solución a la generalización de la oferta formativa es recurrir a los Seminarios y Proyectos de Formación de centro, que conllevan un programa de formación formal impulsado desde dentro y desde las necesidades específicas de cada claustro, aunque haya que tener en cuenta de todas formas algunas de las líneas prioritarias establecidas desde arriba. Son los miembros del PFC o del seminario los que proponen un tema y unos objetivos a alcanzar, que se fijan unas metas y elaboran un producto final acorde a las necesidades formativas de la Escuela. Si echamos un vistazo a los últimos Seminarios (convocatoria 2019/2020) concedidos por la Comunidad de Madrid a las EOI, vemos que la temática preponderante es la semipresencialidad, junto con el uso del aula virtual

de EducaMadrid y el manejo de Moodle (8 escuelas de 11), mientras que la mediación le sigue en segunda posición con solo dos Escuelas empeñadas en una formación que aborda esa nueva habilidad de lengua.

Paralelamente, en el ámbito de la formación no formal, podemos inscribir los dos tipos de Jornadas organizadas por el CRIF Las Acacias. Unas son específicamente dirigidas a profesorado EOI y otras, llamadas “Jornadas i&EDU”, están abiertas a la actualización tecnológica de todos los docentes de la Comunidad.

Pero, como somos minoría, en el programa de 2019[101] solo había dos ponencias de y para EOI pero ninguna relacionada con las TIC. Si nos remontamos en el tiempo, sí que encontramos algo: un Pecha Kucha sobre usos educativos de Instagram (2017)[102] y un proyecto de transformación digital del centro (2019)[103] presentado por la EOI de Alcalá de Henares, donde trabajo.

Como hemos mencionado anteriormente, y solo desde hace unos 5 años, el CRIF viene organizando una Jornada de Actualización para Profesores de EOI[104] para compartir experiencias didácticas y establecer sinergias entre las diferentes Escuelas de la Comunidad. En la IV Jornada, por ejemplo, la EOI de Carabanchel presentó el proyecto colaborativo de la página FaceBook "HablaIdiomasEOI"[105], que pretende dar a conocer la labor de las Escuelas entre los usuarios de dicha red social.

[101] [http://ieducrif.crifacacias.es/2019/05/14/programa-definitivo-de-las-iv-jornadas-iedu-19/]
[102] [http://ieducrif.crifacacias.es/2017/06/02/eoinstagram/]
[103] [https://twitter.com/alcalaidiomas/status/1129480666222157825]
[104] [http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=2766&view=uncurso&lista=default]
[105] [https://www.facebook.com/hablaidiomaseoi]

En los Congresos estatales de EOI, que se celebran cada dos años en un sitio distinto de la geografía española, se tratan también temas relacionados con las TIC, como se puede consultar en el resumen del IX congreso (página 4)[106], que tuvo lugar en Barcelona en 2015. Asimismo, el programa de actividades del último Congreso Estatal[107], celebrado en Málaga en 2018, prevé acciones formativas que exploran desde la nueva tipología semipresencial asociada al uso de plataformas virtuales (GClassroom, Moodle, etc), pasando por las metodologías activas (Sketchnoting, Gamificación, ABP) hasta el uso de recursos multimedia y digitales (vídeos, vlogs, exeLearning, etc). Junto con las Nuevas Tecnologías aplicadas a la enseñanza de idiomas, muchos temas de formación han sido copados por la Internacionalización (Multilingüismo y Programas Erasmus+), la mediación y la innovación en el aula.

[106] [https://www.slideshare.net/fercasfer/x-47299570?ref=https:/hablaidiomaseoi.weebly.com/para-profesores/previous/5]
[107] [https://www.facebook.com/XIcongresoMLG/ [Consultada el 14/4/2020]

Figura 2.

Taxonomía de Bloom.

Por otro lado, la oferta de cursos no formales ha aumentado exponencialmente en la última década y entre los más destacados señalamos los más de cien MOOC (Massive Online Open Courses), NOOC (Nano Online Open Course) y SPOOC (Self Paced Online Open Course) de INTEF. Cabe señalar, sin embargo, que el único dirigido expresamente hacia nuestras enseñanzas ha sido el MOOC "Aprendizaje de lenguas sin fronteras: muiltimodalidad y factores afectivos en la enseñanza de idiomas"[108] ofertado por el INTEF en 2018. Asimismo, de entre los más de un centenar de cursos abiertos, en línea y masivos ofertados por el Ministerio, el CRIF y las demás organizaciones y plataformas virtuales (Universidades, MiriadaX, EdEx, etc), podrían ser de interés para nuestro colectivo el MOC del CRIF "Tablet y metodologías activas"[109], el SPOOC "Uso educativo de la narración digital"[110] y el NOOC "Creating a comic"[111]: poca oferta donde elegir, desde luego.

Para más inri, la Formación para docentes de centros bilingües de la Comunidad de Madrid deja fuera a los profesores de EOI, que son obligados a formarse como profesores del montón, sin unas directivas instruccionales especialmente diseñadas para sus necesidades de formación.

Por lo que respecta al cuándo, o sea al momento en que se oferta la formación, hay que tener en cuenta varios factores. El problema que se plantea cuando se trata de planificar la formación para docentes de EOI, que trabajan mayoritariamente de tarde, es que la formación presencial tendría que estar programada en horario de mañana para favorecer que los profesores de

[108] [https://enlinea.intef.es/courses/course-v1:MOOC-INTEF+IdiomasyAfectividad+2018_ED1/about].
[109] [http://mooc.educa.madrid.org/].
[110] [https://enlinea.intef.es/courses/course-v1:SPOOC-INTEF+SPOOC12+2017_01/about].
[111] [https://enlinea.intef.es/courses/course-v1:INTEF+Comic_INTEF+2020_ED2/about]

Escuelas o de centros vespertinos/nocturnos puedan asistir. Lo cual se respeta si son cursos específicos para nuestro colectivo, pero no se tiene en cuenta si son cursos genéricos de uso de tecnología abiertos también a otros colectivos. Por lo que concierne la formación en línea, evidentemente, el problema arriba señalado no se da. Esta última es o bien bianual, si se trata de cursos en línea tutorizados, o se oferta a lo largo del año con plazos más cortos si son cursos abiertos y *online*.

Y, por último, en el seno de la Formación informal, debemos mencionar todas aquellas plataformas, páginas web, recursos REA, bases de datos, redes sociales y comunidades de aprendizaje en línea que promueven las sinergias entre pares, la mentorización y el aprendizaje entre iguales, como Twitter, Procomún, Agrega, Mediateca de EducaMadrid, Tiching, Ineverycrea, etc.

En realidad, este tipo de formación es la que más juego da a nuestro colectivo, aunque no podamos beneficiarnos de créditos para sexenios o de certificados para aportar a oposiciones y concursos. El problema reside en que es una formación de la que no se ocupan los facilitadores (Comunidades, organismos oficiales encargados de organizar la oferta formativa del profesorado, etc) sino que cada cual se tiene que informar por su cuenta y debe seleccionar del montón de propuestas las que más se adecuen a sus necesidades y a las del gremio.

Entre las iniciativas privadas, destacamos el uso de Telegram con un Canal de Mediación para profesores de EOI[112] como Comunidad de aprendizaje transautonómica y por supuesto, no podemos dejar de mencionar los Blogs de

[112] [https://t.me/joinchat/EARewBTYk6jdN8FLt4GeBw]

docentes de EOI que usan las TIC en sus aulas, de los cuales hemos seleccionado solo una pequeña muestra:

- “En sintonía con el español" (Ana Gaínza, EOI de Pamplona): [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/]
- Blog de Cristina (Cristina Cabal, docente EOI de inglés) [https://www.cristinacabal.com/]
- Carla Dechant (EOI Santiago de Compostela, inglés) [https://twitter.com/DechantCarla]
- Solala! (CristinaprofeEOI, EOI de Langreo, alemán) [https://solalacrisprofeeoi.blogspot.com/]

En añadidura, quisiéramos incluir una propuesta colaborativa nacida este año por y para profesores de EOI, las "Escuelas Amigas", que impulsan sinergias y proyectos interescuelas y organizan webinars autogestionados en YouTube[113] sobre aprendizaje de idiomas y enseñanza en la era digital.

Finalmente, no nos olvidemos de la formación a medida por parte de empresas privadas externas: Google Suite for Education, Chromebooks, Apple, Microsoft, Genially, Samsung Smart School, Symbaloo, etc. Si la Escuela quiere dotarse de una cuenta institucional para usar GClassroom, por ejemplo, puede apoyarse en empresas que ofrecen formación interna presencial o en línea (véase los numerosos consultores educativos que se publicitan en la red, como ieducando). Asimismo, los creadores de Symbaloo o Genially - este último es un recurso *freemium* para crear presentaciones y contenido interactivo -, ofrecen

[113] Canal de YouTube Proyectando Escuelas Amigas: https://www.youtube.com/channel/UCjPlp_Z8NFD6eSq74YSJm7A/videos [Consultado el 14/5/2020]

formación a Embajadores (que a su vez proporcionan formación en cascada en sus centros) o a través de webinarios abiertos a todo el mundo y disponibles en YouTube.

Otra cuestión principal a abordar es a quién se forma. Los profesionales de EOI somos muchos: directores, equipo directivo, jefes de departamento, Coordinadores TIC, PAS, ayudantes lingüísticos (ya quedan menos, desafortunadamente). Se puede decir que la formación puede venir de abajo a arriba (*bottom to top*) o de arriba a abajo (*top to bottom*).

En el primer caso, se decide desde Ordenación Académica o desde los Departamentos de Formación Regionales cuáles son las líneas prioritarias de formación (siempre genéricas, transversales y holísticas) y en el segundo, gracias a la posibilidad de pedir una formación en el centro (seminarios, grupos de trabajo - ya extinguidos en la CM - o Proyectos de Formación de centro), son los propios claustros quienes establecen sus prioridades formativas. Los que nunca tienen voz en este complejo proceso, son los alumnos, pero quizás ellos también deberían tener voz y voto de alguna manera, ¿no creen?

¿Y el PAS? Los secretarios y ayudantes de secretaría también necesitan usar plataformas de inscripción y gestión en línea, pero desconozco si existe una formación específica para ellos o simplemente aprenden de sus compañeros.

Es un hecho que las Escuelas son centros educativos digitalmente competentes y que las interdependencias y sinergias entre todos los actores y recursos implicados en su buen funcionamiento están a la orden del día. De hecho, recomiendo un instrumento muy valioso para testar el potencial digital del Centro, SELFIE, una herramienta gratuita y personalizable, ideada por la

Comisión Europea para ayudar a los centros educativos a evaluar en qué punto se encuentran en relación con el aprendizaje en la era digital.

Además, de las reflexiones anteriores surge otra pregunta: ¿se debería apostar por una formación selectiva o abierta a todo el profesorado?

La formación selectiva normalmente aborda colectivos que se dedican a un cometido específico (elaboración del currículo o de pruebas de certificación) o, en su mayoría, cargos directivos, asesores, inspectores. Un ejemplo de formación selectiva es la que impartió a escala nacional el Ministerio de Educación y Formación Profesional en diciembre de 2019, con unas jornadas de formación sobre mediación en las escuelas oficiales de idiomas, a las que se invitaron asesores y elaboradores de pruebas de certificación de las distintas comunidades autónomas. A escala local, pongo como ejemplo el Encuentro Open Idiomas, celebrado en Madrid en octubre de 2018 en el que se invitaron solo miembros del equipo directivo de las EOI de la CM y en el que otros profesionales del gremio compartían sus buenas prácticas (estrategias de implantación de cursos semipresenciales y uso de los MOOC como refuerzo en las clases de inglés).

En el mismo sentido, el CRIF de las Acacias ofrece todos los años formación específica para Coordinadores TIC, con indiferencia del colectivo de pertenencia, lo cual hace que los TIC de Escuelas se vean a menudo desplazados por cuestiones técnicas más propias de los TIC de Primaria y Secundaria, como el uso del sistema Raíces, que no es de aplicación en EOI. Incluso en este ámbito, las diferencias son evidentes y nuestro colectivo tiene que sacarse solo las castañas del fuego.

CONCLUSIÓN

Las peculiaridades de las escuelas oficiales de idiomas se manifiestan no solo a nivel normativo, autonómico y curricular, sino también a nivel formativo: la enseñanza de idiomas extranjeros a un público adulto cada vez más necesitado en adquirir una competencia comunicativa que les permita desenvolverse en una sociedad plurilingüe y multicultural necesita de un plan de formación del profesorado más acorde a una manera de enseñar que trascienda el aula física y abrace la transición hacia la digitalización pedagógica y metodológica de sus enseñanzas.

No nos olvidemos que cada escuela es una organización educativa digitalmente competente y por esta razón es deseable reforzar su compromiso con el aprendizaje y la pedagogía digitales. Pero para que el diseño, implantación y evaluación de las políticas para la integración y el uso eficaz de las tecnologías en el aprendizaje sean una realidad en la red de escuelas oficiales de idiomas queda mucho camino por andar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marco de Referencia de la Competencia digital docente del INTEF [en línea] Recuperado de: https://aprende.intef.es/mccdd/ [Consulta: 21/12/2019]

Líneas prioritarias de formación del profesorado en la Comunidad de Madrid, curso 2019/2020 [en línea] Recuperado de: http://gestiondgmejora.educa.madrid.org/home/docs/lineas_prioritarias_19-20.pdf [Consulta: 14/5/2020]

Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes [en línea] Recuperado de:

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes/ensenanza-recursos-digitales/21199 [Consulta: 21/12/2019]

SELFIE [en línea] Recuperado de: https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_es [Consulta: 21/12/2019]

LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

The Official Language Schools: a historical perspective

Teresa Liñán Maza

Escuela Oficial de Idiomas de Córdoba
teresalinanmaza@gmail.com

RESUMEN

Las escuelas oficiales de idiomas juegan un papel esencial en la enseñanza de lenguas a los distintos sectores de la sociedad, así como en el acercamiento a otras culturas y en la difusión de lenguas menos estudiadas. En este artículo se analizan el contexto histórico de su creación y el contexto socioeducativo de su evolución. Se hace un recorrido por el contexto de la creación en 1911 de la Escuela Central de Idiomas de Madrid, pionera en la enseñanza de lenguas en el sistema educativo público español y germen de las actuales escuelas oficiales de idiomas. Se describen detalles como el procedimiento de selección del profesorado, el sueldo percibido, las instalaciones donde se ubicaba, alumnado célebre que pasó por sus aulas y su situación durante la Guerra Civil y la posguerra, para, a partir de ahí, analizar la evolución de las escuelas oficiales de idiomas en general y de las de Andalucía en particular.

PALABRAS CLAVE: LENGUAS EXTRANJERAS; ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS; ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS; PLURILINGÜISMO; EOI;

ABSTRACT

The Official Schools of Languages play an essential role in teaching languages to different sectors of society, as well as in approaching other cultures and offering the opportunity to learn less studied languages. This article describes the historical context of their creation and the socio-educational context of their evolution. It tackles the creation in 1911 of the Central School of Languages in Madrid, a pioneer in the teaching of languages in the Spanish public education system, and the stem of the current Official Schools of Languages. Details such as the teacher selection procedure, the salary, the setting and the facilities, some of the well-known students and the situation during the Civil War and the post-war period are described. This will serve as a basis to analyse the evolution of the Official Schools of Languages in general and of those of Andalusia in particular.

KEYWORDS: FOREIGN LANGUAGES; EOI; OFFICIAL SCHOOLS OF LANGUAGES; MULTILINGUALISM;

Fecha de recepción del artículo: 09/03/2020

Fecha de Aceptación: 24/03/2020

Citar artículo: LIÑÁN MAZA, T. (2020). Las escuelas oficiales de idiomas: una perspectiva histórica. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas oficiales de idiomas (EOI) constituyen una red de centros públicos especializados en la enseñanza de idiomas que cuenta con un total de 226 centros en todo el territorio español, superando los 300 al incluir las extensiones con las que muchas escuelas cuentan en otros barrios o localidades. La oferta educativa varía de un centro a otro y supone globalmente la posibilidad de estudiar 24 lenguas distintas.

Sus diseños curriculares están adaptados a las indicaciones descritas por el Consejo de Europa en el Marco Común de Referencia Europea de las Lenguas y las certificaciones y titulaciones se expiden de conformidad con los niveles que este establece. Los certificados de las Escuelas Oficiales de Idiomas constituyen el único medio oficial de acreditar los diferentes niveles de competencia de una lengua extranjera dentro del Estado español al margen de las enseñanzas obligatorias.

La creación de las escuelas oficiales de idiomas supuso una aportación esencial a la enseñanza de lenguas extranjeras en España, modernizando los métodos de enseñanza, acercando el aprendizaje de idiomas a la ciudadanía, y desempeñando una función distinta de la de otros centros educativos que incluían las lenguas extranjeras en sus planes de estudios.

En este artículo se va a realizar un análisis de la evolución de las EOI desde su creación hasta la actualidad, tanto a nivel nacional como en Andalucía.

2. CREACIÓN Y PRIMEROS AÑOS DE EXISTENCIA (1911-1920)

La enseñanza de idiomas formaba parte del plan de estudios de distintas enseñanzas desde la primera mitad del siglo XIX, pero fue en 1911 cuando se creó un centro docente de carácter oficial dedicado exclusivamente al aprendizaje de lenguas modernas. La Ley de Presupuestos de aquel ejercicio económico, por iniciativa del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Julio Burell, incluyó en su articulado una consignación para crear en Madrid la Escuela Central de Idiomas, estableciendo la enseñanza de los idiomas alemán, francés e inglés.

En el momento de su creación, el país estaba inmerso en un estancamiento cultural, si bien había una cierta estabilidad política que favoreció que se empezara a considerar necesario proporcionar a la juventud instrumentos de trabajo adecuados para practicar actividades de índole mercantil e industrial, para lo que se hacía indispensable el conocimiento de lenguas modernas. El cambio de siglo le había aportado a la juventud un anhelo de apertura a Europa, y esto se manifestó también en su deseo de aprender otros idiomas.

El proyecto pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876, de signo liberal, laico, modernizador y europeísta, influyó en el de la Escuela Central de Idiomas, que supuso una herramienta de indudable utilidad para iniciar la aproximación a Europa mediante el aprendizaje de idiomas y el acercamiento a otras culturas.

Varios aspectos contribuyen a constatar el carácter modernizador y aperturista de la Escuela Central de Idiomas (Rodríguez, 2016):

- Su finalidad exclusiva como centro de enseñanza de idiomas, lo que de por sí indica su voluntad de aperturismo e internacionalización.
- Su compromiso con la coeducación, dado que en sus aulas convivieron desde el principio tantas alumnas como alumnos.
- Su espíritu innovador en el campo metodológico, ya que se adoptó el llamado *método directo* proveniente de corrientes pedagógicas que por entonces empezaban a despuntar en Francia, Alemania y Estados Unidos, y que se caracterizaba por dar prioridad a la lengua oral y a la enseñanza de vocabulario y de estructuras de uso cotidiano, frente al método gramática–traducción predominante hasta ese momento.
- Su contribución a la democratización de la enseñanza de idiomas, hasta entonces prácticamente reservada a las élites, y a la convivencia en las aulas de perfiles sociales heterogéneos.

Además del interés particular o profesional por aprender lenguas extranjeras, se encomendó a la Escuela Central de Idiomas la formación de futuro profesorado de idiomas, lo que refuerza el papel de la institución como centro de referencia en la enseñanza de segundas lenguas.

La Escuela Central de Idiomas se ubicó en el bajo derecha del nº 3 de la Cuesta de Santo Domingo, inmueble que fue arrendado a la Condesa de Medina y Torres por la cantidad de 6000 pesetas, y que formaba parte del edificio en el que había residido el escritor egabrense Juan Valera. Inicialmente la oferta educativa incluía los idiomas alemán, francés e inglés, pero pronto se hizo extensiva a árabe vulgar y español para extranjeros, seguidos de italiano y

portugués. Además, durante los cursos 1911/12 y 1912/13 se impartió un curso de esperanto (Aguilera et al., 2017).

El constante incremento en la demanda de plazas hizo que poco a poco se fueran arrendando otros espacios dentro del edificio. Junto con el alumnado español había alumnado extranjero muy interesado en el aprendizaje del español, por lo que se creó una Cátedra de Lengua y Literatura Castellanas, junto con otra de Árabe Vulgar, dada la expansión comercial de España en Marruecos.

El personal docente estaba compuesto por "*Profesores españoles o extranjeros, siempre que demuestren poseer el idioma que han de explicar, con la perfección de lengua madre y que tengan el grado de cultura general preciso a todo Profesor*" (Real Orden 1 de enero de 1911), si bien en estos primeros años no era imprescindible tener titulación universitaria. Así, entre el profesorado había periodistas, profesorado de las cámaras de comercio, especialistas diversos con formación en el extranjero, e incluso más adelante se llegó a contar con un profesor tan ilustre como el poeta Pedro Salinas (Arrimadas et al., 2000).

La Real Orden de 1911 establecía distintas retribuciones dependiendo de la nacionalidad del profesorado:

- El profesorado español recibía 2000 pesetas anuales de gratificación por el primer grupo de alumnos, y 500 pesetas como acumulación por cada grupo más que tuviera a su cargo, sin exceder en su totalidad de cuatro grupos diarios.
- El profesorado extranjero era retribuido según contrato a propuesta del director y aprobado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Esto causaba a veces oscilaciones salariales que hicieron

necesaria una nueva Real Orden para regular dichos contratos: duración de seis meses, prorrogable mediante sucesivas diligencias y una cantidad de 1000 pesetas.

Con respecto al alumnado, el único requisito era ser mayor de 12 años, solicitar la admisión y abonar, en papel de pagos al Estado, los derechos correspondientes. Se podía ingresar en cualquiera de los cursos en que se hallaba dividida la enseñanza de cada idioma, correspondiendo al profesorado posteriormente la reubicación del alumnado en un curso superior o inferior si consideraba que no estaba matriculado en el nivel adecuado. Ya en 1911 figuran matriculadas personalidades de tanto relieve como María de Maeztu, Claudio Sánchez Albornoz o Carmen de Burgos (Nistal et al., 2016).

En 1912, otra Real Orden autorizaba al Director a expedir, a instancia de parte, certificados de aptitud en cualquiera de las disciplinas allí cursadas, una vez superadas las pruebas de suficiencia que el mismo director determinase y abonados, en papel de pagos al Estado, los derechos de expedición del certificado. El examen constaba de dos partes (Arrimadas et al., 2000):

- Una prueba escrita, con carácter eliminatorio, consistente en el dictado de un texto elegido por el tribunal y en una composición sobre un tema a elegir por el examinando de entre los tres que ofrecía el tribunal.
- una prueba oral, que consistía en una traducción directa y otra inversa de unos párrafos que el presidente del tribunal seleccionaba, así como en una conversación sobre los temas que los componentes del tribunal consideraran oportunos.

Si la puntuación conseguida entre los dos ejercicios alcanzaba la de aprobado, se expedía el correspondiente Certificado de Aptitud al interesado.

De todos los idiomas ofertados, el francés y el inglés son los que experimentaron un crecimiento más rápido, pasando de 297 y 50 alumnos en el año 1911 a 680 y 278 respectivamente en el año 1919. En este periodo el francés es el idioma más demandado, con una clara diferencia sobre el inglés. Los demás idiomas sufrieron altibajos en la demanda (alemán, árabe, castellano, italiano), o bien desaparecieron de la oferta, como fue el caso del esperanto. La enseñanza del portugués se impartió solamente durante el año académico 1912/13, desapareciendo temporalmente de la oferta educativa por fallecimiento de su titular (Aguilera et al., 2017).

La Real Orden de 1911 estableció la estructura de las enseñanzas en tres cursos: el primero, centrado en el vocabulario y la pronunciación, y el segundo y tercero, en la gramática. Se contemplaba además un cuarto curso de especialización orientado al ejercicio de profesiones concretas (correspondencia mercantil, tecnología industrial, literatura, etc.), así como la impartición de conferencias de carácter cultural (usos, costumbres, arte, etc.) en las lenguas objeto de estudio. Desde su creación, por tanto, la Escuela Central de Idiomas le confirió gran importancia en sus enseñanzas al conocimiento de la cultura relacionada con las lenguas estudiadas, así como a la aplicación práctica de los idiomas en actividades cotidianas.

3. LA DICTADURA, LA GUERRA CIVIL Y LA POSGUERRA (1920-1959)

En 1920 la Escuela Central de Idiomas fue adscrita a la Universidad Central de Madrid. El director de la Escuela, Rodolfo Gil, solicitó un aumento de profesorado para cubrir la demanda, ya que los grupos llegaban a contar con entre 60 y 80 alumnos y alumnas, superando con creces la ratio de 30 (Arrimadas

et al., 2000). Como reconocimiento a que la Escuela Central de Idiomas había respondido a la finalidad que se persiguió al crearla: *"adiestrar a los alumnos* en *el conocimiento y dominio de las lenguas extranjeras más difundidas en el mundo." (*Real Decreto de 30 de octubre de 1924), se permitió una ampliación de la plantilla. El director también incidió en las necesidades más acuciantes, tales como un reglamento orgánico propio, ayuda para la adquisición de libros y publicaciones para la creación de una biblioteca especializada, becas de intercambio o bolsas de viaje para el alumnado que sobresaliera en los ejercicios del Certificado de Aptitud.

En 1930 se dotó al centro del primer Reglamento Orgánico y de régimen interior, previamente aprobado por la Junta de Profesores de la Escuela, algo totalmente novedoso en la forma de legislar. El Reglamento establece que: *"La Escuela Central de Idiomas tiene por objeto: la enseñanza de las lenguas modernas con la amplitud necesaria para conseguir su perfecta posesión por parte del alumno, así en las necesidades de la vida de relación como en las más reposadas y exigentes de un estudio especializado. Dentro del plan de estudios de la Escuela tienen cabida todos los idiomas sin excepción, limitándose las enseñanzas a las de uso hoy más extendido, pero pudiendo siempre ampliarse a aquellas otras que la Superioridad determine como indispensables o más útiles según las circunstancias."* (Real Orden de 14 de octubre de 1930).

El plan de estudios constaba de cuatro cursos, excepto para Árabe Vulgar, que estaba constituido por tres, y Lengua Española para Extranjeros, en cuyos cursos la matrícula estaba abierta durante todo el año, y que se organizaban según la demanda y la afluencia de alumnado en determinadas épocas del año.

Además de estas enseñanzas ordinarias, se establecían enseñanzas complementarias en forma de cursos breves, seminarios y conferencias.

El Reglamento contemplaba la existencia de profesores numerarios españoles, profesores extranjeros contratados, ayudantes y ayudantes repetidores, españoles los de estas dos últimas categorías. El número total de profesores extranjeros no podía superar la mitad del profesorado numerario español. A las plazas de profesor numerario se podía acceder bien por antigüedad entre auxiliares o por concurso libre convocado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. A su vez, a las plazas de auxiliares se accedía por concurso-oposición entre los profesores que hubieran sido ayudantes repetidores, que eran seleccionados entre el alumnado egresado de la Escuela. Las funciones del profesorado ayudante-repetidor se llevaban a cabo sin remuneración alguna. Como medida de vigilancia se creó la figura de la inspectora de alumnas para aquellos centros educativos donde hubiera un alto porcentaje de mujeres, entre los que se encontraba la Escuela Central de Idiomas, y se sucederían varias convocatorias de plazas para cubrir estos puestos. Entre los requisitos se encontraba tener una "*conducta moral intachable, tanto en la vida social como en la doméstica*" (Real Orden, 1925; Rodríguez, 2016).

Las cambiantes circunstancias políticas del momento tuvieron su reflejo en la elección de idiomas de estudio. El ascenso de Hitler al poder en 1933 coincidió con un aumento de la demanda de enseñanza de alemán (Marizzi, 2012), que dio paso a un marcado descenso de la demanda de alemán e italiano en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, pasando, de 155 y 23 alumnos respectivamente en el año 1940, a 69 y 13 en 1945. A partir de 1944/45 se

aprecia un notable incremento en la demanda del inglés, idioma que por primera vez superará al francés en número de alumnado, tendencia que ha perdurado hasta la actualidad.

La última medida tomada con relación a la Escuela Central antes del estallido de la Guerra Civil fue la autorización a su director de expedir un carné de profesor que permitiera acceder de forma gratuita a las bibliotecas y museos del Estado, autorización que se concedió dado el elevado prestigio de la institución. Durante la Guerra Civil el edificio de la Escuela Central de Idiomas se convirtió en sede de la milicia, quedando suspendidas las clases durante la contienda (Aguilera et al., 2017). Las clases se reiniciaron el 1 de abril de 1939, aunque tras la guerra solo el 50% del alumnado retomó sus estudios. Javier Tapia Fernández recibió el encargo de volver a poner en marcha la Institución, pero nunca constó como director, sino como “Profesor-Encargado” ya que el último director, el arabista José Argüelles, había sido expedientado, detenido y encarcelado, y nunca pudo regresar a su puesto de trabajo. Como todo el profesorado, el personal docente de la Escuela Central de Idiomas fue sometido a expedientes de depuración. Cada docente debía solicitar su reincorporación al puesto que ocupaba antes de la Guerra Civil aportando documentación que demostrara su adhesión al régimen. (Nistal et al., 2016).

Tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, España padeció un aislamiento internacional como sanción por su afinidad con la Alemania nazi y la Italia fascista, así como por la propia naturaleza autoritaria y dictatorial del régimen. Además de quedar excluida de las ayudas económicas impulsadas por Estados Unidos a través del Plan Marshall para la reconstrucción de la Europa Occidental, la recién creada Organización de Naciones Unidas denegó su ingreso en esta

institución y acordó la retirada de los embajadores. Los únicos países que mantuvieron sus relaciones diplomáticas con España fueron Portugal, Argentina y el Vaticano. Esto propició el restablecimiento de las enseñanzas de portugués en la Escuela Central de Idiomas en 1946.

La década de los cincuenta supuso el fin del bloqueo y del aislamiento internacional. La actitud anticomunista de España la aproximó a la postura de Estados Unidos, inmersa entonces en plena Guerra Fría contra la Unión Soviética. Se firmaron acuerdos bilaterales en los que Estados Unidos ofrecía a España ayuda económica y apoyo internacional a cambio de usar bases militares españolas. Se retomaron las relaciones diplomáticas y el país pasó a formar parte de organizaciones y asociaciones internacionales: la FAO, en 1950; la UNESCO, en 1950; y la ONU en 1955. Esta nueva coyuntura internacional repercutió en la evolución de la Escuela Central de Idiomas (Rodríguez, 2016).

El español para extranjeros pasó en 1953 de impartirse en dos cursos, Elemental y Superior, a tres: Iniciación, Medio y Superior. El esperanto, que se había impartido en los inicios de la Escuela Central de Idiomas, seguía siendo solicitado en los años cincuenta; finalmente se autorizó su estudio, aunque sin calificación ni certificación oficial.

La incorporación del idioma ruso en el curso 1956/1957, en plena Guerra Fría y sin mantener relaciones diplomáticas con la Unión Soviética, país al que incluso estaba prohibido viajar, se justificó por las numerosas peticiones fundamentadas en *la indudable utilidad que representaría ese conocimiento para poder seguir de modo directo el proceso y la marcha de la literatura científica y técnica rusa* (Orden de 9 de mayo de 1956). Este idioma tuvo muy buena acogida y un alumnado muy heterogéneo, compuesto tanto por antiguos combatientes

de la División Azul como por militantes de alta graduación y simpatizantes del Partido Comunista. En un principio, el personal docente, entre el que predominaban las profesoras, se nutrió de los llamados "niños de la guerra". Durante los primeros años se contaba también con un miembro infiltrado de la policía secreta, que abandonaba el aula tras comprobar que la actividad allí desarrollada era meramente lingüística y carecía de contenido político (RTVE, 2011).

4. CONSOLIDACIÓN Y EXPANSIÓN (1960-ACTUALIDAD)

Coincidiendo con la recuperación económica de España, siguen sucediéndose las novedades legislativas relativas a la Escuela Central de Idiomas. En 1960 se implanta la enseñanza libre, que consiste en que estudiantes no matriculados en el centro puedan certificar sus conocimientos en cualquiera de los cuatro niveles en los que se estructuran las enseñanzas, previo pago de las tasas correspondientes, pudiendo participar en las dos convocatorias de exámenes establecidas, la ordinaria de junio y la extraordinaria de septiembre. La introducción a la Orden correspondiente revela el importante papel que la institución desempeña al atribuírsele la categoría de "*único Centro oficial de España dedicado exclusivamente a las lenguas vivas"*.

La plantilla de profesorado aumenta espectacularmente, pasando de treinta y dos (dieciséis numerarios y dieciséis auxiliares) a ochenta (cuarenta numerarios y cuarenta auxiliares). Se incrementa también la partida de gastos destinada al material y al mantenimiento de la Escuela, y se financian viajes de estudio al extranjero para profesorado y alumnado. Estas mejoras se fundamentan en el *auge de proporciones verdaderamente excepcionales*

experimentado por la institución, *hasta el extremo de que por el crecido número de alumnos que diariamente asisten a sus clases se hace insostenible el funcionamiento de este Centro en las condiciones actuales. Responde el aumento del alumnado de este Centro al convencimiento general de la utilidad inmediata que reporta el conocimiento de las lenguas modernas y la trascendencia que entraña este no solo en el aspecto económico-social, sino también como medio de cultura coadyuvante de la investigación en múltiples aspectos, y al bien ganado prestigio de la Escuela no solo en el ámbito nacional, sino extranjero.* (Ley 21/1964, de 29 de abril).

La enseñanza de la lengua china se incorpora a la oferta educativa en 1965, debido a la existencia de tratados comerciales y culturales entre la España franquista y la República de China (Taiwán) en la década de los cincuenta.

La gran novedad de este período tuvo lugar en 1964 con la publicación de un decreto que modificó sustancialmente el futuro de la institución al crear las bases de la actual Red de Escuelas Oficiales de Idiomas, al autorizar la creación de las tres primeras escuelas de idiomas al margen de la Escuela Central, y que se ubicaron en Barcelona, Valencia y Bilbao, y que comenzaron a funcionar de manera efectiva de forma escalonada a lo largo de los siguientes años. Esta expansión supuso abundantes cambios. El primero fue el cambio de denominación de la institución, que pasó a llamarse Escuela Oficial de Idiomas, denominación que se hizo extensiva al correspondiente cuerpo de profesorado (Rodríguez, 2016).

Con la necesidad de plantilla de profesorado para los nuevos centros, en 1968 se reguló el sistema de provisión de vacantes en las escuelas oficiales de idiomas. Se estableció la oposición libre como procedimiento de ingreso en el

cuerpo y se estipuló la tipología de pruebas según se optara a plazas de profesorado numerario o de profesorado auxiliar, y que mantiene llamativas similitudes con el sistema de oposición vigente en la actualidad. La primera parte, común a todos los candidatos, consistía en desarrollar tres temas (el primero oralmente y los restantes por escrito) extraídos al azar de un temario elaborado por el tribunal y dado a conocer con dos meses de antelación. La segunda parte, exclusivamente para aquellos candidatos que optaran a plazas de profesorado numerario, consistía en una presentación oral sobre la metodología de la asignatura, acompañada de la defensa de la programación didáctica diseñada por el candidato, entregada previamente al tribunal. Esta segunda parte culminaba con la exposición de una de las unidades contenidas en la programación, extraída al azar. Todas las pruebas eran eliminatorias y se realizaban en la lengua que se aspiraba a enseñar.

Se estableció como requisito para acceder al cuerpo, bien como numerario o como auxiliar, poseer el título de Licenciado en Filosofía y Letras o cualquier otro título de Enseñanza Superior, en este último caso acompañado por el Certificado de Aptitud de la lengua por la que se concursa, expedido por una Escuela Oficial de Idiomas, así como dos años de experiencia docente impartiendo la lengua que se aspiraba a enseñar, siempre que dicha lengua hubiera formado parte de las enseñanzas en centros oficiales españoles durante un mínimo de cinco años (EOI Jesús Maestro, 2011).

En diciembre de 1968, la red de escuelas oficiales de idiomas incorporó cuatro nuevos centros en Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza, que, igual que sus predecesoras, entraron progresivamente en funcionamiento a lo largo de los siguientes años. Dada la gran demanda de plazas en las escuelas oficiales

de idiomas, se llegó a desplazar a profesorado a zonas en que no existía ningún centro cerca para constituir tribunales itinerantes que examinaran a alumnado libre de distintas provincias. Esta práctica desapareció en la segunda mitad de los años ochenta, conforme se fue extendiendo la red de escuelas oficiales de idiomas por toda España (Arrimadas et al., 2000).

Dos nuevos idiomas se sumaron a los ofrecidos en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid: japonés en el curso escolar 1975/76 y rumano en el 1976/77. En 1979/80 se incluyó el polaco, que solo se impartiría un año retomándose en 2003. Con la adhesión a la Comunidad Económica Europea se amplió la oferta con griego y neerlandés, seguidos del danés. A estos idiomas hay que añadir las lenguas autonómicas que se empezaron a impartir en determinadas Escuelas: catalán en 1970/71, en Barcelona, euskera en 1975, en Bilbao, gallego en 1977 en La Coruña y valenciano en 1984, en Valencia. Catalán, euskera y gallego se incorporaron a la oferta educativa de Madrid en 1984/85.

En 1982 se crearon cuatro escuelas más en Burgos, Ciudad Real, Murcia y Salamanca, sumando un total de doce. A partir de ese momento las competencias en materia de Educación se transfirieron a las Comunidades Autónomas, que seguirían ampliando y consolidando la red de escuelas oficiales de idiomas hasta llegar a los más de 300 centros y alrededor de 400000 alumnos y alumnas en la actualidad (EOI Jesús Maestro, 2011).

Con la expansión territorial, las escuelas oficiales de idiomas habían dejado de estar adscritas a la Universidad. La Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado, las incluía en la modalidad de "Enseñanzas especializadas" o de Régimen Especial, que la Ley General de Educación definía como *aquellas*

que, en razón de sus peculiaridades o características no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común. (Ley 14/1970, de 4 de agosto).

5. LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS DE ANDALUCÍA

5.1 Nacimiento y expansión inicial: 1970-2004

Desde que en 1968 se creara la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga, que empezó a funcionar de forma efectiva en 1970, hubo que esperar veinte años para que se empezaran a autorizar más centros en Andalucía. En 1988 nacieron las Escuelas Oficiales de Idiomas de San Roque (Cádiz) y la de Huelva, a las que en 1989 siguieron las Escuelas Oficiales de Idiomas de Córdoba, Jaén y Almería. Las siguientes incorporaciones fueron El Ejido, Chiclana, Macael, Motril y Marbella en 1990, Ayamonte, Lebrija, Cádiz, Fuengirola, Alcalá de Guadaira, Ronda, Linares, La Carolina y Vélez-Málaga en 1991, Jerez de la Frontera en 1999, Priego de Córdoba en 2002 y Guadix en 2003 (Aguilera et al., 2017).

Las escuelas oficiales de idiomas andaluzas continuaron reguladas durante años por normativa estatal, como la Ley 29/1981 de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado, que las catalogaba como “Enseñanzas especializadas”.

El Real Decreto 967/1988 de 2 de septiembre modificó sustancialmente la organización de las enseñanzas, que se establecían en un Primer Nivel constituido por dos ciclos: Elemental (3 cursos) y Superior (2 cursos), que habilitaba a los maestros como especialistas en el idioma correspondiente, y un Segundo Nivel, que nunca se llegó a desarrollar.

La oferta educativa de las escuelas oficiales de idiomas andaluzas incluía durante este período: alemán, árabe, francés, inglés, italiano, español, portugués, griego moderno, japonés y ruso, si bien la única escuela que los impartía todos era la de Málaga; el resto impartían inglés y francés, a los que, según la escuela, se sumaba algún otro idioma como alemán, árabe, italiano, español o portugués, pero no de forma generalizada ni mayoritaria. Es de destacar la ausencia en este período de escuelas oficiales de idiomas en dos capitales de provincia: Granada y Sevilla, que tendrían aún que esperar para ver autorizada una Escuela en su ciudad.

5.2 La gran expansión: Plan de Fomento del Plurililingüismo

El Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía surge en el año 2005 ante la necesidad de mejorar la competencia lingüística y de que la ciudadanía tenga la oportunidad de aprender una o más lenguas extranjeras además de la materna.

Las escuelas oficiales de idiomas experimentan una transformación normativa y organizativa que las convierte en centros integrales para la formación en idiomas. Se facilita el acceso al profesorado de otros niveles educativos que necesite actualizarse en lenguas extranjeras para poder impartir sus materias en la creciente red de centros bilingües. Además, se potencia el acceso del alumnado que desee cursar un idioma distinto al de sus estudios ordinarios, y se abre la puerta a la formación de distintos colectivos profesionales y personas adultas en general (Tapia, 2016).

Según establece el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, "*Estas Escuelas van a servir de elemento de apoyo y de desarrollo del Plurilingüismo. Serán centros que colaboren en la formación del profesorado, que canalicen la enseñanza a distancia de los idiomas, que en suma, a través de los planes específicos de formación, acudan con prontitud al colectivo o grupos humanos que las requiera o las necesite."* (Acuerdo de 22 de marzo de 2005).

Una medida importante emanada del Plan de Fomento del Plurilingüismo fue la creación de los cursos de actualización lingüística, destinados prioritariamente a profesorado de centros públicos bilingües. Estos cursos, conocidos como CAL, se implementaron inicialmente en los niveles básicos de alemán, inglés y francés, y han ido autorizándose progresivamente en el resto de niveles, que abarcan hasta el 2º curso del nivel C1 en la actualidad. El perfil de los destinatarios ha ido cambiando, ya que se ha incorporado también a docentes de centros bilingües privados sostenidos con fondos públicos, y ha aumentado la demanda en los niveles superiores, dado que actualmente el profesorado de centros bilingües tiene al menos un nivel B2.

Con el objeto de dar respuesta a la demanda de formación en idiomas del profesorado de otros niveles educativos, así como para extender la formación en idiomas al conjunto de la ciudadanía, la red de escuelas oficiales de idiomas andaluzas comenzó a crecer, extendiéndose no solo a Granada y Sevilla, sino en 2006 a Huércal-Overa, Algeciras, Pozoblanco, Loja, Aracena, Villacarrillo, Antequera y Écija, en 2007 a Vélez-Rubio, Puerto de Santa Mª, Lucena, Palma del Río, Baza, Órgiva, Almonte, Alcalá la Real, Estepona y Mairena de Aljarafe y en 2008 a Roquetas de Mar, Vícar, San Fernando, Montoro, Coín y Dos

Hermanas, con lo que se llegó a un total de 51 escuelas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que en el curso 2019/20 se han ampliado a 52 con la creación de una escuela en Andújar. Este crecimiento sin precedentes de la red andaluza de EOI cumple con uno de los objetivos generales del Plan de Fomento de Plurilingüismo: mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y, a la vez, dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales (Aguilera et al., 2017).

El crecimiento de la red andaluza de escuelas oficiales de idiomas ha seguido la siguiente progresión:

1990/91	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2019/20
22	24	26	34	46	51	52

Otra medida de gran impacto en las escuelas oficiales de idiomas andaluzas es la implementación de modalidades no presenciales de enseñanza. Las EOI se convierten en centros integrales de idiomas, donde se atiende todo tipo de formación: presencial, semipresencial y a distancia.

5.3 La Ley de Educación de Andalucía (LEA)

La aprobación de la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* (LEA) tuvo también gran impacto en la organización de las escuelas oficiales de idiomas, cuyas enseñanzas por primera vez pasaban a tener consideración de Educación Permanente.

La LEA indica en su Exposición de motivos que *en Orden a mejorar la calidad de la educación y abordar los retos que plantea la sociedad de la información, en estos últimos años se ha iniciado una importante transformación*

dirigida a modernizar los centros educativos, facilitando la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación tanto a la práctica docente como a la gestión administrativa de los mismos, e impulsando el conocimiento de idiomas con el objetivo de que, a medio plazo, la juventud andaluza sea bilingüe. (Ley 17/2007, de 10 de diciembre).

Bajo el paraguas normativo de la LEA se ha reformado y ampliado la enseñanza de Idiomas semipresencial y a distancia, se han desarrollado nuevos currículos adaptados al MCERL, se ha renovado la normativa de las EOI andaluzas, se han potenciado las modalidades no presenciales de enseñanza de idiomas, y desde 2011 se cuenta con pruebas de certificación unificadas para todas las Escuelas, elaboradas por una Comisión designada por la Consejería de Educación, para los niveles A2 en la modalidad libre, nivel B1 y nivel B2, a los que desde 2013 se añadió Prueba de Certificación unificada para el nivel C1 (Tapia, 2016).

5.4 El Plan Estratégico de las Lenguas (2014-2020)

El Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (PEDLA), siguiendo el espíritu del Plan de Fomento del Plurilingüismo, recoge una serie de propuestas, objetivos y compromisos para mejorar el sistema educativo mediante la mejora de la formación en lenguas extranjeras. El PEDLA indica que "*la educación construye futuro y la formación en idiomas es, en consecuencia, un elemento de igualdad en la consolidación de una sociedad democrática que apuesta precisamente por la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento"*. Las Escuelas Oficiales de Idiomas continúan así jugando un papel preponderante en la enseñanza de lenguas y en el contexto del sistema educativo.

El PEDLA entiende las escuelas oficiales de idiomas como centros en los que se ofrece al conjunto de la ciudadanía una enseñanza de idiomas de calidad, además de posibilitar la formación lingüística del profesorado de otros niveles educativos. Esta consideración está en consonancia con el espíritu con que se creó la Escuela Central de Idiomas de Madrid, de la que emanan, como se ha visto anteriormente, las actuales escuelas oficiales de idiomas.

6. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS DE ANDALUCÍA

En el momento actual, los cambios legislativos impulsados por el Ministerio de Educación están teniendo su aplicación en el desarrollo normativo de las Comunidades Autónomas, por lo que se están viviendo momentos de grandes cambios normativos también en las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía. Estos cambios están afectando o van a afectar próximamente a diferentes áreas, como la admisión de alumnado, la organización y funcionamiento de los centros y la evaluación.

En aplicación de lo estipulado en el Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, la normativa andaluza está adaptando el contenido de sus pruebas de certificación, con la inclusión de una nueva destreza, la Mediación lingüística, y la modificación de los criterios de evaluación, que elevan la nota mínima para alcanzar la calificación de Apto, pero, a diferencia de la normativa anterior, permitirá compensar las notas de unas destrezas

con las de otras. La implementación de esta nueva normativa, la introducción de nuevas tablas de evaluación, así como la respuesta del alumnado y el análisis de los resultados constituyen un reto al que las escuelas oficiales de idiomas se tendrán que enfrentar de manera inminente.

Por primera vez en Andalucía se vislumbra la posibilidad de impartir el nivel C2 de algunos idiomas, así como de organizar, como se hace en otras comunidades autónomas, cursos intensivos o monográficos sobre un tema concreto, o dirigidos a un colectivo específico. Si bien el desarrollo de estos cursos está aún pendiente de una regulación definitiva, su implementación puede abrir una puerta al futuro al relacionar la enseñanza de idiomas con la capacitación lingüística para determinadas actividades profesionales, en la línea de lo que se hacía en el último curso de estas enseñanzas desde la creación de la Escuela Central de Idiomas.

Indudablemente, para conseguir que los centros asuman con éxito todos estos cambios y los que se produzcan en el futuro, el profesorado de las escuelas oficiales de idiomas necesitará el apoyo de la administración educativa en campos como la formación, la facilitación de la realización de estancias en el extranjero, la dotación de medios materiales y humanos en los centros y el apoyo efectivo a las labores de investigación e innovación educativas. Desde 1911 la educación ha evolucionado mucho, pero el espíritu con el que se creó la Escuela Central de Idiomas sigue vigente, y las escuelas oficiales de idiomas andaluzas tienen mucho que ofrecer para alcanzar el anhelado objetivo de la universalización de una enseñanza de idiomas de calidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1 Publicaciones

Aguilera de la Osa, M.I., Liñán Maza, T., Plaza Arregui, P. y Martínez Jurado, M.E. (2017). Escuelas Oficiales de Idiomas: qué somos, qué hacemos, hacia dónde vamos. Simposio invitado, III Congreso Internacional sobre Educación Bilingüe. Universidad de Córdoba.

Arrimadas Gómez, I., López Gayarre, A., Morales Gálvez, C., Ramírez Nueda, E. y Ocaña Villuendas, L. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Centro de Investigación *y* Documentación Educativa (C.I.D.E.), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía: horizonte 2020*.

Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Jesús Maestro. (2011). *Escuelas Oficiales de Idiomas 100 años: 1911-2011*. Industrias Gráficas Afanias.

Marizzi, B. (2012). Los primeros profesores de alemán de la Escuela Central de Idiomas (1911-1936). En VII Congreso estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas. APEOIM, Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/16392/.

Nistal Ramón, T. y Yuste López, N. (2016). *Fondos de la Escuela Central de Idiomas en el Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (1945-1970).* Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rodríguez Rubio, R.E. (2016). *Historia de las Escuelas Oficiales de Idiomas bajo el prisma de su legislación*. Trabajo Fin de Master Universidad de Alcalá/UNED.

RTVE. (2011). Programa Informe Semanal: Don de lenguas. Recuperado de https://www.rtve.es/alacarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-don-lenguas/1076202/?fbclid=IwAR2WS1cwqEUZAOiurj4e2uFioJ6TbQZEcFP3qfBDPxWl5qWijMAVXQDaydg

Tapia Carrillo, E. (2016). Las escuelas oficiales de idiomas en el entorno del Sistema Educativo. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

7.2 Disposiciones normativas

Real Orden disponiendo los estudios que se han de cursar por ahora en la Escuela Central de idiomas. Gaceta de Madrid núm. 2, 2 de enero de 1911.

Real Decreto de 30 de octubre de 1924 por el que queda exceptuada de la amortización la plantilla del personal docente de la Escuela Central de Idiomas. Gaceta de Madrid, núm. 305, 31 de octubre 1924.

Real Orden de 29 de enero de 1925 por la que se provee en propiedad una plaza de Inspectora de alumnas. Gaceta de Madrid, núm. 32, 1 de febrero de 1925.

Real Orden de 14 de octubre de 1930 por la que se aprueba el Reglamento orgánico y de régimen interior de la Escuela Central de Idiomas. Gaceta de Madrid, núm. 292, 19 de octubre de 1930.

Orden de 9 de mayo de 1956 por la que se establece la enseñanza de la Lengua Rusa en la Escuela Central de Idiomas. BOE núm. 156, 4 de junio de 1956.

Ley 21/1964, de 29 de abril, sobre dotaciones de la Escuela Central de Idiomas. BOE, núm. 107, 4 de mayo de 1964.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, 6 de agosto de 1970.

Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado. BOE núm. 169, 16 julio 1981.

Real Decreto 967/1988 de 2 de septiembre sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas. BOE núm. 218, 10 de septiembre 1988.

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 número 65, 5 de abril de 2005.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA núm. 252 de 26 de diciembre de 2007.

Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. BOE núm. 11 de 12 de enero de 2019.

SPEAKING PALETTE

Speaking Palette

María Dolores López Fernández

Escuela Oficial de Idiomas Balma
lolilopezeoi@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir el instrumento efectivo, potente y valioso de la Speaking Palette que se utiliza para desarrollar la destreza oral en la clase de idioma. Con este propósito, se da una visión general de los estudios previos y actuales en relación a las teorías de aprendizaje y el uso de organizadores gráficos en el proceso de aprendizaje y se describe cómo se implementa la Speaking Palette. Los resultados obtenidos después de utilizar este instrumento muestran que la paleta ayuda al alumnado a mejorar su producción oral, a utilizar una variedad más amplia de vocabulario, gramática y funciones comunicativas con mucha más precisión, a estudiar y recordar el contenido, a resolver problemas, a organizarse y a prepararse los orales adecuadamente. De la misma forma, es también un recurso importante para los profesores en su lucha por conseguir prácticas efectivas de enseñanza. Este artículo concluye que la Speaking Palette repercute ampliamente en el rendimiento del alumnado.

PALABRAS CLAVE: **DESTREZA ORAL; ORGANIZADORES GRÁFICOS; EXÁMENES; AUTOEVALUACIÓN; COEVALUACIÓN; ESTRATEGIAS DE PERCEPCIÓN VISUAL; ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD; INTERLENGUA; FOSILIZACIÓN**;

ABSTRACT

The current article aims to describe the meaningful, powerful and effective tool Speaking Palette, used to develop the oral skill in the language classroom. For this purpose, we overview the previous and present studies concerning learning theories and the use of graphic organisers in the learning process and describe the implementation of the tool Speaking Palette. The results obtained after using this tool showed that it helps students enhance their oral production, use a wider range of vocabulary, grammar and communicative functions with increased accuracy, study and remember content, solve problems, organise themselves and prepare orals adequately. Likewise, it is also an important resource for teachers in their pursuit of effective teaching practices. This article concludes that the Speaking Palette has a far-reaching effect on students' performance.

KEYWORDS: ORAL SKILLS; GRAPHIC ORGANISERS; EXAMS; SELF-EVALUATION; CO-EVALUATION; VISUAL THINKING; ATTENTION TO DIVERSITY; INTERLANGUAGE; FOSSILISATION;

Fecha de recepción del artículo: 16/09/2019
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: LÓPEZ FERNÁNDEZ, M.D. (2020). Speaking palette. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Hablar idiomas es gratificante y provee al usuario de maravillosas oportunidades personales y laborales pero poder hacerlo es un camino arduo, lleno de dificultades y situaciones que obstaculizan la producción oral como es el gran número de contenidos a asimilar, el contexto artificial de la clase, la falta de confianza, problemas personales o simplemente las obligaciones diarias y falta de tiempo para practicar. Como consecuencia, el alumnado es reiterativo en el uso de la gramática y expresiones ya aprendidas, y encuentra difícil la modificación de su interlengua[114] con el uso de nuevas estructuras, produciendo sin variedad y, por tanto, mermando su rendimiento.

Por otro lado, profesores y profesoras ocupan mucho de su tiempo preparando clases e implementando diferentes técnicas y métodos de enseñanza para ofrecer al alumnado actividades interesantes que le ayuden en el desarrollo de la lengua oral, sin embargo, llegar a objetivos resulta difícil y en

114 Interlengua: En educación y lingüística se llama interlengua al sistema que el estudiante de una segunda lengua (L2) va construyendo a medida que la va aprendiendo, sistema que se ve claramente influido por su lengua materna (L1).

numerosas ocasiones todo ese esfuerzo empleado no da fruto, con el resultado de un alto número de suspensos en esta destreza.

Con el objetivo de subsanar este problema de una manera sencilla y efectiva, se crea la Speaking Palette[115], un instrumento autoevaluador y de control para el desarrollo de la producción y coproducción de textos orales que recoge de manera simplificada los contenidos de un curso, permitiendo ponerlos en práctica de manera inmediata, mejorando, consecuentemente, la experiencia de aprendizaje y obteniendo resultados óptimos fácilmente.

CONTEXTO ESTRUCTURAL Y ESTRATEGIAS DE PERCEPCIÓN VISUAL: ORGANIZADORES GRÁFICOS, APRENDIZAJE BASADO EN REPERTORIOS.

La paleta tiene sus raíces en los organizadores gráficos, los cuáles son descritos por Moore, Readence y Rickelman (2000) como *"el suministro de una estructura verbal y visual para obtener un nuevo vocabulario, identificando, clasificando las principales relaciones de concepto y vocabulario dentro de una unidad de estudio".* Estos facilitan un aprendizaje significativo (David Ausubel, 2000) mediante técnicas visuales para representar y construir el conocimiento (Zubiría Remy, H. D., 2004), ayudando a integrar el conocimiento previo con uno nuevo. También desarrollan habilidades como el pensamiento crítico y creativo (Bromley, Irwin de Vitis, Modlo, 1995) y se apoyan en criterios de selección y jerarquización, ayudando al estudiante a aprender a pensar, lo cual resulta de lo más beneficioso pues permiten organizar de manera lógica la información, favoreciendo la comprensión y memorización, y facilitando la visión global del tema tratado.

115 Véanse sendos ejemplos de palette en los anexos a este artículo.

La paleta fielmente sigue esta estructura, dando al estudiante la posibilidad de elegir los contenidos lingüísticos que desee para crear su propio discurso a partir de una línea discursiva ejemplificativa con el contenido objetivo de un nivel y permitiéndole que organice sus ideas de forma adecuada según las necesidades de comunicación dadas, generando un aprendizaje activo y constructivista.

Igualmente, la asimilación de contenidos se ve favorecida mediante el uso y la práctica de un resumen de contenidos, clasificados y categorizados mediante repertorios, resaltando la organización y relación de los conceptos de forma contextualizada según el tema a tratar. Estos repertorios lingüísticos organizan el pensamiento favoreciendo el uso de estrategias de percepción visual (Yenawine, Philip, 2013), las cuales ayudan a construir el pensamiento de una forma flexible y creativa en el idioma objeto de estudio, ayudando a analizar y comprender la materia, a recordar contenido y a desarrollar la lengua, lo cual es de especial importancia pues al alumnado le resulta realmente difícil abarcar el gran número de contenidos de un curso y la paleta les facilita una correcta utilización del vocabulario, gramática y funciones en situaciones comunicativas determinadas y les capacita para resolver problemas comunicativos de forma efectiva. De igual modo, la paleta ayuda enormemente al profesorado en su objetivo de conseguir que el alumnado pueda dar una respuesta exitosa al tratar un tema.

Al estar el contenido estructurado de forma lógica, el alumnado visualiza las posibilidades de pensamiento, evitando un orden fijo, sintetizando e integrando la nueva información, clave para un aprendizaje profundo.

LA PALETA

La paleta adquiere su nombre por la similitud de su diseño con la típica paleta de un pintor que, en vez de colores, tiene los contenidos agrupados según la respuesta que se daría a las tareas de producción y coproducción de textos orales de los exámenes del nivel objeto de estudio con el inicio de frases y expresiones gráficas ejemplificativas de estos contenidos, incluyendo todos los contenidos gramaticales, léxicos y funcionales representativos de un curso. De igual manera, el uso de modelos de frases también ayuda al alumnado a estructurar frases correctamente, desarrollándolas y extendiéndolas añadiendo otros adjetivos, adverbios y frases preposicionales que están a su disposición y elección. De esta manera, el alumnado pondrá en uso la lengua de una forma más acertada, acostumbrándose a utilizar los contenidos del nivel, teniéndolos presentes, y por tanto asegurándose un rendimiento adecuado y una producción mejorada.

El alumnado, durante su producción o posteriormente, se autoevaluará indicando en la paleta, en las casillas que se incluyen con este fin, qué contenidos está utilizando o ha utilizado, haciendo una reflexión sobre lo que debería haber utilizado, si ha sido suficiente, y cómo podría mejorar. Como consecuencia, en la siguiente tarea oral, el alumnado intentará utilizar otros puntos gramaticales y variará más sus expresiones, acostumbrándose a producir al nivel de la lengua especificado.

ORIGEN

Esta idea de la paleta surge en el seno de la EOI Balma en Palma del Río al analizar las necesidades de la escuela y del alumnado a partir de los

resultados de evaluación, medidas de mejora y otros datos relevantes para la adopción de estrategias y se crea un Grupo de Trabajo (Código: 191408GT116) al respecto en el CEP de Córdoba para trabajar en su creación[116].

Se detecta que es necesario que se implemente en los niveles bajos (2º básico (A2) e intermedio (B1) para subsanar el problema con el que el profesorado se ha ido encontrando a lo largo de varios años: un alumnado que llega al nivel B2 con claras carencias en léxico y estructuras gramaticales así como en funciones. En consecuencia, se empieza con 2º Básico (A2) para asentar los contenidos de este nivel y posteriormente, se trabajan los contenidos de 3º Intermedio (B1), que también es un nivel base, decisivo para un progreso adecuado el alumnado en los niveles superiores.

OBJETIVOS

Como objetivos se plantea diseñar la paleta, implementarla en el aula y testar su eficacia con la finalidad de que el alumnado produzca de una forma más variada, controlada y correcta, asegurándose un rendimiento adecuado en un nivel en particular; controlar su producción oral en el uso de la gramática y el vocabulario; ser capaz de autoevaluarse y hacer las modificaciones oportunas en su producción para llegar a objetivos; y que el profesorado pueda utilizar este instrumento para hacer una evaluación formativa del progreso del alumnado.

116 Constituyeron el grupo de trabajo Inmaculada Sánchez Pino y Carmen Torres González, coordinado por D.ª María Dolores López Fernández, asesorado por Miguel Calvillo Jurado.

EXPERIENCIA

Una vez se ha creado, la paleta de A2 se implementa en el aula de 2º y posteriormente la de B1 en 3º, así como en los talleres de conversación de la escuela.

Para testar su eficacia, se hacen pruebas orales y grabaciones donde el alumnado se autoevalúa anotando en la paleta los contenidos utilizados. Así pues, se realiza una evaluación formativa.

Esta forma de trabajo promueve el aprendizaje cooperativo al trabajar en clase en parejas o grupos de 3-4 personas para contestar a las preguntas orales dadas con el contenido de la paleta, ayudándose mutuamente y corrigiendo cualquier uso incorrecto que el alumno o la alumna haga de los contenidos, siendo a su vez la paleta un instrumento de evaluación para trabajar sobre los errores de manera sencilla y abordable. Según Vigotsky *(1978) "el aprendizaje es primero social; sólo después de trabajar con otros, el estudiante gana habilidad para entender y aplicar el aprendizaje de forma independiente"* (Zona de Desarrollo Próximo). A su misma vez, el profesor o profesora es un facilitador o facilitadora y coordinador o coordinadora de las actividades orales, ayudando al alumnado y respondiendo a sus preguntas.

El profesorado recoge la paleta posteriormente para analizar el progreso del alumnado comprobando si hay un uso mayor de las estructuras incluidas y si hay más soltura, utilizando la rúbrica que se utiliza para los orales en EOI y trasladando a ésta la información para obtener una valoración tanto cualitativa como cuantitativa.

Consecuentemente, el profesorado, mediante una evaluación formativa al observar las Speaking Palettes del alumnado, toma decisiones sobre qué

contenidos necesitan reforzarse, qué se domina, y qué otras prácticas metodológicas se deben implementar para que el alumnado progrese y llegue a objetivos.

Así mismo, para la evaluación de los objetivos, se utilizan los Objetivos SMART [117] para así medir el avance de su adquisición y su progreso y consecución en diferentes momentos del año.

Los alumnos quedan impresionados de lo que pueden decir gracias a la paleta, cubriendo muchos contenidos adecuadamente, les ayuda a visualizar toda la información sobre un tema y entienden perfectamente el material y notas que tienen al haberle dado forma con la paleta. También les ayuda a generar nuevas ideas y poder hablar sobre otros temas.

Posteriormente, al alumnado se le pasa una encuesta de valoración y expresa su satisfacción y mejora conseguida no sólo en la destreza oral sino también en la escrita, sintiéndose seguros al producir, teniendo más fluidez y controlando la gramática, funciones y vocabulario:

"He mejorado significativamente. Tengo seguridad para utilizar las estructuras gramaticales correctamente y con ello he mejorado la fluidez en el oral y también en el escrito"

"La paleta mejora muchísimo el léxico, ya que se integran palabras de uso frecuente referente a los temas que se tocan y me ha ayudado a comprender mejor"

117 Los objetivos SMART son específicos, mensurables, alcanzables, relevantes y temporales. Son metas concretas que permiten analizar el desempeño de nuestros esfuerzos, ordenar y medir el trabajo realizado de manera sistemática.

"Resume y ayuda a utilizar los contenidos de lo explicado en los diferentes temas dados"

"Todas mis dudas las podía resolver con la paleta"

"Están todos los contenidos a tratar. No te vas por las ramas y me da más seguridad al hablar"

"Es fácil desarrollar las respuestas a los orales con la paleta delante y me cuesta menos hablar"

"Se tocan estructuras diferentes para expresar lo mismo, por lo que tienes más repertorio"

"El oral no es mi fuerte, pero ha mejorado mucho con este sistema"

"Me ayuda a seguir unas pautas y organizarme"

"…muchísimo vocabulario, gramática y expresiones. Además, los tiempos verbales vienen muy bien explicados incluyendo ejemplos y me gusta mucho la idea de las manitas arriba y abajo porque te ayuda a controlar cómo lo llevas y en qué tienes que mejorar"

RESULTADOS: LA METAMORFÓSIS

El alumnado comienza a utilizar la paleta para preparar sus exámenes orales, obteniendo magníficos resultados, que suelen ser más que satisfactorios pues el alumnado controla y mejora su producción oral en el uso de la gramática, vocabulario y funciones comunicativas, acostumbrándose a utilizar los contenidos, objetivos del nivel, utilizando correctamente varios puntos gramaticales y haciendo un uso suficiente y correcto de vocabulario y expresiones variadas, evitando la repetición. Junto con esto, aprende a autoevaluarse y a hacer las modificaciones oportunas en su producción para

llegar a objetivos, desarrollando la autoconfianza y la autonomía. Se siente más capaz pues entiende qué se espera de él o ella, y se le da la oportunidad de controlar y mejorar su producción de una manera sencilla y tangible y por tanto más efectiva, llegando a obtener resultados más ambiciosos al hacer uso de la gran mayoría de los contenidos del nivel.

Por consiguiente, también hay una repercusión en la mejora de la práctica docente pues el profesorado puede controlar de una manera más acertada el progreso del alumnado pues este indica qué ha utilizado específicamente y de esta manera, el profesorado, mediante una evaluación formativa al observar las paletas del alumnado, toma decisiones sobre qué contenidos necesitan reforzarse, qué se domina, y qué otras prácticas metodológicas se deben implementar para que el alumnado progrese y llegue a objetivos.

Por otro lado, es interesante tener en cuenta que los organizadores gráficos son efectivos tanto para los estudiantes talentosos como para los estudiantes con dificultades para el aprendizaje. Los estudiantes aventajados mejoran instantáneamente su producción y los alumnos con problemas observan que pueden producir más correctamente dándole forma a su discurso y corrigiéndose los errores. También reestructura la interlengua del estudiante que manifiesta errores de fosilización, y además, como en las Escuelas Oficiales de Idiomas el alumnado suele ausentarse con frecuencia, la paleta ayuda al alumno o alumna que no ha venido a clase y necesita ponerse al día, el cual, con una mirada a la paleta, puede incorporarse en el grupo y comenzar a producir directamente, utilizando a los compañeros y profesor para aclarar dudas sobre vocabulario y expresiones nuevas que quiera utilizar.

Y aparte de todos estos beneficios, el alumnado es después capaz de abordar otros temas orales no dados en clase y puede desenvolverse adecuadamente al haber adquirido los conceptos lingüísticos y confianza necesaria, habiéndose producido un proceso de metamorfosis que determinará cómo el alumnado abordará el aprendizaje en años futuros.

RECOMENDACIONES

Después de testar la paleta el profesorado se reúne para compartir impresiones y tomar futuras decisiones y se decide adaptar la paleta al alumnado compartiéndola de forma virtual con los alumnos y alumnas, permitiendo que puedan hacer modificaciones a su paleta, adaptándola a sus intenciones comunicativas y objetivos o para que el alumnado mismo cree su propia paleta colaborativamente y se decide, además, crear una paleta digital añadiendo hipervínculos e imágenes.

CONCLUSIÓN

En este artículo se deja constancia de la necesidad de utilizar la Speaking Palette para el desarrollo de la destreza oral que tanto se ve afectada por las situaciones personales de cada individuo para así evitar que el rendimiento de nuestro alumnado esté supeditado a estas variantes. Así mismo, se pone de manifiesto cómo este organizador gráfico de estructuras gramaticales, léxico y funciones es un instrumento valioso y de empoderamiento del alumnado de idiomas, el cual construirá el pensamiento estructuradamente para dar una respuesta oral acertada, superando los problemas recurrentes de falta de repertorio, de fosilización y de falta de confianza.

REFERENCIAS

Readence, J.E., Moore, D.W., Rickelman, R.J. (2000) *Prereading activities for content area reading and learning*. International Reading Association.

Ausubel, D.P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Springer-Science+Business Media, B.V.

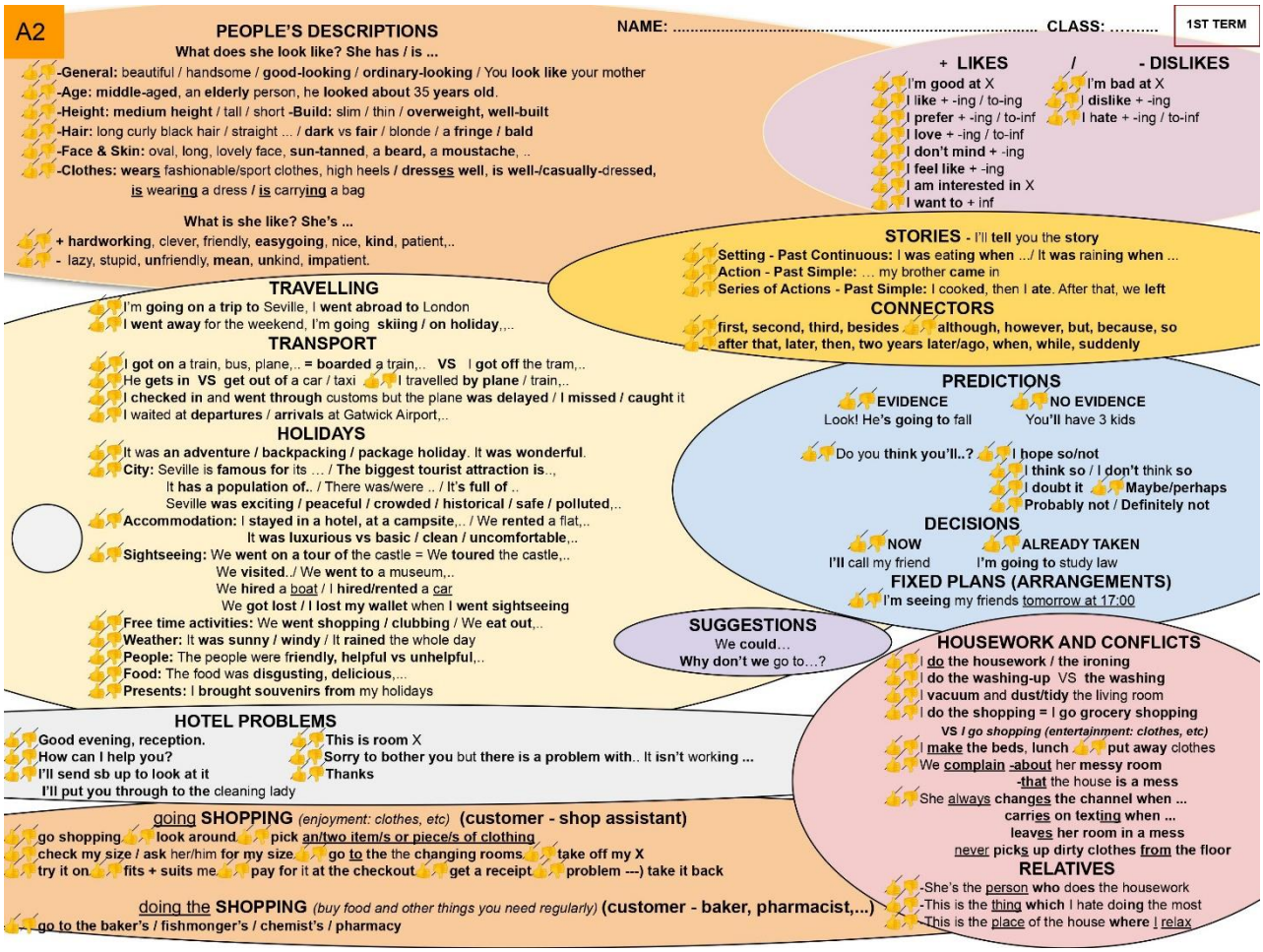
Zubiría Remy, H.D. (2004). *Constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. Plaza y Valdés Editores.

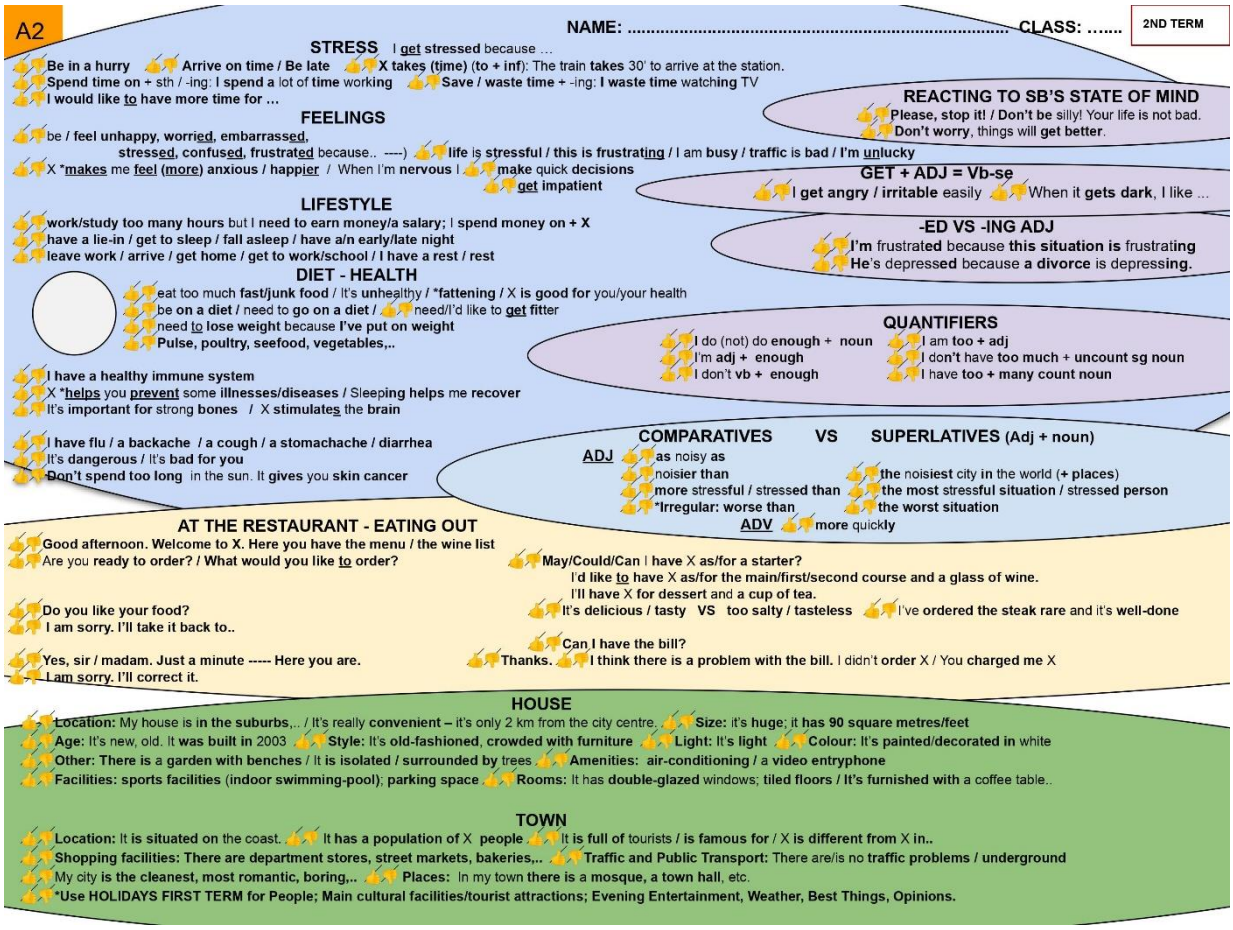
Bromley, K.; Irwin-Devitis, L.; And Modlo, M. (1995). *Graphic Organizers: Visual Strategies for Active Learning*. Scholastic Professional Books.

Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Education Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts; London, England.

ANEXOS GRÁFICOS




A2
NAME: ..... CLASS: .....
2ND TERM
STRESS I get stressed because …
Be in a hurry Arrive on time / Be late X takes (time) (to + inf): The train takes 30' to arrive at the station.
Spend time on + sth / -ing: I spend a lot of time working Save / waste time + -ing: I waste time watching TV
I would like to have more time for …
FEELINGS
be / feel unhappy, worried, embarrassed, stressed, confused, frustrated because.. ----) life is stressful / this is frustrating / I am busy / traffic is bad / I'm unlucky
X *makes me feel (more) anxious / happier / When I'm nervous I make quick decisions get impatient
LIFESTYLE
work/study too many hours but I need to earn money/a salary; I spend money on + X
have a lie-in / get to sleep / fall asleep / have a/n early/late night
leave work / arrive / get home / get to work/school / I have a rest / rest
DIET - HEALTH
eat too much fast/junk food / It's unhealthy / *fattening / X is good for you/your health
be on a diet / need to go on a diet / need/I'd like to get fitter
need to lose weight because I've put on weight
Pulse, poultry, seefood, vegetables,..
I have a healthy immune system
X *helps you prevent some illnesses/diseases / Sleeping helps me recover
It's important for strong bones / X stimulates the brain
I have flu / a backache / a cough / a stomachache / diarrhea
It's dangerous / It's bad for you
Don't spend too long in the sun. It gives you skin cancer
REACTING TO SB'S STATE OF MIND
Please, stop it! / Don't be silly! Your life is not bad.
Don't worry, things will get better.
GET + ADJ = Vb-se
I get angry / irritable easily When it gets dark, I like ...
-ED VS -ING ADJ
I'm frustrated because this situation is frustrating
He's depressed because a divorce is depressing.
QUANTIFIERS
I do (not) do enough + noun
I'm adj + enough
I don't vb + enough
I am too + adj
I don't have too much + uncount sg noun
I have too + many count noun
COMPARATIVES VS SUPERLATIVES (Adj + noun)
ADJ as noisy as
noisier than
more stressful / stressed than
*Irregular: worse than
the noisiest city in the world (+ places)
the most stressful situation / stressed person
the worst situation
ADV more quickly
AT THE RESTAURANT - EATING OUT
Good afternoon. Welcome to X. Here you have the menu / the wine list
Are you ready to order? / What would you like to order?
May/Could/Can I have X as/for a starter?
I'd like to have X as/for the main/first/second course and a glass of wine.
I'll have X for dessert and a cup of tea.
Do you like your food?
I am sorry. I'll take it back to..
It's delicious / tasty VS too salty / tasteless I've ordered the steak rare and it's well-done
Can I have the bill?
Yes, sir / madam. Just a minute ----- Here you are.
I am sorry. I'll correct it.
Thanks. I think there is a problem with the bill. I didn't order X / You charged me X
HOUSE
Location: My house is in the suburbs,.. / It's really convenient – it's only 2 km from the city centre. Size: it's huge; it has 90 square metres/feet
Age: It's new, old. It was built in 2003 Style: It's old-fashioned, crowded with furniture Light: It's light Colour: It's painted/decorated in white
Other: There is a garden with benches / It is isolated / surrounded by trees Amenities: air-conditioning / a video entryphone
Facilities: sports facilities (indoor swimming-pool); parking space Rooms: It has double-glazed windows; tiled floors / It's furnished with a coffee table..
TOWN
Location: It is situated on the coast. It has a population of X people It is full of tourists / is famous for / X is different from X in..
Shopping facilities: There are department stores, street markets, bakeries,.. Traffic and Public Transport: There are/is no traffic problems / underground
My city is the cleanest, most romantic, boring,.. Places: In my town there is a mosque, a town hall, etc.
*Use HOLIDAYS FIRST TERM for People; Main cultural facilities/tourist attractions; Evening Entertainment, Weather, Best Things, Opinions.

PENSAMIENTO VISUAL: EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS SIERRA MORENA DE LA CAROLINA (JAÉN)

Visual thinking: pedagogical experience at the Sierra Morena Official School of Languages in La Carolina (Jaén)

Desiderio López Hervás

Escuela Oficial de Idiomas "Sierra Morena" La Carolina
desiderio.lopez.eoilacarolina@gmail.com

RESUMEN

Presentamos el relato de una experiencia educativa de enseñanza de idiomas en una escuela oficial de idiomas a través del uso de metodologías basadas en el lenguaje visual y en la modificación de espacios tradicionales de aprendizaje. Analizamos el concepto de *visual thinking*, presentamos una justificación del uso del mismo y relatamos el proceso de formación del profesorado, el desarrollo de la experiencia y los resultados que en diferentes ámbitos nos aportó dicha práctica metodológica.

PALABRAS CLAVE: PENSAMIENTO VISUAL, IDIOMAS; INNOVACIÓN EDUCATIVA;

ABSTRACT

Introducing a visual thinking-based educational experience in an official school of languages. The experience also conveyed the transformation of classroom traditional layout. We analyse the concept of visual thinking, frame it within the scope of language teaching and scrutinize the process of teacher training, the implementation of the experience itself and the results it had both for students and for teachers.

KEYWORDS: VISUAL THINKING; LANGUAGES; EDUCATIONAL INNOVATION;

Fecha de recepción del artículo: 10/12/2019
Fecha de Aceptación: 16/03/2020

Citar artículo: LÓPEZ HERVÁS, D. (2020). Pensamiento visual: experiencia pedagógica en la Escuela Oficial de Idiomas Sierra Morena de La Carolina (Jaén). *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

El *visual thinking* **o pensamiento visual** es un término acuñado en **1969** por el psicólogo Rudolf Arheim (1974) en un trabajo en el que se niega la dicotomía entre la visión y el pensamiento y se propone que todo pensamiento es de naturaleza perceptual.

Uno de los fenómenos que ponen en valor el denominado pensamiento visual es que parte de la premisa de que la imagen es un código de fácil interpretación y por tanto de fácil retención.

Así mismo si asociamos a un concepto una fusión de imágenes y texto a nivel perceptivo y semántico el efecto de perdurabilidad de ese concepto es mayor que si se tratase únicamente de texto plano.

Teniendo en cuenta estos conceptos básicos asociados al pensamiento visual parece indudable que éste ofrece un innegable número de posibilidades de aplicación en muchos ámbitos de nuestro día a día. En la esfera de la educación, por otro lado, las posibilidades parecen incluso multiplicarse dado, entre otras cosas, el efecto que las imágenes, especialmente en forma de dibujo, tienen sobre los niños, adolescentes y también sobre los adultos. Así mismo en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas son infinitas las ventajas que nos puede llegar a ofrecer el incluir metodologías basadas en el "visual thinking" en nuestras clases, con nuestro alumnado y también en nuestro crecimiento profesional.

En la Escuela Oficial de Idiomas "Sierra Morena" de La Carolina desde el curso 2018-2019 venimos apostando por la aplicación de forma progresiva de estrategias metodológicas basadas en el pensamiento visual. Esta iniciativa se enmarca dentro de los objetivos del actual proyecto de dirección que apuesta de

forma decidida por la innovación educativa en la enseñanza de idiomas en nuestro centro.

OBJETIVOS

Además de los objetivos puramente lingüísticos, los objetivos que perseguíamos en el desarrollo de metodologías basadas en el pensamiento visual fueron los siguientes.

- Desarrollar e implementar en el aula de idiomas propuestas metodológicas basadas en el pensamiento visual.
- Mejorar la calidad de la enseñanza que ofrecemos a nuestro alumnado mediante propuestas didácticas innovadoras.
- Atender de manera más adecuada la diversidad del alumnado de la escuela oficial de idiomas.
- Fomentar un papel más activo del alumno en su propio proceso de aprendizaje.
- Fomentar el crecimiento profesional del profesorado participante.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Para desarrollar esta experiencia educativa con garantías, el primer paso que debíamos dar era abordar la formación del profesorado en el pensamiento visual como recurso educativo. En nuestro caso tuvimos la suerte de contar con una compañera que ya poseía un bagaje extenso en este campo. Fue ella la que nos situó en un par de sesiones de trabajo en el punto de partida. Además de las sesiones de formación, consultamos bibliografía relacionada (Brown, 2015; Sibbet, 2012; Aros, 2005)) y navegamos por la red, cargada de buenos recursos

para quien quiera empezar a descubrir el mundo del pensamiento visual. Además, algunos de nosotros realizamos cursos en línea a través del INTEF que ofrece en concreto un monográfico muy interesante sobre esta materia llamado "Visual Thinking en Educación" y coordinado por Garbine Larralde.

Comenzamos a planificar acciones metodológicas en el aula basadas en el pensamiento visual. Para ello, desde la Jefatura de Estudios y desde los departamentos y el ETCP coordinamos un plan de trabajo que tenía, grosso modo, tres fases.

En primer lugar, creamos equipos de profesorado y de manera conjunta diseñamos una serie de actividades basadas en el pensamiento visual. Para el diseño de actividades usamos unas fichas de control creadas *ad hoc* en las que se especificaban datos tales como objetivos, contenidos, materiales y procedimientos para la implementación de las actividades. En segundo lugar pusimos en marcha dichas actividades con el alumnado en clase. Finalmente reflexionamos y evaluamos los resultados, las dificultades encontradas, así como los materiales generados.

Deteniéndonos en la segunda fase, es decir, la puesta en práctica en clase con el alumnado teníamos claro que las alumnas y los alumnos debían tener un rol fundamental y plenamente activo en el desarrollo de las actividades. De esa manera nuestras alumnas y nuestros alumnos asumirían mayores responsabilidades en su propio aprendizaje y a la vez serían corresponsables del aprendizaje de sus propios compañeros y compañeras.

Las tareas basadas en el pensamiento visual conllevan un inherente proceso creativo especialmente en la creación de materiales. En este sentido dimos al alumnado el papel protagonista en la creación de los recursos visuales.

Debían ser materiales que tuviesen perdurabilidad en el tiempo y pudiesen ser reutilizados por diferentes grupos y niveles de idiomas a lo largo de los posteriores cursos académicos. Desarrollamos materiales para actividades de tres tipos:

- *Mapas mentales*

Se trata de árboles/diagramas de conceptos relacionados entre sí en torno a un concepto principal. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas son muy útiles a la hora de trabajar por ejemplo el vocabulario.

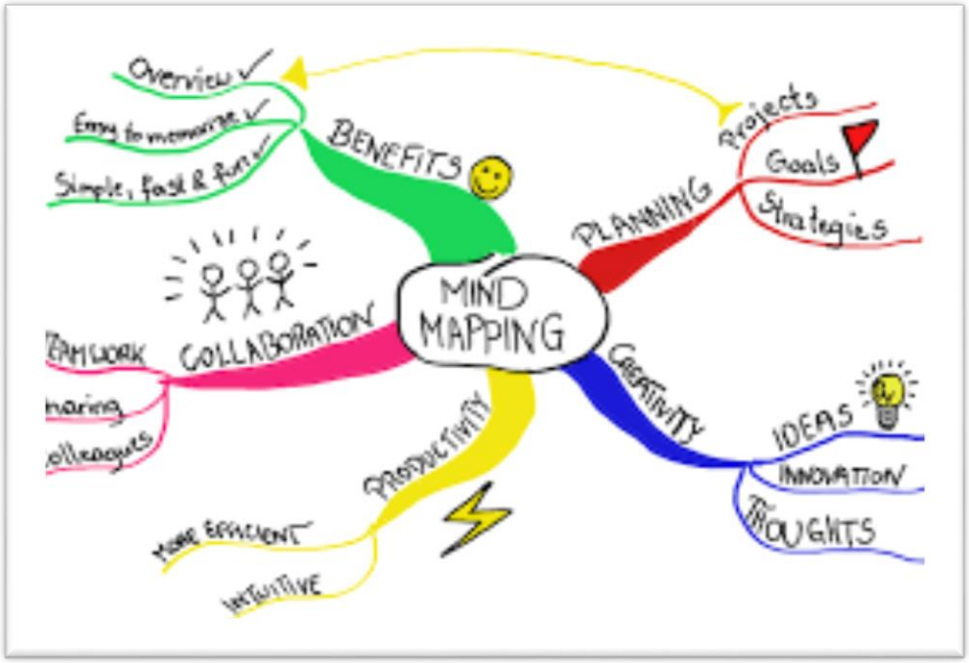


Figura 1. Mind map

- *Notas visuales o "sketch notes"*

Rhode (2012) describe el "sketch noting" como "una serie de *notas visualmente ricas creadas a partir de una mezcla de escritura a mano, dibujos, tipografía, figuras, y elementos visuales como flechas, cajas y líneas".* En el

proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas son especialmente útiles para identificar procesos complejos como estructuras morfosintácticas, relaciones oracionales, etc.

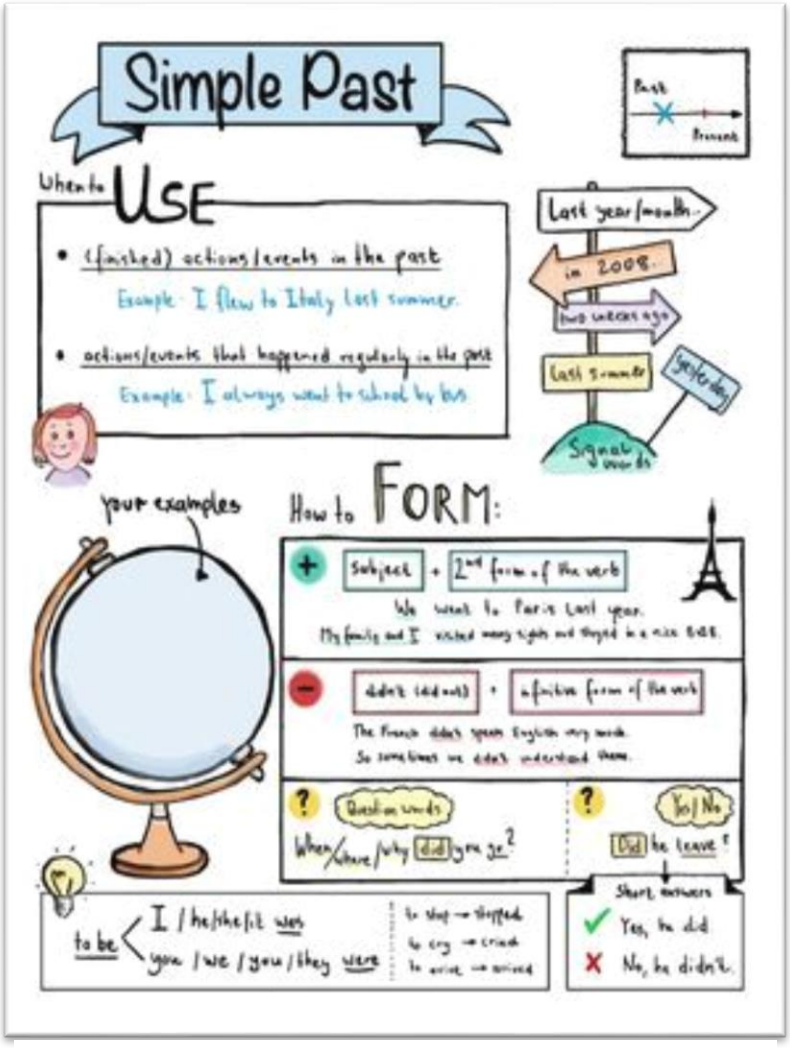


Figura 2. Sketch

- *Infografías*

En el caso de las infografías nos referimos a diagramas dinámicos o extensos que integran imágenes y símbolos generados por medios informáticos para informar sobre un proceso o experiencia compleja. En el caso del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas son especialmente relevantes para ser usados como soporte de tareas de mediación oral y escrita.

Figura 3. INFOGRAPH

LA EXPERIENCIA EN EL AULA

Como decíamos anteriormente, cuando llegó la hora de poner en práctica nuestra planificación en el aula con el alumnado el papel que los alumnos y las alumnas tuvieron fue plenamente activo. Para ello los convertimos en los principales creadores de materiales visuales. Les hicimos ver que lo importante no era dibujar mejor o peor sino crear

materiales basados en el dibujo, el texto, las cajas de contenido, flechas, barras y otros elementos y vincular esos materiales a conceptos lingüísticos, léxicos y/o morfológicos para posteriormente usarlos en tareas de aprendizaje del idioma. Esta es la dinámica en la que basamos todos los trabajos, así de simple a la vez que así de compleja y motivadora.

Figura 4. City map

Para la creación de materiales y dependiendo de las tareas a las que iban destinados favorecimos diferentes agrupaciones entre el alumnado y a la vez creamos diferentes responsabilidades en cada grupo. Por ejemplo, si se trataba de crear una nota visual sobre la narración de una historia, algunos alumnos trabajaban en el diseño de los dibujos, otros en recapitular el vocabulario esencial asociado a la historia y otros en configurar los aspectos gramaticales

que debían tener en cuenta para la tarea final. Una vez cada grupo realizaba su trabajo, de forma natural se movían por la clase para cotejar el encaje de su parte de la tarea con la del resto de grupos y así finalmente poder presentar la tarea final ante clase con el mejor resultado.

Figura 5.

Otra de las más productivas aplicaciones del pensamiento visual a la enseñanza de idiomas son los mapas mentales o visuales. En nuestro caso teníamos el convencimiento de que sería mucho más útil que fuese el propio alumnado el que diseñara y cumplimentara dichos mapas visuales en lugar de dárselo impresos de cualquier web. Los mapas visuales se pueden crear online a través de diferentes páginas web como www.mind42.com, que ofrecen al usuario inmensas posibilidades de personalización del producto que se desea obtener. En nuestro caso, y dado que tal y como contamos más abajo reutilizamos mesas del centro como nuevos materiales pedagógicos

recubriéndolas de vinilo en el que se puede escribir y borrar, fue el alumnado el que diseñó los mapas manualmente poniendo en marcha nuevamente el mecanismo de trabajo colaborativo e interactivo que narrábamos más arriba.

Figura 6. Dibujando casa

MODIFICACIÓN DE LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE.

El trabajo con las metodologías basadas en el pensamiento visual conlleva, para ser más efectivo, el desarrollo de actividades en espacios de aprendizaje que se alejan de las aulas convencionales. En la Escuela Oficial de Idiomas "Sierra Morena" de La Carolina también estamos apostando por la modificación de los espacios de aprendizaje para adaptarlos a la irrupción de nuevas metodologías. En este sentido queremos destacar la creación de una aula de aprendizaje visual dotada de una configuración completamente diferente a la de

las aulas tradicionales, con mesas recubiertas de vinilo en las que el alumnado puede escribir, dibujar y crear idioma de forma natural. Además, este tipo de espacios facilita diversas agrupaciones de alumnado con diferentes responsabilidades dentro del desarrollo de tareas. El mobiliario, especialmente las mesas, es móvil (las mesas están dotadas de ruedas) y permite un rápido cambio en la disposición de las mismas en función de la tarea que se vaya a desarrollar.

Figura 7. AULA 5

VALORACIÓN

Las ventajas que de la aplicación de estas técnicas metodológicas se derivan desde nuestra experiencia son muchas y muy relevantes. Entre ellas podemos apuntar las siguientes.

- Atención a la diversidad. El fomento de la inteligencia visual permite que más alumnos y alumnas puedan manejar de forma más clara y dinámica conceptos, estrategias y mecanismos vinculados al aprendizaje de idiomas, ya que fomenta el desarrollo de inteligencias diversas, permitiendo así atender de mejor manera a la gran heterogeneidad de alumnado que encontramos en la EOI.

- Corresponsabilidad del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. El desarrollo de estas actividades en el aula, especialmente en lo que se refiere a la creación de materiales que incluyen dibujos y conceptos lingüísticos nos permitió ver cómo el propio alumnado organizaba las tareas y cómo en muchas ocasiones el reparto de tareas se hacía de forma interdependiente. Las alumnas y los alumnos tomaban en numerosas ocasiones el papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje y a la vez se hacían corresponsables del aprendizaje y de las tareas que sus propios compañeros tenían que desarrollar. El papel del docente cobraba un segundo plano y se convertía en dinamizador de las actividades y de supervisor de las mismas.
- Motivación. Otra gran ventaja que tras el desarrollo de esta experiencia con el alumnado hemos detectado es que la implementación de actividades basadas en el "visual thinking" aporta una gran dosis de motivación tanto al alumnado como al profesorado. En el caso del alumnado y haciéndonos eco de las reflexiones que ellos han compartido con nosotros, la motivación viene dada por el hecho de que la asunción de responsabilidades en su propio proceso de enseñanza aprendizaje, tal y como decíamos arriba, les permite ganar confianza en el manejo del idioma que están aprendiendo y les permite de esa manera llegar más motivados, participativos y receptivos a clase sabiendo que van a trabajar de esa manera.

En cuanto a la motivación para el profesorado destacamos sin duda dos asuntos. Por un lado, ver cómo progresa el alumnado en su proceso de enseñanza/aprendizaje es sin duda un gran aliciente para cualquier docente. Por otro lado, como docentes tras pasar por este proceso de formación, planificación e implementación de estas actividades, no podemos evitar sentir un crecimiento

profesional que nos anima a seguir avanzando por el territorio de la innovación educativa y las nuevas metodologías.

BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, Rudolf (1974). *Art and Visual Perception, Second Edition: A Psychology of the Creative Eye*. Ganon.

Arós, Claudio (2006). *Guía para la creación de diagramas mentales: Un método revolucionario para utilizar el otro 90 por ciento de tu mente*. Ed. Océano Ambar,2006.

Rhode, Michael (2012). *The Sketchnote Handbook: the illustrated guide to visual note taking*. Pearson

Sibbet, David (2012). *Pensamiento Visual: Cómo potenciar la innovación en equipo mediante gráficos, posits y mapas de idea*. Ed. Conecta, 2012.

Stenberg, G (2007), Conceptual and perceptual factors in the picture superiority effect. European Journal of Cognitive Psychology. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/225090187_Conceptual_and_perceptual_factors_in_the_picture_superiority_effect

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Project Based Learning in Official Language Schools

Elena Miranda Verdú

Escuela Oficial de Idiomas Lucena
elenamirandaeoi@gmail.com

RESUMEN

El uso de las metodologías activas en la enseñanza de idiomas en las escuelas oficiales de idiomas avanza lentamente. El Aprendizaje Basado en Proyectos se perfila como una metodología clave para el progreso en la lengua de estudio, la motivación del alumnado, la conexión con el mundo real, así como para el desarrollo de las llamadas habilidades del Siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: ABP; FACILITADOR; COLABORACIÓN; PROYECTOS; CONTEXTUALIZACIÓN;

ABSTRACT

The use of active methodologies in the teaching of languages in Official Language Schools is advancing slowly. Project Based Learning appears to be a key methodology for the progress in the language being studied, students' motivation, connection with the real world, as well as the development of the so-called 21st century skills.

KEYWORDS: PBL; FACILITATOR; COLLABORATION; PROJECTS; CONTEXTUALIZATION;

Fecha de recepción del artículo: 27/03/2020
Fecha de Aceptación: 04/04/2020

Citar artículo: MIRANDA VERDÚ, E. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos en escuelas oficiales de idiomas. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se implementa de manera creciente en centros educativos de enseñanza primaria y secundaria del territorio nacional, sin embargo, aún no ha hallado su hueco en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Según la Orden de 2 de julio de 2019, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía: "Los métodos didácticos en las enseñanzas de idiomas deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del aprendizaje del alumnado (…) Para ello, se emplearán metodologías activas que contextualicen el proceso educativo, que presenten de manera relacionada los contenidos y que favorezcan la participación y la motivación de los alumnos y alumnas." Además, se menciona que "las líneas metodológicas en las enseñanzas de idiomas tendrán la finalidad de favorecer la implicación del alumnado en su propio aprendizaje" y que "las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje y el conocimiento se utilizarán de manera habitual en las enseñanzas de idiomas como herramientas integradas para el desarrollo del currículo."

El uso de las metodologías activas establece el aprendizaje a través de un proceso constructivo, en lugar de uno receptivo. A través de ellas se establece una contextualización de la enseñanza en la que el alumnado aprende a aprender, realiza continua reflexión y autoanálisis, y en definitiva se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje.

1. METODOLOGÍA: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP en adelante) es una metodología activa que organiza el aprendizaje a través de proyectos y facilita el aprendizaje significativo. Un proyecto es una tarea compleja que se basa en la resolución de un problema o la contestación a una pregunta inicial, y que implica por parte del alumnado la puesta en práctica de las llamadas habilidades del siglo XXI: el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración, la creatividad, la preparación para la vida y las carreras profesionales, y el manejo de la información y las tecnologías (Partnership for 21st century skills). Según Larmer, Mergendoller, y Boss (2015), esta metodología tiene su base en tres precursores. En primer lugar, en los "progetti" que se realizaban en la Italia del siglo XVI, y en particular en una escuela romana de arte llamada la Accademia di San Luca, donde además de las clases magistrales se realizaban proyectos, que eran trabajos que implicaban imaginación y creatividad por parte del alumnado, y que permitían pensar, resolver problemas, y aplicar lo que se había aprendido. Aquellos proyectos ya contenían elementos básicos de ABP: reflejaban la experiencia y las expectativas del trabajo diario de los arquitectos (autenticidad), daban al alumnado la posibilidad de elegir y expresar su opinión (voz y elección), y numerosas respuestas eran posibles como resultado de la realización de cada proyecto. Por otro lado, el alumnado creaba un producto tangible que era observado por otros, y que una vez visto daba lugar a discusión pública y reflexión. En segundo lugar, ABP recoge premisas de **"**The Project Method**"**, ensayo publicado en 1918 por William Heard Kilpatrick, alumno del filósofo, psicólogo y educador John Dewey, donde se expresaba que la realización de proyectos serviría para motivar al alumnado permitiéndole libremente elegir el

propósito que quería perseguir. Señalan estos tres autores que Dewey, sin embargo, creía que el alumnado necesitaba, además de esta libertad propuesta por Kilpatrick, interacción con el profesorado, que además aportaría su juicio y dirección. Esto conecta también con la base de ABP.

En tercer lugar, el llamado **"**Aprendizaje Basado en Problemas**"**, que se originó en los años 60 en Canadá, en la universidad médica McMaster, donde se trabajaba por proyectos que pretendían resolver un desafío a modo de problema, el cual siempre contaba con múltiples posibles soluciones. Para resolver los problemas, el alumnado trabajaba en equipo, realizaba una investigación continua y reflexionaba como parte del proceso. Se evitaba así la instrucción directa.

Un proyecto debe contener al menos siete elementos esenciales, que de acuerdo con Larmer y Merghendoller (2010) son los siguientes: una pregunta para explorar y responder, un proceso de investigación, autenticidad, elección y opinión del alumnado, reflexión, crítica y revisión, y un producto final. Tal y como apunta Markham (2012), la pregunta inicial ha de ser no concluyente, relacionada con temáticas influyentes en el mundo actual, no demasiado general y siempre que sea posible, relacionada con la comunidad del alumnado. El proceso de investigación conllevará el uso de fuentes y recursos que el profesorado proporcionará al alumnado con antelación y que el alumnado expandirá naturalmente en su búsqueda. La autenticidad en el proyecto aparecerá en dos sentidos: el proceso de investigación se realizará a partir de recursos y fuentes auténticas y el proyecto será auténtico al mismo tiempo porque estará relacionado con la realidad del alumnado. Permitir que el alumnado exprese su opinión y que pueda elegir sobre la ejecución del proyecto, la temática, o el

producto final, es un aspecto que reparte responsabilidad y se logra con el tiempo, es posible que durante los primeros proyectos todo el proceso haya de ser más guiado. Destacaba Dewey (1933) que "no aprendemos de la experiencia, sino de reflexionar en la experiencia". Es por esto que la reflexión cobra un papel fundamental en la realización y desarrollo del proyecto. Esta reflexión tiene lugar durante todo el proceso, a modo de puntos de referencia, y al final del proceso, tanto por el alumnado como por el profesorado. Es necesario también que cada proyecto esté sujeto a una revisión por parte del alumnado, lo cual permitirá que el producto se pueda mejorar antes de su entrega, y que sea sometido a crítica, que se hará a través de la evaluación entre iguales y la autoevaluación. El profesorado también realizará su propia crítica y revisión sobre lo que fue bien durante el proceso de compleción del proyecto y lo que es mejorable. Finalmente, a través de la realización del producto final, tangible o digital, el alumnado será capaz de contestar a la pregunta inicial.

En todo este proceso, el papel del alumnado, por medio de su participación activa, consiste en aprender a través del descubrimiento, colaborar con otro alumnado, comunicar, hacer uso de las nuevas tecnologías y la información y desarrollar el pensamiento crítico. Esto le llevará a aprender para la vida y las carreras profesionales. Adicionalmente, el alumnado desarrolla autoconfianza y autonomía en el aprendizaje y aprende a ser honesto académicamente. Por otro lado, el papel del profesorado, que ahora es un facilitador, consiste en crear oportunidades para que el alumnado aprenda, gestionar los tiempos durante el proyecto, supervisar su desarrollo, evaluar, y comprobar la honestidad académica del alumnado.

Hay que tomar en consideración que un proyecto difiere notablemente del clásico "trabajo" que se ha realizado en las aulas desde hace décadas. Markham (2012) señala que los trabajos son un suplemento a una unidad, la tarea consiste en seguir unas instrucciones del profesor o la profesora y se suele repetir cada año. Este tipo de tareas se suelen llevar a cabo de manera individual e independiente y casi siempre fuera del aula, y no suelen tener conexión con el mundo real ni con las vidas del alumnado. Un proyecto, sin embargo, comprende la unidad, es un vehículo para enseñar el currículo. Las tareas en un proyecto son no concluyentes, permiten al alumnado opinar y elegir, y suelen cambiar de curso en curso. El proyecto se realiza en colaboración con un equipo e incluye un proceso de investigación y la creación de un producto. Asimismo, es auténtico en relación con las vidas del alumnado.

La metodología ABP tiene un impacto importante en el aula. En primer lugar, se produce un cambio en la organización del espacio y mobiliario que facilita el trabajo cooperativo, y que permite al docente pasar de ser un orador a ser un mentor para el alumnado (Markham, 2010). Esto quiere decir que se reduce la instrucción directa y aumentan las posibilidades para que el alumnado sea el centro de todo proceso de aprendizaje, se reduce además el uso del libro de texto en favor de material auténtico, y se incorpora el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, es primordial, de acuerdo a Larmer, Mergendoller, y Boss (2015)**,** centrarse en el objetivo de aprendizaje antes de diseñar el proyecto en torno a una herramienta digital, realizar una encuesta previa entre el alumnado para obtener información sobre las posibilidades de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC en adelante) que éste tiene, tanto en el centro como en casa, así como sobre sus conocimientos previos. Este

será el punto de partida para plantear el uso de las nuevas tecnologías en un proyecto.

Hay que tener en cuenta también la necesidad de formación del profesorado y del alumnado. El primero ha de formarse previamente en el uso de distintas herramientas digitales y compartir sus conocimientos con su alumnado. Es también una opción que el alumnado que más conocimientos tiene al respecto los comparta con el resto de compañeros y compañeras y con el mismo profesorado.

Larmer, Mergendoller, y Boss (2015) plantean tres fases en la elaboración de las instrucciones para un proyecto teniendo en cuenta las TIC. En la primera fase, la de la presentación del proyecto y documentación, se ofrecen al alumnado recursos y repositorios online del que partirá su investigación: portales de Internet según el contenido del proyecto, vídeos, fotografías, etc. En la segunda fase, la de desarrollo y elaboración del proyecto, el alumnado hará uso de herramientas para compartir y colaborar, y finalmente en la tercera y última fase, la de creación del producto y su difusión, se cuenta con herramientas específicas para la creación del mismo: creadores de póster interactivo, infografías, páginas web, blogs, folletos, revistas, etc.

Es importante señalar que se hace necesario trabajar el proyecto en el aula además de en casa. En este sentido, el profesorado ha de facilitar al alumnado tiempo y espacio para que trabaje con el resto de su grupo y la ayuda necesaria para resolver dudas y manejar las herramientas digitales.

Un aspecto fundamental de la implementación de ABP es la modificación de la secuenciación de contenidos en las programaciones didácticas. Si bien por lo general se han venido presentando los contenidos en unidades que

asemejaban compartimentos estancos, es primordial que se realice una interconexión de contenidos, siguiendo también las recomendaciones normativas. Esto permite contextualizar el aprendizaje.

Con respecto a la evaluación, es importante contar con rúbricas para varios cometidos, una para el diseño del proyecto que será usada como guía por el profesorado, otra para la evaluación formativa del mismo, y una tercera para la evaluación sumativa, siendo estas dos últimas usadas por el alumnado para su autoevaluación y la evaluación entre iguales, y por el profesorado para la evaluación del alumnado. Sería conveniente contar también con una cuarta rúbrica para la autoevaluación del profesorado. El Buck Institute for Education (2017) considera que es preciso establecer la transparencia con el alumnado desde el principio, es decir, entregar la rúbrica de evaluación en los primeros días de realización del proyecto. Entre otras experiencias que las rúbricas pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje, está la retroalimentación continua que ayuda a mejorar el producto final y las oportunidades de revisión y crítica que procuran. Es notable la importancia de dar peso específico en la rúbrica de evaluación al producto final, así como a las habilidades específicas necesarias para su realización.

2. ABP en la Escuela Oficial de Idiomas Lucena

Implementar ABP en escuelas oficiales de idiomas es posible. Para su puesta en marcha es necesario un plan de trabajo completo que comprenda lo siguiente: a) formación en la metodología, b) modificación de las programaciones didácticas, c) análisis de las motivaciones e intereses del alumnado, d) creación de un banco de plantillas y documentación necesaria, e) elaboración de

documentos de autoevaluación del alumnado y el profesorado, así como encuestas, f) creación de rúbricas, y g) recogida y análisis de datos.

En la Escuela Oficial de Idiomas Lucena se trabaja con la metodología ABP en los cursos que no certifican (Nivel Básico A1, Nivel Básico A2, Nivel Intermedio B2.1, y Nivel Avanzado C1.1) desde el curso escolar 2018-2019. Para formar al claustro del profesorado se ha realizado una formación en centro[118] durante dos cursos académicos a través de la cual el profesorado ha profundizado en la metodología ABP. Se han modificado las programaciones didácticas y adaptado a las necesidades de dicha metodología. Como punto de partida para la elaboración de los proyectos se ha realizado, por medio de encuestas, un análisis de los intereses del alumnado de estos grupos. Adicionalmente, como parte de la formación en centro, se ha creado un banco de plantillas para los proyectos en los idiomas que se imparten en la Escuela, así como para las tareas que estos implican. Se ha creado otro tipo de documentación necesaria, tal como un compromiso de honestidad académica para el alumnado, cuestionarios de autoevaluación del alumnado y el profesorado, y cuestionarios de reflexión para el proceso de desarrollo de los proyectos. Por último, se han creado rúbricas específicas para cada actividad de lengua que incluyen la valoración del producto final tal y como se estipula en líneas anteriores.

Las reacciones del alumnado y del profesorado ante este cambio metodológico fueron variadas, y el primer curso escolar, sobre todo en los inicios

[118] Estas formaciones se han realizado al amparo de las Instrucciones de 28 de agosto de 2018 y 20 de septiembre de 2019 de la Dirección General de Formación del Profesorado de Andalucía con los códigos 191410FC003 y 201410FC014 respectivamente.

de la implementación de ABP, estuvo lleno de momentos difíciles, ya que se unía el escepticismo propio del desconocimiento del método al aferramiento al sistema anterior de enseñanza y evaluación. No obstante, los beneficios son claros: el alumnado experimenta una cohesión de grupo gracias al trabajo colaborativo, se presentan los contenidos interconectados y eso hace que tenga lugar un uso significativo del currículo de EOI, así como un incremento en el aprendizaje. ABP permite que se retengan los contenidos de forma duradera y natural, lo cual redunda positivamente en la autoconfianza del alumnado, y reduce el estrés y el nerviosismo, ya que se realiza práctica continua de la lengua sin condiciones de examen. Se desarrolla la autonomía en el aprendizaje, el aprendizaje para toda la vida, y se aprende haciendo. Igualmente, se fomentan las habilidades del Siglo XXI.

3. CONCLUSIÓN

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología compleja con numerosas ventajas para las escuelas oficiales de idiomas. Además del impacto que tiene en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas, el cual aumenta notablemente, ABP propicia un incremento claro en la tasa de alumnado cuyos resultados académicos son satisfactorios. Por otro lado, la cultura de grupo motiva una bajada en la tasa de absentismo escolar, y en los casos en que el absentismo es obligado por motivos laborales o de salud, la realización de proyectos y la flexibilización en fechas de entrega que permite su uso, hacen que este alumnado pueda continuar con sus estudios y promocionar de curso sin necesidad de asistir al total de las clases durante el curso escolar o

a un examen en una fecha concreta. Esto, unido a los beneficios mencionados anteriormente, hacen de ABP una apuesta segura para nuestras Escuelas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Partnership for 21st century skills: Framework for 21st Century Learning. Recuperado de: https://wvde.state.wv.us/counselors/links/initiatives/21st-century-framework.pdf [Consulta: 23 marzo 2020].

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1910), revised edition. Boston: Heath.

Junta de Andalucía: Orden de 2 de julio de 2019, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

ASCD: Seven Essentials for Project-Based Learning. Recuperado de:http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx [Consulta: 20 marzo 2020].

Buck Institute for Education (2017). Using Rubrics. Recuperado de: file:///D:/ABP/Using%20Rubrics%20-%20Strategy%20Guide%20Artículo%202.pdf [Consulta: 25 marzo 2020].

Partnership for 21st century skills: Framework for 21st Century Learning. Recuperado de: https://wvde.state.wv.us/counselors/links/initiatives/21st-century-framework.pdf [Consulta: 23 marzo 2020].

Larmer, J., Mergendoller, J. (2010). Seven Essentials for Project Based Learning. Recuperado de de: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx [Consulta: 20 marzo 2020].

Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015)*: Setting the Standard for Project Based Learning*, Novato, California: ASCD

Markham, T. (2012): *Project Based Learning: Design and Coaching Guide*. San Rafael, California: HeartIQ Press

LA MEDIACIÓN Y SU IMPACTO EN LAS AULAS DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Mediation and its impact in the classrooms of official language schools

Rafael Nadales Bonilla

Escuela Oficial de Idiomas Priego de Córdoba
teachernadales@gmail.com

Margarita Valderrama Molina

Escuela Oficial de Idiomas Priego de Córdoba
myteachermargarita@gmail.com

RESUMEN

En este artículo analizamos la actividad de lengua de la mediación desde un punto de vista epistemológico: el origen de su aparición, los escollos que surgen tras su implantación en las aulas de las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía, así como las posibles vías de solución a cada uno de los obstáculos que se plantean.

PALABRAS CLAVE: MEDIACIÓN; EOI; ELE; MCERL;

ABSTRACT

In this article we will analyse the language activity of mediation from an epistemological point of view: the origin of its arising, the stumbling blocks emerged after its implementation in the classroom of the Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía as well as the possible ways of sorting out the obstacles which must be overcome.

KEYWORDS: MEDIATION; EOI; ELE; MCERL;

Fecha de recepción del artículo: 20/03/2020
Fecha de Aceptación: 30/03/2020

Citar artículo: NADALES BONILLA, R. y VALDERRAMA MOLINA, M. (2020). La mediación y su impacto en las aulas de las escuelas oficiales de idiomas. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 17, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un recorrido histórico desde el origen de la mediación hasta su implantación en el currículum de las enseñanzas en escuelas oficiales de idiomas en la comunidad autónoma de Andalucía. Una vez implantada legalmente la mediación como actividad de la lengua que hay que impartir y evaluar de modo sistemático en esta comunidad, el docente se encuentra ante una serie de dificultades para llevar a cabo su nueva tarea: ¿Cuáles son estas dificultades? ¿Cómo superarlas? Solo conociendo los obstáculos que hay que superar se pueden determinar medidas de actuación para salvarlos. Y sobre ambas cuestiones se trata de arrojar luz desde este artículo que además refleja cuáles son las principales dificultades que encuentra el docente a la hora de impartir esta nueva actividad de la lengua y al tener que evaluarla. Asimismo, ofrece algunas posibles soluciones a esta problemática.

Tal y como nos ilustra Trovatto (2013), la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por muchos procesos desde finales del siglo XVIII cuando surge en Prusia el método gramática-traducción que adopta como sistema el que venía siendo utilizado para la enseñanza del latín y el griego. En este caso, las destrezas principales eran la comprensión lectora y la producción de textos escritos siendo el profesorado el mayor protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función consistía en proporcionar conocimientos a través de clases magistrales y corregir los errores producidos por los estudiantes, que

tenían un papel poco participativo. Su máximo logro se basaba en seguir las instrucciones del docente y en memorizar las reglas y el léxico necesarios para acometer su labor de traducción. Se podría decir que la diferencia entre el docente y el discente se basaba en el conocimiento previo de reglas y léxico memorizados y en la experiencia, dejándose otras destrezas de lado.

A comienzos del siglo XX, Berlitz y Sauze adoptan el método directo que le dio más importancia y prioridad a la comprensión de textos orales y a la expresión oral, ya que defendía que un idioma se aprendía por imitación de la lengua materna. Se da gran énfasis a la pronunciación del idioma que se está aprendiendo, alejándose el foco de atención del texto escrito, y se eliminan por completo la traducción y el idioma materno de la metodología. El docente se limitaba a suministrar vocabulario y estructuras –siempre en la segunda lengua, de ahí el auge de la figura del profesor nativo– favoreciendo el aprendizaje de la gramática de manera inductiva y no siendo el único protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. El discente participaba en conversaciones con estructura de pregunta/respuesta y nunca elaboraba monólogos completos.

La Segunda Guerra Mundial propició la puesta en práctica del método audiolingüe por la incipiente necesidad de formar a los soldados para que fueran expertos hablantes de lenguas extranjeras. Es en este momento en el que el estructuralismo lingüístico vuelve a resurgir y toma la forma de repeticiones orales encumbrando la memorización y la imitación como método de adquisición preminente. Persigue el aprendizaje rápido y eficaz que involucre las cuatro destrezas, aunque le da más importancia a las producciones orales y a las funciones de la lengua. En este método, el docente es el protagonista de la clase, el director de orquesta que controla la dirección y el ritmo del aprendizaje, el que

selecciona el material adecuado y lo modula para su máxima explotación. El rol del estudiante es activo también, adquiriendo la gramática a través del proceso inductivo.

En el siglo XX a partir de la década de los 70 se ponen en marcha metodologías comunicativas que enfatizan la integración de las ya conocidas cuatro destrezas (comprensión de textos orales, comprensión de textos escritos, producción y coproducción de textos orales, y producción y coproducción de textos escritos) teniendo todas ellas un protagonismo diferente dependiendo de las subcorrientes metodológicas que van surgiendo. Pero es a comienzos del siglo XXI cuando muchos lingüistas y teóricos empiezan a buscar la quinta destreza como cuando en el pasado se buscaba el quinto elemento. Es entonces cuando se postulan como quinta destreza el uso de la lengua, la traducción, la cultura, etc. En 2001, el Consejo de Europa destaca de manera específica la mediación ya que, según ellos, cubre la traducción, la interpretación y en parte los aspectos culturales de la lengua. Así es como aparece el concepto de destreza asociada a la mediación y esta, a su vez, asociada a la traducción, interpretación y transmisión de valores culturales entre lenguas. Sin embargo, no podemos olvidar que también puede existir una mediación intralingüística.

LA INCORPORACIÓN DE LA MEDIACIÓN A LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA Y SU DESARROLLO AUTONÓMICO

A partir de 2001 muchas son las referencias a la ya conocida actividad de lengua de mediación, pero destacaríamos como hitos más importantes los siguientes:

El Consejo de Europa (2001), publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* considerado

como el referente máximo para el docente de lenguas extranjeras, donde el término *mediación* aparece hasta en 21 ocasiones, mencionándose como *"una ayuda entre individuos que no comparten la misma lengua"*, comparándola con las actividades de traducción e interpretación o con el reprocesamiento de un texto existente que *"ocupa un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades"*. Además, se le atribuyen otras microdestrezas como el resumen, la interpretación de un evento cultural en relación a otra cultura o participar en un debate oral en el que se ven implicados varios idiomas.

En el Anexo del documento del Consejo de la Unión Europea: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) se expresa la necesidad de integrar otras destrezas como la mediación: *"La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural."* (Consejo de Europa, 2008)

Por último, y no menos importante, en el Companion Volume, Volumen complementario, publicado en febrero de 2018 por el Consejo Europeo y que está disponible solo en inglés y francés, se destaca la mediación como elemento esencial en el proceso de enseñanza/aprendizaje y se define más en profundidad, incluyendo descriptores muy claros para que dicha actividad de la lengua sea evaluada. El contenido del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* sigue siendo una directriz ineludible para el docente de lenguas extranjeras, pero se complementa con más información proveniente de trabajos y estudios posteriores a 2001. La mediación se aleja de estar exclusivamente ligada a la traducción e interpretación para ser

"cualquier procedimiento, organización o acción diseñada para reducir la distancia entre dos (o más) polos de alteridad" (Consejo de Europa, 2018).

A la luz de lo hasta aquí expuesto y a partir del Real Decreto 1041/2017[119], de 22 de diciembre por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación y se establece el currículo básico de los niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, se debe destacar que el profesorado de escuelas oficiales de idiomas se ve instado a implementar la mediación de modo sistemático en el aula y a evaluarla.

Tanto la sistematización del trabajo de la mediación en el aula, como el tener que evaluar a nuestro alumnado en el desarrollo de esta actividad entrañan una serie de obstáculos. A continuación, detallamos estos obstáculos, e indicamos algunas sugerencias para salvarlos:

1. Desconocimiento de lo que es la mediación por parte del profesorado. La mayoría de los docentes de escuelas oficiales de idiomas nos hemos sentido inseguros ante la llegada de la mediación a nuestras enseñanzas. Esa inseguridad viene del desconocimiento de esta actividad de la lengua, a la que, casi nadie había dedicado antes estudio ni preparación. Y si sentimos que no conocemos bien el concepto ni la materia, lógicamente sentimos que no vamos a poder desempeñar un buen papel en el aula cuando queramos trabajar esta actividad de la lengua. Ante esta dificultad, la vía de acción está clara: debemos formarnos. Para ello contamos con múltiples opciones: grupos de trabajo, formación en centros, cursos organizados por el centro del profesorado

119 Real Decreto 1041/2017 de 22 diciembre: https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/12/22/1041

(en adelante CEP), etc. Todo ello, por supuesto, acompañado de un esfuerzo y una dedicación hercúleos.

2. Falta de repositorio de actividades de mediación en los que basarnos a la hora de realizar pruebas en el aula o de pedir tareas al alumnado. Para cualquier otra actividad de la lengua contamos con nuestros propios bancos de materiales que solemos ir ampliando curso tras curso; además de los materiales ofertados por distintas editoriales, incluyendo los propios libros de texto. Sin embargo, al ser la mediación una actividad recién incorporada a nuestro sistema, no tenemos registros de tareas de cursos anteriores que podamos utilizar nosotros, ni ofrecer a nuestros compañeros y compañeras.

La solución a este vacío se cubre, lógicamente, elaborando tareas de mediación que podamos utilizar y reutilizar. Es interesante, en esta línea, plantearse la creación en cada centro de un repositorio común de actividades de mediación al que todo el claustro deba hacer aportaciones, y del que todos puedan nutrirse en el futuro. De este modo, se optimiza el esfuerzo realizado por todos.

3. Dificultades en la elaboración de tareas de mediación: tipología y tecnología. La elaboración de tareas de mediación es también un obstáculo a salvar en distintos sentidos. Por una parte, hay que contar con el hecho de que existen tareas orales y escritas, que pueden partir a su vez de textos fuente orales o escritos. Además, el texto fuente escrito puede ser modal (que emplea sólo un código -por ejemplo, el lingüístico-), o multimodal (que combina más de

un código). Y puede venir presentado como texto continuo o no continuo (por ejemplo, gráficos, mapas, etc.).

Esta gran variedad hace que el profesorado tenga que familiarizarse y llegar a dominar tipologías textuales que se apartan de lo que hasta ahora había venido siendo el foco central de trabajo, y teniendo que caer de lleno en la alfabetización múltiple. Ahora se hace necesario que el profesorado cuente con conocimientos suficientes para el manejo de herramientas digitales que puedan ayudarle a elaborar, por ejemplo, infografías.

Para ayudarnos a superar las dificultades tecnológicas, debemos recurrir a la formación. Quienes son más autodidactas con las tecnologías pueden lanzarse a la búsqueda de las herramientas que puedan serles de mayor ayuda. Quienes necesiten de mayor guía, pueden recurrir a cursos de formación organizados por un CEP, grupos de trabajo, e incluso a formación en centros.

4. Falta de tiempo para trabajar una tipología más de actividades de lengua en el aula. Si ya sentimos que nos falta tiempo en el aula para practicar suficientemente la oralidad o la escritura, la incorporación de la mediación viene a condensar aún más el trabajo en el aula. Sin embargo, no hay que olvidar que las tareas de mediación que parten de textos orales suponen, implícitamente, un trabajo de la comprensión oral; al igual que las que parten de textos escritos más o menos desarrollados también implican una comprensión lectora. De hecho, para muchos, la mediación va más allá de la comprensión lectora u oral, ya que además requiere una dosis importante de trabajo con la información recibida para producir el texto mediado. Salvar la falta de tiempo en el aula es ardua tarea.

No basta con considerar la mediación como un paso más en la comprensión pues, aun así, hace falta tiempo para tratar ese paso ulterior.

Para superar este obstáculo se sugiere, por ejemplo, dedicar menos tiempo en el aula a la realización de tareas de comprensión escrita y de comprensión oral. Se puede seguir dedicando tiempo en el aula a la explicación de técnicas para la buena realización de actividades de comprensión oral o escrita, pero su ejecución en sí, se puede plantear como tarea para casa para el alumnado, liberando así un tiempo en el aula que sí se puede dedicar a la mediación.

Somos conscientes de que esta propuesta debe ir acompañada de un sistema de concienciación del alumnado para que no dejen de trabajar la comprensión oral ni escrita en casa dado que, de otro modo, su rendimiento general podría bajar en estas actividades de la lengua, además de tener una repercusión negativa en la ejecución de las tareas de mediación.

5. Falta de conocimiento sobre cómo evaluar la mediación. En la evaluación de la mediación hay que distinguir los cursos que acaban con prueba específica de certificación de los que no.

Para los niveles de certificación el instrumento a emplear en el caso de Andalucía es la rúbrica recientemente publicada en la Resolución de 24 de febrero de 2020, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se convocan las pruebas específicas de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2019/2020 y se establecen determinados aspectos sobre su organización[120]. Contar con la

120 Resolución de 24 de febrero de 2020: www.juntadeandalucia.es/boja/2020/41/BOJA20-041-00055-3036-01_00170468.pdf

rúbrica no significa que, automáticamente sepamos utilizarla debidamente. Para lograr manejarla eficazmente es necesario combinar formación y práctica. La formación debería incluir, además del curso ofrecido inicialmente a las Escuelas Oficiales de Idiomas andaluzas para directores, directoras y jefes o jefas de departamentos sobre el uso de las nuevas hojas de observación de las pruebas terminales específicas de certificación, cursos de estandarización de la mediación, formación en centros y grupos de trabajo en esta misma línea.

En los niveles de no certificación cada centro deberá determinar el instrumento con el que se evalúe la mediación. La concreción de estos instrumentos no debe ser algo aleatorio, sino el fruto de un análisis y reflexión profundos sobre la materia. Para ello, resultan obvios:

a) La necesidad de formarse antes de elaborar y aprobar estos instrumentos

b) La idoneidad de pilotaje de los instrumentos antes de institucionalizarse

c) La necesidad de contar con márgenes de tiempo suficientes para desarrollar estos instrumentos.

CONCLUSIÓN

Como se refleja en este artículo, la llegada de la mediación como una actividad más de la lengua al aula de idiomas de las escuelas oficiales de idiomas de Andalucía es el fruto de una trayectoria histórica y representa un gran hito, no porque las microhabilidades asociadas a dicha actividad sean novedosas (De Arriba, C. & Cantero, F.J. 2004) –de hecho ya se venían practicando asociadas a otras actividades–, sino porque su implantación sistemática requiere una

estandarización de los sistemas de evaluación y de la redacción de materiales de repaso. La problemática que ha surgido no es más que el reflejo del empeño del gremio docente en llevarla a cabo de un modo profesional y especializado.

Para cada problema suscitado se plantean una o varias vías de solución, desde la certeza de que los distintos agentes involucrados en su puesta en marcha sabrán valorar en cada circunstancia cuál es la medida más oportuna y conveniente. Es innegable que la base común para solventar todos los escollos que se nos presentan es la formación tanto del profesorado como del alumnado, ya sea la que nos proporcionan los centros del profesorado o las opciones de autoformación a las que se acogen muchas escuelas de Andalucía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOJA (2020). Resolución de 24 de febrero de 2020, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se convocan las pruebas específicas de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2019/2020 y se establecen determinados aspectos sobre su organización. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 2 de marzo de 2020. 39-92.

BOE (2017). Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto. Boletín Oficial del Estado de 23 de diciembre (BOE). Núm. 311 127773-127838.

Consejo de Europa (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2008). Companion Volume with New Descriptors. [en línea]. Recuperado de: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989. [Consulta: marzo 2020].

De Arriba, C. & Cantero, F.J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. Didáctica (Lengua y Literatura) Vol. 16, 9-21.

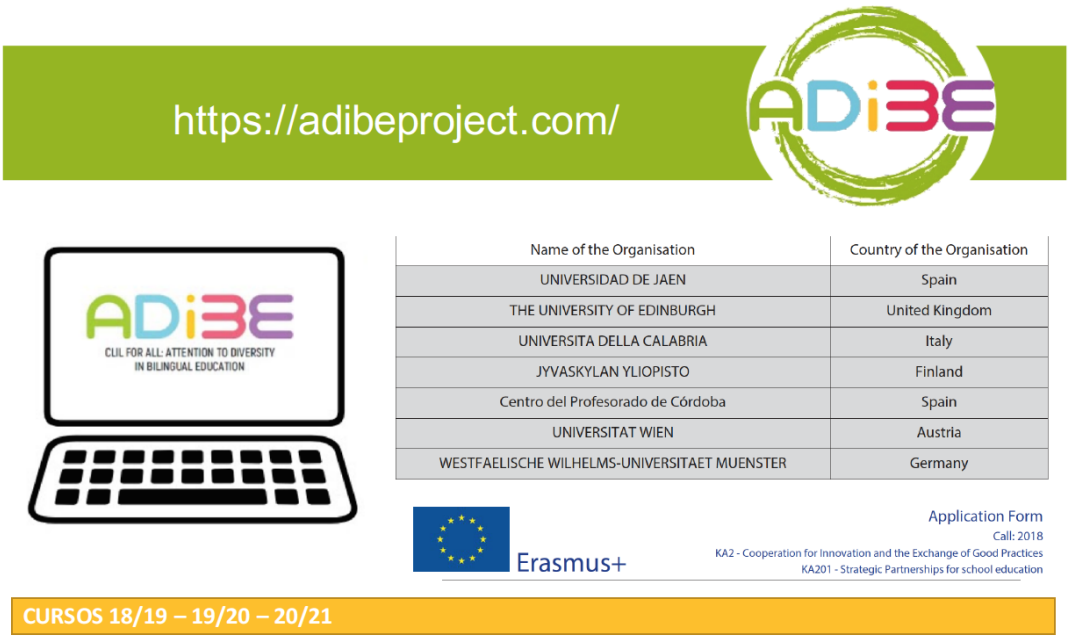
Trovatto, G. (2013). La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita. Actas del X Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2013/21_trovato.pdf [Consulta: marzo 2020].

RESEÑAS

CLIL FOR ALL: ATTENTION TO DIVERSITY IN BILINGUAL EDUCATION (ADIBE)

Trinidad Jerez Montoya

Centro del Profesorado de Córdoba
trinidad.jerez.montoya.edu@juntadeandalucia.es



El proyecto ADiBE (https://adibeproject.com/) reúne a figuras clave con amplia experiencia en el campo del contenido y aprendizaje integrado de idiomas (CLIL) de seis países (España, Austria, Finlandia, Alemania, Italia y el Reino Unido). Su objetivo es dar respuesta a la problemática de la atención a la diversidad dentro de los programas de Aprendizaje Integrado de Lenguas y Contenidos en Europa; ofrecer evidencia basada en investigación y recursos concretos para mejorar el aprendizaje de idiomas y hacer de la educación bilingüe una realidad más inclusiva para todos.

Coordinado por la Universidad de Jaén, el Centro de Profesorado de Córdoba participa como socio junto con cinco Universidades europeas, y la

participación de profesorado de reconocido prestigio en investigaciones sobre enseñanza bilingüe en diferentes contextos educativos europeos.

- WESTFAELISCHE WILHELMS-UNIVERSITAET MUENSTER https://www.uni-muenster.de/en/
- THE UNIVERSITY OF EDINBURGH https://www.ed.ac.uk/
- UNIVERSITA DELLA CALABRIA https://www.unical.it/portale/
- UNIVERSITAT WIEN https://www.postgraduatecenter.at/
- JYVASKYLAN YLIOPISTO https://www.jyu.fi/fi

Los objetivos del proyecto ADiBE son:

- Diseñar, validar y aplicar instrumentos fiables (cuestionarios, entrevistas y protocolos de observación) para identificar las dificultades y determinar las prácticas más destacadas que se están implementando en el norte, centro y sur de Europa para atender a la diversidad en los programas CLIL de Educación Secundaria.
- Diseñar y pilotar actividades basadas en proyectos y tareas incorporando el uso de las TIC y teleformación para idiomas extranjeros y materias de contenido enseñadas a través de la Lengua Extranjera en Educación Secundaria.
- Hacer que estas actividades estén disponibles a través de REA y publicar una guía para implementarlas en el aula de CLIL.
- Diseñar y pilotar un módulo de formación docente que incorpore los hallazgos del estudio y ofrecer actividades para equipar al profesorado en la tarea de atender la diversidad en las aulas CLIL.
- Elaborar guías de video pedagógicas en línea donde figuras clave de la investigación en CLIL, que participan en el proyecto, harán accesible a la

comunidad educativa estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la atención a la diversidad.

ADiBE se dirige a tres agentes educativos principales:

- Instituciones de educación secundaria que han incorporado CLIL, especialmente aquellos centros donde el aprendizaje de idiomas y la enseñanza son un desafío debido a contextos de enseñanza-aprendizaje muy diversos.
- Instituciones de formación docente (tanto universidades como centros de formación docente) que trabajan a favor de la innovación pedagógica y en los centros de educación secundaria a través de la formación inicial y permanente.
- Autoridades educativas, quienes podrán utilizar los datos, actividades y módulos derivados del proyecto para orientar futuras decisiones legislativas sobre el modelo bilingüe, decisiones pedagógicas sobre el desarrollo práctico de los programas CLIL con diferentes tipos de logros; o decisiones organizativas sobre la integración exitosa de estudiantes inmigrantes y los recién llegados al programa.

Además del impacto directo del proyecto en el profesorado participante, también se garantizará un impacto a largo plazo en docentes, formadores de docentes, autoridades educativas de idiomas y asociaciones de docentes mediante el efecto combinado de tres medidas: la disponibilidad abierta de recursos educativos pilotados; la realización de una serie de talleres, conferencias y eventos multiplicadores; creación de redes y comunidades de ADiBE, localizados en la web www.adibeproject.com

En el apartado de equipo (TEAM), además de los profesores de las Universidades socias, destacan dos centros de Educación Secundaria por cada socio, que juegan un papel fundamental en varios de los productos intelectuales que se desarrollan a lo largo de este Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Educativas KA201. Hasta el momento se han llevado a cabo o están en proceso dos de ellos. Sus características se pueden consultar en el siguiente enlace https://adibeproject.com/outputs/

Output 1 – SWOT analysis on catering to diversity in CLIL

Output 2 – Activities and guidelines to cater to diversity in CLIL

En estos dos productos intelectuales se ha realizado un estudio (Output 1) que arroja resultados sobre el nivel de atención a la diversidad en los centros colaboradores. Se han obtenido datos a partir de las respuestas a cuestionarios diseñados por las Universidades socias, y que han completado familias, alumnado y profesorado de estos centros colaboradores. De forma voluntaria han participado además varios centros de Córdoba y Zaragoza. Las conclusiones de este estudio simultáneo llevado a cabo desde enero a octubre

2019 se publicará a lo largo de los próximos meses en varias revistas de impacto y se están difundiendo en Congresos y eventos académicos de distinto tipo y que pueden también consultarse en el siguiente espacio de la web https://adibeproject.com/publications-and-conferences/.

Por lo que respecta al segundo producto intelectual (Output 2), cuyas líneas de trabajo se establecieron en la reunión trasnacional en Münster (Alemania) en octubre (24-26) 2019 se realizarán 12 proyectos interdisciplinares para implementar en grupos de clase bilingües en edades comprendidas entre 14 y 16 años. Elaborados por equipos de profesorado en cada uno de los centros socios, asociados al trabajo en la Universidad y profesores/as en activo de los centros de Educación Secundaria, pretenden ofrecer al profesorado de ANL y AL una propuesta didáctica que incluye el desarrollo de proyectos de consolidación de aprendizajes, a partir del modelo AICLE, que tenga en cuenta la existencia de tres niveles de adquisición integrada de lengua y contenido. A través del uso de las TIC, estrategias de gamificación y fundamentalmente el reparto de roles en grupos cooperativos, estos 12 proyectos abarcan diferentes temáticas transversales como pueden ser la nutrición y los hábitos de vida saludable o el análisis de la brecha de género en la práctica deportiva.

@ADiBEProject #ERASMUS+KA2O1 2nd Transnational Meeting at Münster (Germany) coordinated by @ujaen & @cepcordoba as partner: Drawing conclusions from Output 1 into Output 2 @cmelladoalvarez @ceppriegomonti @ceppenarroya

Traducir Tweet

7:20 a. m. · 24 oct. 2019 · Twitter for Android

https://twitter.com/trinidadjerez/status/1187373371815796736?s=20

Se trata de una propuesta didáctica accesible en plataforma y adaptable al aprendizaje virtual. Está prevista una fase de pilotaje en la que profesorado que imparte áreas lingüísticas y no lingüísticas de los centros colaboradores plasmarán en un cuestionario el grado de efectividad en la mejora de los aprendizajes que estos proyectos AICLE – ADIBE pretenden conseguir.

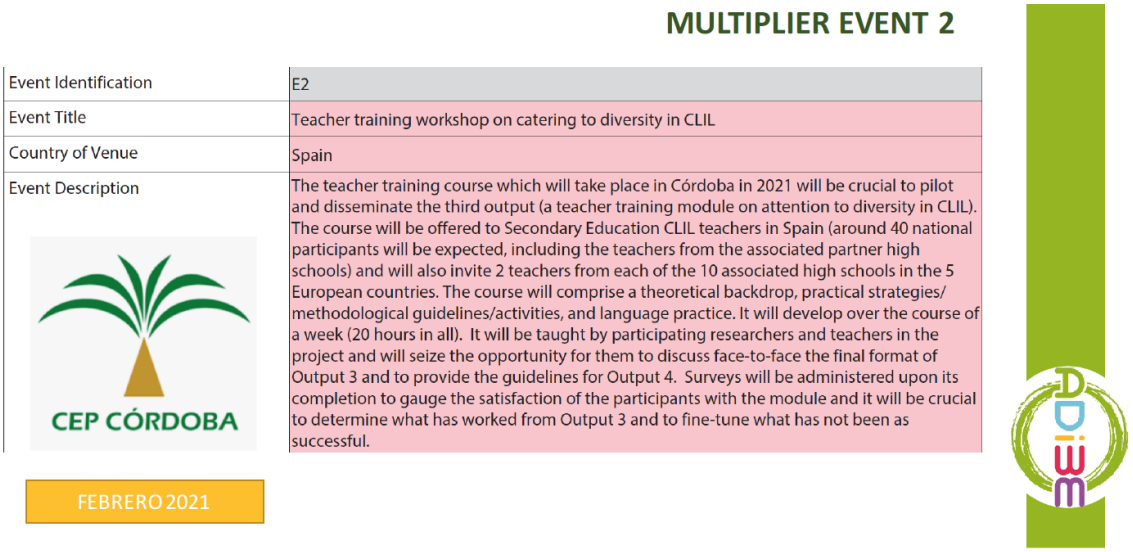
A lo largo del curso escolar 2020/2021, se realizarán los productos intelectuales 3 y 4:

Output 3 – Teacher Training modules on attention to diversity in CLIL

Output 4 – Pedagogical video guides on attention to diversity in CLIL

Ambos conducen a la parte del proyecto en el que el Centro de Profesorado participa de forma más activa ya que dentro de las actividades previstas en un

proyecto de este tipo, KA201, existen EVENTOS MULTIPLICADORES que básicamente ofrecen difusión a los resultados.



MULTIPLIER EVENT 2

Event Identification	E2
Event Title	Teacher training workshop on catering to diversity in CLIL
Country of Venue	Spain
Event Description	The teacher training course which will take place in Córdoba in 2021 will be crucial to pilot and disseminate the third output (a teacher training module on attention to diversity in CLIL). The course will be offered to Secondary Education CLIL teachers in Spain (around 40 national participants will be expected, including the teachers from the associated partner high schools) and will also invite 2 teachers from each of the 10 associated high schools in the 5 European countries. The course will comprise a theoretical backdrop, practical strategies/ methodological guidelines/activities, and language practice. It will develop over the course of a week (20 hours in all). It will be taught by participating researchers and teachers in the project and will seize the opportunity for them to discuss face-to-face the final format of Output 3 and to provide the guidelines for Output 4. Surveys will be administered upon its completion to gauge the satisfaction of the participants with the module and it will be crucial to determine what has worked from Output 3 and to fine-tune what has not been as successful.

Este evento multiplicador consiste en el diseño de un curso online, dirigido a profesorado de centros bilingüe que imparte tanto Lenguas Extranjeras (Inglés) como áreas no lingüísticas (ANLs) , que se presentará en CEP Córdoba y en el que de forma presencial se pilotarán determinados módulos. Esta jornada formativa será fundamental para configurar el diseño definitivo de actividades, foros y contenidos específicos que formarán parte de la oferta telemática del Master Interuniversitario online de Enseñanza Bilingüe de la Universidad de Jaén[121] .

El profesorado de los centros bilingües de Educación Secundaria de la zona CEP Córdoba y del resto de los centros de profesorado de la provincia se beneficiarán de poder asistir a este evento multiplicador. Participaran como ponentes profesores/as de las Universidades socias, las que destacan figuras

[121]https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/masteres/master-interuniversitario-en-ensenanza-bilingue-y-aprendizaje-integrado-de-contenidos-y

como Do Coyle, Teresa Ting, Tarja Nikula, Christiane Dalton-Puffer, Frauke Matz o Ute Smit. Ofrecerán conclusiones de este proyecto ERASMUS+ KA201, centradas en el modelo AICLE y cómo aplicarlo con garantías para poder atender a la diversidad del alumnado y mejorar resultados en centros de Educación Secundaria de Alemania, Italia, Austria, Finlandia, Reino Unido y España. Todos ellos comparen una realidad común, la gran heterogeneidad del alumnado que aprende contenidos de diversas áreas curriculares a través de la Lengua Extranjera (Inglés) y que necesita aprender a su propio ritmo, sin quedar atrás, a través de una enseñanza multinivel efectiva y de calidad.

GAGNON-ROBERGE, Sophie. *Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*. Madrid: Narcea, 2019. ISBN: 978-84-277-2626-0.

Beatriz Martínez Serrano

Centro del Profesorado de Córdoba
beatriz.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es

A través de los seis capítulos que conforman el libro titulado *Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*, Sophie Gagnon-Roberge, partiendo de su propia experiencia profesional, nos facilita una serie de claves, estrategias y propuestas concretas para contribuir al desarrollo del hábito lector del alumnado. Consciente de que la preadolescencia y la

adolescencia son etapas cruciales en la trayectoria vital del lector, Sophie propone aprovechar al máximo todas las oportunidades que se presenten para acercar a los alumnos y alumnas a la lectura, con el propósito de educar a lectores independientes, que lean no solo por obligación, sino por placer. En este sentido, resulta de vital importancia que los estudiantes estén rodeados de libros en las aulas, la utilización del factor pasión, la puesta en valor de los libros en cualquier ocasión que sea posible, la atención a los alumnos y alumnas con dificultades, el ofrecimiento de un amplio abanico de lecturas para elegir, así como la animación a los jóvenes a compartir lo que leen.

Con respecto a la necesidad de que los discentes estén rodeados de libros en las aulas, conviene precisar que puede ser de gran utilidad montar una biblioteca pequeña en la propia aula, e incluso la creación de un rincón de lectura que brinde la posibilidad de salir por un instante de la rigidez del contexto de clase. Dicha biblioteca podría enriquecerse con libros que traiga el alumnado y con préstamos de la biblioteca escolar, favoreciendo el trueque. Del mismo modo, es primordial la decoración del aula de manera que la literatura ocupe un lugar relevante. Para ello, existen varias opciones: colgar portadas de libros, realizar un muro de grafitis literarios, fijar una pared de lectura con fotografías del alumnado leyendo o con sugerencias literarias, entre otras. Asimismo, se garantiza la proximidad de los libros a los estudiantes mediante la biblioteca móvil, iniciativa que consiste en un carro lleno de libros pertenecientes a distintos géneros y niveles que se transporta de un espacio a otro con facilidad. En esta misma línea, la visita a la biblioteca escolar ayuda a establecer un vínculo entre el alumnado y el libro. Además, son múltiples las actividades que se pueden plantear en ella: haikus y planos de metro literarios, cazas del tesoro,

organización de exposiciones sobre un tema, etc. Todas ellas son propuestas encaminadas a sacar los libros de las estanterías para que nuestros jóvenes se relacionen con ellos de una forma diferente.

En lo que atañe a la pasión por la lectura, cabe destacar que la lectura en voz alta juega un rol esencial, así como el hecho de hablar con nuestros alumnos y alumnas de los libros que nos han gustado y de los que no, independientemente de la materia que impartamos. De ese modo, se crean vínculos literarios muy fructíferos. También debemos ofrecer al alumnado la posibilidad de compartir sus experiencias lectoras con el resto de la clase, para así suscitar el interés por la lectura de otros compañeros y compañeras. Con esta finalidad, se pueden desarrollar diversas propuestas: cápsulas de amor, que son breves presentaciones orales en las que el alumnado debe hablar de una de sus pasiones librescas; pausas publicitarias literarias, que son presentaciones de unos treinta segundos sobre la última lectura del alumnado o sobre libros que lo hayan marcado; el micro abierto, que implica la lectura de extractos de novelas en espacios comunes, para que el acto de leer se integre en la vida cotidiana y los libros ocupen un lugar privilegiado; los encuentros con autores, que permiten conocer con más profundidad el oficio del escritor y el libro concreto que se esté abordando; entre otras actuaciones.

En lo que se refiere al tratamiento de la lectura en el día a día de la clase, contamos con múltiples opciones. En primer lugar, es imprescindible dedicar un tiempo de la sesión a que el alumnado lea y disfrute haciéndolo. Para ello, debemos ofrecerle libros que le gusten y que susciten las ganas de leer más. A la hora de realizar el seguimiento, puede resultar útil el empleo de diarios de lectura o formularios en los que los alumnos y alumnas anotan los datos de una

manera rápida después del tiempo consagrado a leer. No obstante, la lectura ha de ir ligada a la escritura, con el propósito de estimular la imaginación. A este respecto, la proyección en la pizarra del comienzo de algunas novelas para que el alumnado seleccione una de ellas y continúe la historia suele dar buenos resultados. Del mismo modo, la utilización de audiolibros, la lectura en voz alta de fragmentos de libros llamativos, los debates y las discusiones literarias, el trueque de libros, etc., fomentan la creación de una comunidad que comparte la experiencia de la lectura y contribuyen a sembrar el placer por la misma, un placer que solo puede llegar leyendo.

En cuanto al acompañamiento a los lectores y a las lectoras, sobre todo a aquellos que manifiestan dificultades, Sophie ofrece diversas alternativas. Así, deben leer textos adaptados a su nivel real, que les brinden la posibilidad de ganar confianza y de adquirir una mayor habilidad. Algunas estrategias que funcionan bastante bien son las siguientes: la visualización, que consiste en pedir al alumnado que transforme lo que lee en imágenes para mejorar su comprensión (por ejemplo, partiendo de una obra adaptada como cómic o película); la anotación, que permite seguir el hilo de la historia y acordarse de lo leído; la conversión de la lectura en un juego (la realización de una búsqueda del tesoro por todo el centro educativo, la celebración de una noche de lectura de relatos de miedo, la transformación de un libro en un juego de mesa o en un videojuego, etc.); la presentación de libros accesibles a los lectores con dificultades; el trabajo con las familias (facilitándoles bibliografías recomendadas para el nivel de sus hijos y animándolas a compartir momentos de lectura con ellos); por citar tan solo algunos ejemplos.

En lo que concierne a la elección de lecturas, conviene dejar en parte esta decisión en manos de los estudiantes, pues está comprobado que los adolescentes se implican más en el caso de los libros que han seleccionado ellos. Además, el placer es fundamental si deseamos suscitar la motivación del alumnado para que este lea fuera del centro educativo. Por tanto, es importante que cuenten con un margen de libertad a la hora de elegir lecturas personales y libros sobre los que van a trabajar en el aula. Sin embargo, debemos actuar como guías, convertirnos en una fuente de sugerencias literarias, recomendarles obras que puedan conectar con sus gustos, intereses, inquietudes. Por otro lado, no podemos obviar el potencial que ofrecen los cómics, dado que, por su información visual, resultan muy atractivos para el alumnado.

En el último capítulo del libro, la autora incide en la relevancia de compartir lo que leemos. Es innegable que los grandes lectores disfrutan compartiendo sus lecturas, de ahí la necesidad de promover esta actividad en clase para generar una comunidad de lectores. Existen infinidad de propuestas a este respecto: lectura de fragmentos impactantes en voz alta; adaptación de fragmentos de novelas al teatro (gracias a la dramatización se trabajan también las destrezas orales); adaptaciones cinematográficas; la pared de los grafitis literarios (espacio en el que el alumnado puede escribir citas de libros que lee o citas en forma de imagen mediante el Visual Thinking); la creación de premios literarios; el uso de Twitter, Instagram, blogs, etc. para abrirse a una comunidad de lectores más amplia en la que pueden interactuar; la realización de críticas animadas (representando las emociones que les sugiere un libro a través de imágenes GIF de su elección); la creación de un blog de la clase con una sección de lectura dinamizada por los estudiantes (publicando sus opiniones e incluyendo

booktrailers); las comunidades literarias en línea (como Babelio y BookNode); el empleo de los libros digitales, que suelen resultar más dinámicos y atractivos; entre otros ejemplos.

A modo de conclusión, podemos afirmar que nos encontramos ante un libro de gran utilidad a la hora de dinamizar la lectura en las aulas y de despertar el placer por la misma entre el alumnado. En este sentido, se trata de un manual de referencia obligada para todas aquellas personas que aspiren a suscitar en sus discentes la pasión por la lectura, a abrir esa puerta mágica que nos permite adentrarnos en mundos maravillosos, así como a crear en las clases verdaderas comunidades de lectores independientes.