

PRESENTACIÓN

EDITA:

Centro de Apoyo al
Profesorado de Pamplona

**CONSEJO DE
REDACCIÓN:**

Lucía Aguado
Pedro Berástegui
Isabel Echenique
Nati Marcotegui
Ana Martínez
Alfonso Tejedor
Lourdes Vergarachea

FOTOGRAFÍAS:

Consejo de redacción

**ILUSTRACIÓN
DE PORTADA:**

Luis Vera Ballaz

**DISEÑO Y
MAQUETACIÓN:**

HEDA Comunicación. Paseo
de la Paz 1, Entreplanta,
Oficina 4. 31600 Burlada.
Tel. 948 13 67 66

IMPRESIÓN:

Ona Industria Gráfica

TIRADA:

1.500 ejemplares.

Difusión gratuita.

DEPÓSITO LEGAL:

NA 3196/2003

El nacimiento de una nueva publicación siempre supone un reto importante, en un ámbito como es el de la formación del profesorado. Tras este proyecto está un grupo humano que ha tratado de dar lo mejor de sí mismo para sacar adelante la aventura comunicativa que tienes en tus manos. Han sido muchas horas de reflexión, cambio de impresiones, planificación y reajustes de las primeras ideas hasta culminar en este primer número.

Desde hace mucho tiempo se echaba en falta en este Centro de Profesores la existencia de una revista que nos pusiera en contacto con el profesorado, destinatario y protagonista último de nuestro trabajo. Os puedo asegurar que en estos últimos 16 años ha habido tres o cuatro intentos de sacar adelante esta publicación, pero ninguno de ellos cristalizó (como hubiera sido nuestro deseo). Ahora ha llegado el momento y aquí estamos.

Con esta revista pretendemos lograr un acercamiento a vosotros a través de una doble vía: del CAP a los Centros y de los Centros al CAP. Sin duda alguna, hemos puesto

Texto:

MIGUEL ÁNGEL
PÉREZ VIDONDO

Exdirector del CAP

Os necesitamos a todos para que esta publicación pueda salir adelante. Vuestras aportaciones serán básicas para mantener ese interés de los docentes que deseamos no sólo conservar sino incrementar y con vuestra colaboración esperamos conseguirlo

toda la ilusión posible en este intento de abrirnos al exterior, de conectar con vosotros por este medio, además del contacto permanente que tenemos a través de las actividades de formación, para que el CAP sea más conocido por vuestra parte.

Para cumplir con estos propósitos queremos que trascienda nuestra labor como equipo de Asesores docentes de áreas y etapas, el trabajo de los centros, las experiencias punteras que se están llevando a cabo en nuestra Comunidad, las necesidades que se constatan, las actividades de formación, el Centro de Recursos, y, en definitiva, todo lo que constituye la labor de cada día del mundo educativo.

Todos estos buenos propósitos se quedarían en papel mojado sin vuestra colaboración. Os necesitamos a todos para que esta publicación pueda salir adelante. Vuestras aportaciones serán básicas para mantener ese interés de los docentes que deseamos no sólo conservar sino incrementar y con vuestra colaboración esperamos conseguirlo.

Finalmente me vais a permitir que os desee lo mejor a vosotros como profesores y a esta revista, pues cuando estas líneas salgan a la luz yo ya no ocuparé la dirección de este CAP. Muchas gracias a todos y hasta siempre.



DIVULGACIÓN

APUNTES
FILOSÓFICOS

EL REVIVAL DE LA

EUGENESIA

En las últimas décadas viene siendo un tópico señalar el contraste entre los avances de las ciencias biomédicas y la incapacidad de la ética para valorar el alcance y la correcta aplicación de los nuevos descubrimientos. Es lo que se conoce como *ethics lag*. Un representativo grupo de expertos en genética y bioética ha tomado la iniciativa de atenuar esta diferencia con una línea argumentativa en poner en evidencia las distinciones conceptuales y defender algunas aplicaciones de la ingeniería genética más allá de objetivos terapéuticos. El artículo resume esa iniciativa.

Las ilimitadas perspectivas que ofrecen las tecnologías en materia reproductiva y biológica molecular han vuelto a suscitar el temor de un posible revival de la eugenesia entendida como la aplicación de los principios de la genética y la herencia para mejorar la raza humana o asegurar una combinación deseable de características físicas y mentales en los descendientes de parejas elegidas. Desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial, se ha esgrimido que la eugenesia adolece de una concepción errónea de la genética humana, tiene una vinculación histórica con gobiernos autoritarios, las consecuencias de su puesta en práctica no benefician a la humanidad y ha contribuido a promocionar la idea del "superhombre" o de "raza superior". A esto se han añadido objeciones

de principio basadas en que la modificación de la dotación genética de los seres humanos representa una violación de la libertad individual, genera desigualdades y vulnera derechos fundamentales de las personas. Visto así, se puede extraer la conclusión de una base razonable para proscribir y rechazar de forma casi generalizada el conjunto de aplicaciones derivadas de las investigaciones en genética y biología molecular desde el descubrimiento en 1953 de la estructura del ADN. Trataré de demostrar que las cosas no son tan sencillas como parecen y que resulta necesario analizar más pormenorizadamente estos problemas, con el fin de despejar temores infundados y de resaltar que, al margen de lamentables experiencias pasadas y peligros contrastados, hay razones para incorporar una serie

Texto:
**JOSÉ LUIS
VELÁZQUEZ**

Una primera versión de este artículo fue presentada como conferencia el 31 de marzo de 2000 en la Universidad de Roskilde (Dinamarca) por el Profesor José Luis Velázquez de la Universidad Autónoma de Madrid. En el año 2001 lo publicó en *Apuntes Filosóficos*

Los objetivos de la IG son muchos y diversos pero lo que tiene realmente de especial es la ampliación del panorama para introducir cambios en las generaciones futuras y para potenciar o modificar algunas de las capacidades humanas

de bienes nuevos a nuestra existencia moral. El punto de partida es que hay muchas formas de practicar la eugenesia y de mejorar nuestra condición genética sin atentar contra los valores morales más afianzados de nuestra tradición. Y en segundo lugar, que las aportaciones científicas más recientes englobadas bajo el término genérico de ingeniería (IG) representan medios menos traumáticos que algunos existentes (esterilización, aborto e infanticidio) para cambiar nuestra naturaleza genética.

La IG agrupa una serie de técnicas (entre otras el ADN recombinante y la reacción en cadena de polimerasa) basadas en la modificación artificial del material genético y en la transferencia de un organismo a otro. Los objetivos de la IG son muchos y diversos, pero cabe destacar los siguientes: investigar el funcionamiento de los genes, obtener proteínas, crear seres vivos transgénicos, mejorar el diagnóstico y desarrollar la terapia genética. Las aplicaciones comerciales más relevantes son: la producción de interferón, insulina, la hormona del crecimiento y bacterias modificadas para limpiar mareas contaminadas. A medio plazo las expectativas están centradas en la curación de enfermedades monogénicas (fibrosis quística, enfermedad de Huntington y anemia falciforme), el refuerzo del sistema inmunitario y el diagnóstico y prevención de diferentes tipos de cáncer. Sin embargo, como ha señalado L.R. Kass, lo que tiene realmente de especial la I.G. es la ampliación del panorama para introducir cambios en las generaciones futuras y para potenciar o modificar algunas de las capacidades humanas. Esto significa que la evaluación moral de estas posibilidades tiene que afrontar al menos dos problemas de decisiva importancia. Uno relacionado con el compromiso moral con seres humanos aún no existentes y el otro relacionado con la concepción biológica y moral que tenemos de nosotros mismos.

Las obligaciones con las generaciones futuras ha ido calando en la conciencia moral de las personas y de modo especial en los países desarrollados como consecuencia de la

superpoblación, el deterioro del medio ambiente y la limitación de los recursos naturales. Así, la habitual imagen de la comunidad moral formada por seres humanos adultos y existentes con derechos y deberes recíprocos, se ha ampliado gracias a una conciencia más universal que incorpora los deberes con las generaciones futuras a la lista de deberes morales. Sabiendo que las generaciones venideras pueden verse afectadas por determinadas aplicaciones de la I.G. y que sus intereses iniciales sólo pueden ser interpretados por las personas existentes, resulta oportuno ponderar bajo qué tipo de condiciones materiales de vida van a desarrollar la existencia que queremos para ellas. Por ello, será necesario revisar si hemos de limitarnos simplemente a cumplir con el deber negativo de no ocasionar daños o si, además, también tenemos la obligación de mejorar sus condiciones genéticas, como dice Rawls.

Más cercano, pero no más sencillo, es el problema de cómo afrontar la mejora de algunas de nuestras capacidades actuales o la creación de nuevas. En el caso de lograrlo esto supondrá, con toda seguridad, una modificación en nuestra forma de entender la salud y las respuestas a las presiones de los factores ambientales afectarán a la manera de configurar individual y socialmente los planes de vida, e incluso, según J. Maddox, "la nueva genética cambiará en las próximas décadas las opiniones sobre nuestra posición en el mundo". Lo cierto es que por muy lejos que estén de hacerse realidad estas posibilidades, no hay motivo para confinar la reflexión moral en la ciencia-ficción. Contamos ya con un marco empírico suficiente para ir elaborando planteamientos filosóficos y éticos que pueden ayudarnos a dar algunos pasos hacia delante y dejar de ser presas del miedo. Tener que partir en muchos casos de situaciones hipotéticas no quiere decir que tengamos que decantarnos por las opciones más disparatadas o extravagantes, sino por aquellas que ofrecen más posibilidades de ajustarse de forma gradual y fragmentaria a nuestra doble condición racional y moral.

ENSEÑANDO A EXPRESAR APRENDIENDO A MIRAR

“ En la escuela Infantil y Primaria, el área de Educación Plástica es el camino mágico que introduce a los niños y las niñas en el lenguaje del arte. Aprenden a expresarse: exploran, experimentan, observan, descubren, relacionan, aplican, elaboran, representan, asocian, analizan, aprecian... se comunican y nos comunican.”

(MARTA BALADA)

Durante los seis últimos años, desde el Seminario de Educación Visual y Plástica de la Universidad de Barcelona, he trabajado junto con Marta Balada y Neus Bruguera, para llevar a cabo la realización, aquí en Navarra, de 10 Seminarios con el título de “Enseñando a expresar, aprendiendo a mirar”.

Han sido seis años de crecimiento intenso en los que, gracias al inestimable apoyo de los asesores que trabajan en los CAPS y a la iniciativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, se ha producido el desarrollo de una suerte de complicidad a tres bandas entre niños, maestros y ponentes.

Una parte de las producciones generadas de esta relación pudimos verla en la exposición del sobreclaustrado del Departamento de

Educación, que tuvo lugar del 20 de Mayo al 20 de Junio.

La primera idea que se destaca de la experiencia sería la retroalimentación que ha supuesto este continuo intercambio entre niños, maestros y ponentes.

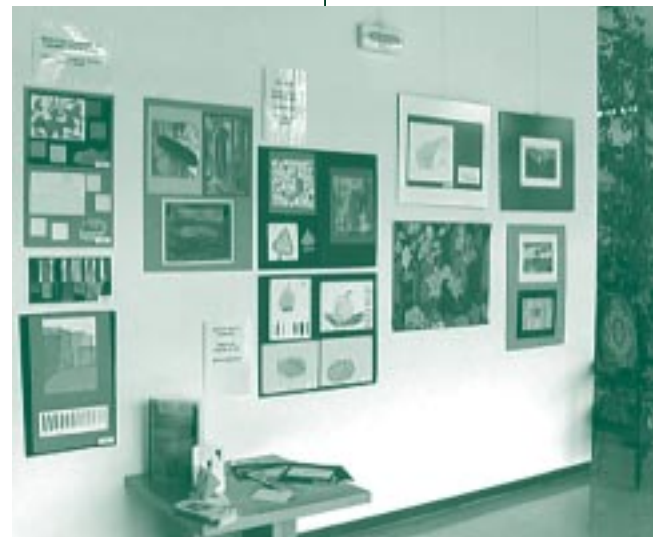
Parte de nuestro trabajo consistió en recoger y ordenar la creatividad de las propuestas de maestros y niños, trenzarlas con nuestro discurso de contenido teórico y la reflexión conjunta sobre la práctica docente, así como registrar nuevos resultados en imágenes o ideas.

Dichos productos, revertidos a nuevos maestros que participaron en la experiencia, redundaron en un creciente aumento de la calidad de los resultados.

Un objeto de comunicación visual y plástica es un objeto que posee una realidad fi-

Texto:
INMA PANADÉS

Profesora de Educación Infantil y Primaria.
Licenciada en Bellas Artes



Una parte de las producciones generadas en los seminarios de “Enseñando a expresar, aprendiendo a mirar” pudimos verla en la exposición del sobreclaustrado del Departamento de Educación, que tuvo lugar del 20 de Mayo al 20 de Junio

sica, y a través de esta materia trabajada por la mano del ser humano se plasma y hace evidente todo un contenido mental.

Gracias al lenguaje (la gramática, la sintaxis y la semiótica) se ordena y hace coherente la comunicación de los mensajes visuales a partir de las formas plásticas.

Las ideas crecen alimentadas por referentes, estableciéndose conexiones, relaciones visuales entre: imágenes de arte, entorno natural y objetos. Otras vinculaciones pueden proceder de diversos contextos culturales y vivenciales.

Acercar a los niños a la contemplación de las obras de arte es ofrecerles la posibilidad de disfrutar y enriquecerse a partir de algunas obras que pertenecen al patrimonio colectivo.

Son obras en las que la humanidad se refleja y reconoce a sí misma y por tanto pue-

den ser de gran valor para su formación como seres humanos.

Destacamos también que por la experiencia de la emoción estética, podemos invitar a nuestros alumnos a participar de la armonía del mundo.

Participación que puede darse tanto desde la contemplación como desde la plasmación de una huella expresiva que identifica a cada niño como ser único e irrepetible.

Los **procesos manuales** aportan el conocimiento y exploración de las técnicas, la apreciación de los materiales, desarrollando las habilidades manuales.

Los **procesos mentales** proporcionan al niño un estímulo para el desarrollo de su sensibilidad sensorial o perceptiva, la proyección de su vida emocional y su identidad subjetiva y el desarrollo de su pensamiento visual y creatividad.

Tanto el científico como el artista, a menudo, interpretan el entorno o su mundo interno en forma de imágenes, siendo destacado el papel que podemos atribuir a la imagen en las actividades cognitivas.

En el área de educación visual y plástica, los procesos manuales, es decir la materia y la mano, interactúan con los procesos mentales y el cerebro

Entre la comunicación y el pensamiento visual, la fijación de aquello imaginado en formas plásticas, ayuda a la evolución de las ideas.

Pensar visualmente supone, entre otras actividades, diferenciar cualidades, comprender estructuras y operar organizando, combinando o transformando, las diferentes propiedades de la imagen situadas en el espacio de un campo visual.

El cultivo de las actitudes creativas cobra también especial relevancia en esta área

arte como en ámbitos de ciencia y tecnologías que son actividades en constante evolución, gracias, precisamente, a que el hombre es un ser creativo, es decir, capaz de adaptarse con flexibilidad a los continuos

procesos de cambio, las miradas renovadas, lo que es para nosotros una necesidad educativa primordial.

Pero cada paso puede ser un camino y un pequeño cambio es territorio ganado.

Finalmente deseamos que se produzca la magia del goce que se desprende cuando esta energía vital y creativa que todos poseemos se expande:

Placer por poder ser y placer por disfrutar y participar de esta forma de conocimiento que también es el arte.

El formato del Seminario se distribuye a lo largo de dos años durante los cuales tratamos:

- El dibujo, el color y la pintura.
- La composición de formas en el espacio a partir del collage y las técnicas mixtas.
- El conocimiento de las técnicas gráficas, pictóricas y de collage.

La estructuración según las dimensiones nos da una visión de los contenidos de Plástica ordenados en un marco teórico que orienta el diseño de una Unidad Didáctica.

Para ello nos ayudamos de recursos como:

- Exposición oral de contenidos.
- Referencias visuales de objetos, imágenes de arte, lecturas...
- Actividades prácticas, exploratorias y de creación que buscan la resolución de los problemas plásticos que planteamos.
- Puesta en común de las producciones.
- Diseño de actividades para aplicar en el aula.
- Reflexión sobre la práctica docente.
- Relaciones interdisciplinarias.

Cada experiencia es como el nacimiento del brote de una planta. Dependerá de cada maestro y equipo escolar, que con su práctica y en interacción con los niños, pueda crecer este brote y ramificarse en nuevas propuestas hasta alcanzar frondosas formaciones.

Nota:

Actualmente se está trabajando en la elaboración de un vídeo que recoge la exposición realizada en el sobreclaustr, así como la presentación detallada de las obras en ella expuestas elaboradas tanto por los profesores que participaron como por los alumnos por ellos dirigidos. Una vez terminado, el vídeo pasará al Centro de Recursos del CAP de Pamplona para poder ser consultado por el profesorado que lo requiera.



Técnica de desteñido como incididor, sobre soporte de cartulina



Realizar un dibujo a partir de la inserción de un recorte de una imagen

Nuestro trabajo no tiene prisa, los procesos necesitan cumplirse plenamente y por tanto no apostamos por la cantidad sino por la calidad

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, UN APRENDIZAJE PARA TODOS

A lo largo de estos últimos cursos, se ha venido desarrollando en el CAP de Pamplona una actividad de formación centrada en el estudio de estrategias de enseñanza-aprendizaje, para llevar a la práctica en el aula y hacer más eficaz nuestra labor diaria como docentes. Durante los cursos 2001/02 y 2002/03 esta formación ha sido impartida por la profesora de Psicología de la U. A. B., Ester Miquel Bertrán, si bien el curso anterior contó también con la colaboración de Teresa Guasch Pascual, profesora de Psicología de la U. Ramón Llull de Barcelona.

Texto:
ESTER MIQUEL BERTRAN

Profesora del Depart. de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona y asesora psicopedagógica de Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

En estos tiempos en los que tanto se habla de calidad en la enseñanza no debemos perder de vista que, en una sociedad democrática y plural, una enseñanza de calidad debe ser sinónimo de una atención educativa ajustada a toda la población infantil y juvenil, independientemente de sus características individuales o sociales. Debemos pensar en un sistema educativo que facilite un aprendizaje significativo y funcional para todo el alumnado, y que ofrezca las ayudas pertinentes que permitan el máximo desarrollo personal a cada individuo.

Estaríamos totalmente de acuerdo con los principios educativos de la educación obligatoria que hace ya más de una década se

están intentando implantar en nuestro país, y que en la actualidad parece que estén en descrédito. Para una educación de calidad es fundamental partir de tres ejes claves: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la atención a la diversidad del alumnado, y el fomento de la autonomía de aprendizaje.

Muchas veces el profesorado, y a veces sin repercutir en ello, ya lleva a cabo unas prácticas dirigidas a la consecución de estos tres ejes básicos, pero también es cierto que en diferentes situaciones se encuentra falto de herramientas útiles para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado y posibilitar progresivamente su desempeño autónomo. Deberíamos centrar la dificultad en fomen-

tar una educación de calidad en esta falta de recursos, sean de tipo material, humanos o de formación, y ser prudentes a la hora de negar la potencialidad de unas ideas si en realidad aún no se han podido llevar a la práctica o no se ha tenido una experiencia amplia al respecto.

Los profesionales que nos dedicamos a la formación y asesoramiento del profesorado somos conscientes de que los centros educativos necesitan ayudas que permitan a los docentes avanzar hacia esta escuela de calidad. Desde nuestra posición podemos ofrecer ayudas en forma de recursos formativos y así lo llevamos haciendo desde diferentes líneas de actuación.

El profesorado dispone de diversas maneras de progresar profesionalmente a partir de la formación. Entre ellas, una ayuda externa que permita iniciar una reflexión de la propia práctica junto con sus compañeros de centro –un curso de centro-, o una formación fuera del centro con colegas de otras escuelas que muestran una inquietud por la misma problemática –un Seminario.

En este sentido, ya llevamos un tiempo colaborando con el CAP de Pamplona en la realización de Seminarios. En ediciones anteriores tratamos el tema de las estrategias de aprendizaje o aprender a aprender, temática esencial que nos aporta luz en cómo debe de ser una enseñanza que guíe hacia la autonomía del alumnado.

En este seminario caracterizamos la enseñanza estratégica como la secuencia instruccional que facilita la cesión de control de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el profesor hacia el alumno. Primero es el docente quien controla buena parte de las decisiones a tomar y progresivamente va cediendo el protagonismo a cada alumno, para que finalmente sea éste quien pueda dirigir su proceso de aprendizaje con autonomía. Hablamos de algunos métodos de enseñanza estratégica, que forman parte de los diferentes momentos de la secuencia instruccional, sobre todo del modelado y del aprendizaje cooperativo.

Ahora bien, a lo largo de cualquier se-

cuencia instruccional dirigida a la enseñanza de estrategias de aprendizaje, también encontramos otro objetivo totalmente unido: el deseo de ayudar a todo el alumnado a aprender a aprender. Y queremos subrayar “todo” para resaltar la necesidad de tener en cuenta toda la población que se encuentra dentro de la educación obligatoria, sin discriminaciones ni excusas. Estaríamos hablando de la atención a la diversidad o educación inclusiva.

Estrategias educativas favorecedoras de la atención a la diversidad ha sido, pues, la temática del seminario que hemos impartido este año. Nos hemos centrado sobre todo en diferentes metodologías y organizaciones que favorecen la atención a la diversidad, insistiendo que no existen “recetas mágicas” pero que tampoco podemos afirmar que cualquier metodología o organización es válida, debemos tener claras las condiciones mínimas que deben cumplirse a partir de ahí ir avanzando. Hemos hablado de los rincones, el trabajo por proyectos, la docencia compartida de dos maestros en la misma aula, y la interacción entre alumnos –el aprendizaje cooperativo.

Estos dos seminarios han tenido en común la metodología de trabajo que en ellos hemos desarrollado y que, a nuestro entender, ha facilitado el objetivo general inicial: ayudar al profesorado en la mejora de su tarea profesional.

Cada seminario ha funcionado independientemente, a pesar de los lazos de unión temáticos, y se han dividido en cinco fases. La primera fase de 10 horas de duración, realizadas de forma intensiva durante tres tardes consecutivas a inicio de curso, permite exponer la información esencial del tema del seminario, crear grupos de trabajo entre el profesorado participante y elaborar un primer esbozo de puesta en práctica. Los docentes que forman un grupo de trabajo tienen en común el deseo de llevar a la práctica la misma idea, a partir de una misma planificación, aunque son conscientes que deberán ajustar la propuesta a su grupo-clase en particular.

Para una educación de calidad es fundamental partir de tres ejes claves: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la atención a la diversidad del alumnado y el fomento de la autonomía de aprendizaje



Ester Miquel Bertran,
autora del artículo

Caracterizamos la enseñanza estratégica como la secuencia institucional que facilita la cesión de control de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el profesor hacia el alumno

Durante la segunda fase, de aproximadamente tres meses y medio, el profesorado reunido en grupos de trabajo elabora una planificación escrita de una mejora a introducir en su práctica, a partir, como hemos dicho, de alguna idea expuesta en la primera fase del seminario. En este período de tiempo la formadora, vía correo electrónico y a través de Isabel Echenique, asesora del CAP de Pamplona, responsable de la actividad,

mantiene un contacto con los grupos para aclarar dudas, revisar las planificaciones realizadas y aportar por escrito mejoras a introducir en estas planificaciones.

En la tercera fase, nos reunimos de nuevo todo el seminario, durante cinco horas distribuidas en dos tardes consecutivas. En esta fase la formadora ofrece ayudas concretas a cada grupo de trabajo en la elaboración final de sus planificaciones y en el diseño de la puesta en práctica. En este momento es muy importante la tutoría individual de cada grupo para facilitar las ayudas ajustadas a las propias necesidades.

La cuarta fase dura aproximadamente dos meses y se caracteriza por ser el tiempo en que cada docente participante del seminario lleva a la práctica la mejora educativa que ha diseñado por escrito en su grupo de trabajo. Durante este período de tiempo el grupo se va reuniendo durante algunas sesiones para ir regulando su puesta en práctica y para ofrecerse ayuda mutua en la toma de decisiones del día a día. La formadora, también a través del correo electrónico y de la asesora del CAP, mantiene un contacto con los grupos para aclarar, si es necesario, dudas de la puesta en práctica.

La quinta y última fase de la formación del seminario se desarrolla en una sesión de tarde de cuatro horas y media. El objetivo básico de esta sesión es la exposición del

trabajo realizado por parte de cada grupo de profesores. Se comenta la planificación elaborada inicialmente, la puesta en práctica y la valoración de todo el proceso, así como, la posible continuidad de la aplicación de la mejora educativa. A su vez, se muestran los materiales elaborados, tanto por los docentes como por su alumnado en clase, y se ejemplifican las prácticas a través de fotografías o vídeos.

Una enseñanza de calidad debe ser sinónimo de una atención educativa ajustada a toda la población infantil y juvenil, independientemente de sus características individuales o sociales

Como ejemplos de puestas en práctica realizadas en el primer seminario, nos encontramos diversos grupos de trabajo interesados en el aprendizaje cooperativo como metodología que ayuda a la progresiva autonomía y a la cesión de control, en el aprendizaje de estrategias de resolución de problemas matemáticos, y en la comprensión y elaboración de textos. Otro grupo se interesó por la enseñanza estratégica de los mapas conceptuales.

En el seminario de este año, sobre la atención a la diversidad, se ha realizado un trabajo en relación a la organización de la docencia compartida entre las maestras de segundo ciclo de educación infantil de un mismo centro; se ha llevado a la práctica un proyecto de trabajo en conocimiento del medio; diferentes maestras de infantil y primaria han aplicado en sus clases una técnica cooperativa –el rompecabezas– en la elaboración de un cuento; y dos asesores del CREENA han planificado la aplicación y seguimiento de una unidad didáctica sobre el cuento y a través, también, del aprendizaje cooperativo.

En conclusión, han sido diversos los trabajos realizados pensando en metodologías que como profesionales nos permitan adecuar la enseñanza a las necesidades y a la atención a la diversidad del alumnado con el que trabajamos.

ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE FÍSICA Y MATEMÁTICAS

El cálculo matemático, herramienta auxiliar imprescindible en el desarrollo y transmisión de las diversas ramas de la Ciencia, puede inadvertidamente convertirse en manos del profesor en pantalla que, en mayor o menor grado, oculte al alumno la cabal comprensión de los conceptos científicos. Se ponen en evidencia en este artículo algunas desafortunadas relaciones entre las Matemáticas y la Física.

Los números gobiernan el mundo" (Pitágoras), y reflejo de esta afirmación es la estrecha vinculación entre las Matemáticas y el resto de las disciplinas que engloban las denominadas Ciencias de la Naturaleza.

Existen loables intentos de desarrollar una Física sin Matemáticas, en un deseo quizás de aproximar aquella al público sin suficiente instrucción matemática, o bien con el objeto de hacer resaltar los conceptos físicos que a veces pueden quedar enmascarados bajo una escueta formulación matemática. Pero no cabe ninguna duda de que las Matemáticas constituyen una herramienta insustituible (tanto por su eficacia como por su poder sintetizador) en el desarrollo didáctico o de investigación de la Física.

Ahora bien, con no escasa frecuencia se olvida el carácter instrumental de las Matemáticas en su relación con la Física, sobre todo en el ámbito docente de la Enseñanza

Secundaria. En muchas ocasiones reducimos la Física a una disciplina matemática –tanto en demostraciones como en problemas de aplicación– olvidando que la labor del físico comienza precisamente allí donde finaliza la del matemático; y que incluso la labor del matemático se inicia una vez finalizada la "preparación" del problema por parte del físico.

En esta línea de relación de la Física con las Matemáticas, deseo recoger esquemáticamente algunos de los errores más frecuentes cometidos por el que personalmente denomino "matemático", aquel profesor que imparte docencia en Física y que olvida el carácter instrumental de las Matemáticas, convirtiéndolas en un fin más que usándolas como medio. Junto al enunciado de cada uno de esos errores, acompaño ejemplos detectados sobre todo entre profesores de Secundaria.

1) Sobrevalorar el número abstracto sobre la magnitud concreta. El matemático

Texto:
JESÚS AMADO
MOYA
Asesor de Ciencias de la
Naturaleza

El número
"abstracto" de las
Matemáticas es
convertido
en "concreto" por
el científico

Todo resultado
matemático
reclama una
interpretación
científica

El avance y el
aprendizaje
científicos son
progresivos

ta olvida frecuentemente esa enorme diferencia entre los números que utiliza en las Matemáticas (entes abstractos creados por nuestra imaginación con los nombres de uno, dos, tres,...) y los "números" que utiliza en la Física (magnitudes concretas resultantes de una comparación con una "unidad" y consecuentemente con unas "dimensiones" apropiadas que lo identifiquen).

El ejemplo clásico que suelo proponer lo enunciaré en forma de paradoja. Dice así: "Sabemos que los intercambios de calor con variación de temperatura se verifican según la relación:

$$Q = m.c.\Delta t.$$

Supongamos que deseamos calcular la cantidad de calor precisa para elevar la temperatura de 1 kg de agua, desde la de fusión del hielo hasta la de ebullición del agua. Como tales temperaturas son 0° C y 100° C y para el agua el calor específico $c = 1$, resultará $Q = 100000$ calorías. Ahora bien, en Francia aún se utiliza la escala Réaumur de temperaturas, definida adoptando el valor de 0° R para la fusión del hielo, y los 80° R para la ebullición del agua, con lo cual el problema anterior lo resolvería un estudiante francés en la forma siguiente:

$$Q = 1000 \times 1 \times 80 = 80000 \text{ calorías}$$

¿Cómo explicar tal diferencia de resultados? Para el matemático, el calor específico es un número; para el físico, es una magnitud con unas unidades concretas, a saber (y para el caso del agua) 1 cal / g.° C ó bien 1,25 cal / g.° R. Con lo cual, se evidencia el error cometido en el segundo cálculo.

2) Ignorar, despreciar o falsear las interpretaciones físicas de las variables utilizadas o de los resultados matemáticos obtenidos, perdiéndose así un auxiliar valiosísimo para la más exacta comprensión del fenómeno físico o del concepto subyacente.

Supongamos el problema siguiente: "Se tienen dos pueblos A y B distanciados 2 km.

Partimos de A a 15 km/h. Cuando estemos en la mitad del recorrido, ¿con qué velocidad debemos realizar el otro km para que la velocidad media sea de 40 km/h?". Prescindiendo de quien nos da la acertada respuesta de 65 km/h (pues piensa siempre que toda velocidad media es una media aritmética), si resolvemos el problema expresando la velocidad media como la relación entre la distancia total recorrida y el tiempo total empleado, obtendremos matemáticamente una solución de intervalo de tiempo para la segunda mitad del recorrido igual a -1 minuto. Nos conformamos a veces con decir que no hay solución para tal problema, pero es preferible dar una interpretación física a ése tiempo negativo, que es "hace un minuto que debería haber llegado al pueblo B para que mi velocidad media hubiese sido la que me demandaban".

De forma análoga, el matemático no se detendrá a dar interpretaciones físicas a soluciones tales como un período de péndulo infinito, un coeficiente de restitución de choque negativo o superior a la unidad, dobles soluciones pare un choque unidireccional concreto... o a variables tales como la amplitud y el desfase obtenidos en el estudio de la interferencia de ondas procedentes de fuentes sincrónicas.

3) Conceder ilimitada validez a fórmulas, leyes o expresiones físicas. El lógico deseo de ayudar a nuestros alumnos generalizando propiedades y leyes, no debe hacernos olvidar que en un estudio de mayor profundidad habrá que ir realizando más y más matizaciones.

Cierto alumno me exponía su extrañeza ante el hecho de que siendo general la ley de gravitación universal, de expresión:

$$F = G.M.m / d^2$$

¿no tendría que ser infinita la fuerza de atracción entre dos cuerpos por el mero hecho de ponerlos en contacto? Junto al error de confundir contacto con distancia nula entre centros de masas, le hice ver que la expresión anterior de Newton se aplicaba só-

lo a masas puntuales o a cuerpos esféricos con simetría radial.

El estudio inicial y elemental de una máquina de Atwood como simple problema de traslación de dos cuerpos enlazados, habrá que ir perfeccionándolo con la consideración de masas de cuerda y polea, rotación de ésta última, rozamiento en su eje, etc...

4) Atarse rígidamente a esquemas de resolución matemáticos, que pueden alargar o complicar excesivamente el desarrollo del problema. Tal vez sea éste el error (si así podemos calificarlo) cometido con mayor frecuencia por el matematicista. La búsqueda de métodos de resolución alternativos, más próximos a la Física, requiere más imaginación, pero se traducen en una mayor elegancia y ahorro de tiempo. Veamos algunos ejemplos con su método alternativo de resolución.

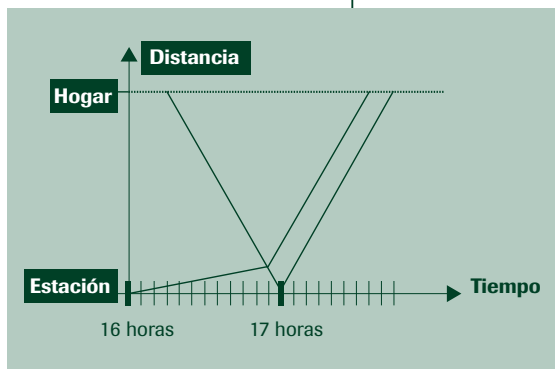
"Dos naves espaciales, separadas inicialmente 8000 km, se dirigen una al encuentro de otra con velocidades de 8 km/min y de 12 km/min respectivamente. ¿Cuanto distan una de otra un minuto antes del choque?".

Las naves se aproximan una a otra a la velocidad de $(8 + 12)$ km/min luego estarán separadas 20 km.

"El Sr. González llega cada tarde a las 17 horas a la estación de tren, instante en el que llega también su mujer con el coche, le recoge y lleva a su domicilio. Un día, el Sr. González toma el tren anterior, llegando a la estación a las 16 horas. Como hace buen tiempo, inicia el paseo hacia su domicilio con velocidad constante, hasta que se cruza con el coche de su mujer, sube al mismo y se dirigen a su domicilio, llegando a él 10 minutos antes que de ordinario. ¿Cuanto tiempo estuvo caminando el Sr. González? ¿Cuál es la relación entre la velocidad del coche y la de paseo del Sr. González?".

La representación gráfica en coordenadas cartesianas de "tiempo" frente a distancia entre estación y hogar" (que muestra en la figura adjunta) simplifica enormemente la resolución, facilitándonos las respuestas:

55 minutos caminando y relación de va-



lor 11 entre las velocidades del coche y la de paseo.

5) Incapacidad para escoger la solución correcta entre varias posibles, por desconocer su sentido físico.

Veamos un ejemplo. "Tenemos un aparato eléctrico de 50 W de potencia, conectado en serie con una resistencia de 40Ω a una fuente de alimentación continua de 120 V ¿Qué intensidad circula por el aparato?". La resolución de este problema nos proporciona una ecuación de 2º grado con las soluciones $I_1 = 0,5 \text{ A}$ e $I_2 = 2,5 \text{ A}$.

¿Cuál escoger? ¿Qué significan? ¿No tendría que obtenerse una solución única? Ambas soluciones son posibles, dependiendo de la resistencia interna del aparato, que puede ser 8Ω o bien 200Ω .

Valgan los ejemplos anteriores para ilustrar la tesis aquí propuesta, y animar al profesorado a buscar con más ahínco las soluciones e interpretaciones de la Física, utilizando en su justa medida la herramienta de las Matemáticas.

Quizás el camino matemático admite un atajo científico

INGLÉS A TRAVÉS DE CONTENIDOS

El 27 de junio de 2001, la Dirección General de Educación de Navarra envió una circular a los centros públicos de la Comunidad Foral con las primeras instrucciones para la puesta en marcha de un programa de enseñanza del Inglés, que se denomina: "Inglés a través de contenidos / English through contents (e.t.c.)."

Texto:
JESÚS MARI
PASTOR DE LUIS

Este programa propone un enfoque relativamente nuevo en la enseñanza de idiomas, al menos en cuanto a su puesta en práctica, de forma generalizada, en los centros educativos públicos, por los docentes de un territorio regional. Esto prácticamente duplica la dedicación horaria semanal de la enseñanza del inglés en el currículo oficial.

Se daban así los primeros pasos para el cumplimiento de algunos de los acuerdos de un pacto entre los sindicatos mayoritarios y la administración. Uno de los objetivos de estos acuerdos era dotar de más recursos humanos a los centros públicos, pues al aumentar las horas de clase impartidas en lenguas comunitarias por los especialistas de inglés, se disminuía la carga lectiva de los tutores de los cursos de Infantil y Primaria que pasaban a atender al alumnado con necesidades especiales, inmigrantes en muchos casos.

Para la puesta en práctica del programa se formó un equipo de trabajo integrado por profesores en ejercicio que compatibiliza-

ban su trabajo en el aula con las siguientes tareas:

- La coordinación de los grupos de profesores implicados en la fase primera de experimentación.
- El asesoramiento en la creación de las unidades didácticas que se trabajarían en el programa y sus materiales correspondientes.

Este equipo contó también con otros profesores dedicados más intensamente a la creación de unidades didácticas y al seguimiento de las actividades de formación y coordinación, así como con las colaboraciones de profesores nativos y de los responsables de formación, especialmente de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra.

Las unidades de Infantil tienen como núcleo los cuentos. En torno a ellos, en cada unidad, se articulan las demás actividades entre las que se encuentran: el desarrollo de la percepción sensorial, la psicomotricidad, las rutinas o secuencias de trabajo (presentaciones, despedidas, recogida, cambios de actividad...) y la expresión artística (plásti-

ca, dramatización, canciones). Todo ello sirve para desarrollar el enfoque del programa: enseñanza del inglés a través de contenidos, según las peculiaridades de esta etapa.

En el primer curso de Educación Primaria, se continúa con los cuentos, trabajo que sirve de transición hacia el modelo del resto de la etapa, basado en los proyectos. Éstos integran actividades variadas, propias de los diversos enfoques disciplinares y ensambladas en un marco global. Estas actividades están orientadas a la realización de uno o varios productos finales. Así, el programa refuerza tanto la enseñanza del inglés, lengua en la que se enseña, como algunos contenidos curriculares de Primaria.

Las unidades han sido contrastadas con la realidad de las aulas y se han mejorado recogiendo abundantes sugerencias y aportaciones. Su modo de presentación permite continuas reformas y mejoras.

Se resumen a continuación las principales actuaciones del equipo de coordinación y de los profesores implicados en la fase experimental:

CURSO 2001/2

- **SEPTIEMBRE 2001.** Presentación de las primeras unidades y de los parámetros fundamentales de la fase experimental. Se presentó el Proyecto a todos los directores y profesores implicados en el programa. Estos últimos se organizaron en seis grupos de trabajo.
- **CURSO 2001-02: SESIONES DE COORDINACIÓN Y FORMACIÓN.** Se presentaron las unidades didácticas elaboradas y se recogieron las sugerencias a partir de las experiencias de aula.
- Se consideró necesario realizar una **JORNADA INTENSIVA** a finales de enero de 2002, ya que en las sesiones de coordinación, que tenían lugar los miércoles, no se llegaba a recoger toda la experiencia acumulada, ni se podían aportar todas las posibles sugerencias.
- Asimismo, se hicieron algunas **SESIONES DE TRABAJO ESPECIALES** por cursos –con unos 15 maestros en cada

grupo– para la remodelación de las unidades. Se recogieron informes de valoración de las unidades aportadas por los profesores que participaron en la experimentación.

- **JORNADAS JUNIO 2002** para todo el profesorado de inglés de Educación Infantil y Primaria de centros públicos de la Comunidad Foral. El objetivo era dar por finalizada la fase de experimentación e iniciar la de generalización. Asistieron más de 200 profesores de todos los centros de Navarra.
- El número de centros que aceptaron participar en la experiencia fue de 36, con un total de 80 profesores, en los cuales estaban representados todos los modelos educativos de la Comunidad: 5 del modelo D y más de una docena de cada uno de los modelos A y G. Se contó con la participación de centros urbanos y rurales, grandes y pequeños. A veces participaron las dos líneas de un mismo centro.
- Los profesores directamente implicados tuvieron reuniones mensuales en las que recibían materiales (texto, gráficos, audio) y orientaciones didácticas para el proyecto, así como formación lingüística específica impartida por un profesor nativo con experiencia profesional, y donde además comentaron su experiencia, sus logros y dificultades. En estas reuniones se propusieron un gran número de sugerencias y recomendaciones que mejoraron considerablemente las unidades didácticas elaboradas.

CURSO 2002/3

- Se reorganizó el GRUPO EXPERIMENTAL, que pasó a estar formado por dos subgrupos: general e intensivo. Estos dos grupos aplicaron, experimentaron y evaluaron las unidades de los cursos que se habían preparado durante el curso 2002-03 y que corresponden al material del curso 3º de Educación Infantil, y 1º, 3º y 4º de Educación Primaria.

Para la puesta en práctica del programa se formó un equipo de trabajo integrado por profesores en ejercicio

Las unidades de Infantil tienen como núcleo los cuentos. En torno a ellos, en cada unidad, se articulan las demás actividades

Las unidades han sido contrastadas con la realidad de las aulas

La forma de trabajo llevada a cabo ha sido potenciar entre los profesores tanto el trabajo en equipo como las colaboraciones a distintos niveles: asesoramiento, desarrollo de unidades y formación

Siguiendo las sugerencias de los profesores que participaron en la fase experimental, se consideró necesario reajustar los temas de modo que se trabajen un máximo de 5 unidades por curso. Esto permitió compatibilizar la propuesta de unidades con otras actividades: programas informáticos, libros de texto, biblioteca, etc.

- Los profesores del grupo experimental intensivo siguieron reuniéndose mensualmente e intercambiando sus experiencias, sus logros y dificultades. Asimismo, aportaron sugerencias y colaboraron en la formación de los grupos de la generalización. El grupo experimental general, mediante reuniones trimestrales, realizó importantes aportaciones.

El resto del profesorado que intervenía en la fase de generalización de la experiencia, participó en las siguientes jornadas de formación:

JORNADAS DE GENERALIZACIÓN: SEPTIEMBRE 2002. Asistieron 110 profesores, junto a los 80 que ya conocían el programa del año anterior.

JORNADAS DE GENERALIZACIÓN: ENERO 2003. Asistieron un total de 135 profesores, alrededor de 65 en cada una de las tandas. Este profesorado provenía de 84 centros de Navarra.

Esto supuso la consolidación del sistema de formación y de trabajo previstos. Permitieron un nivel aceptable de coordinación entre el profesorado para mejorar y ampliar los programas y los horarios.

Los resultados del trabajo realizado se plasmaron en la elaboración de las unidades didácticas recogidas en el programa siguiente.

JORNADAS DE FIN DE CURSO: MAYO 2003. Participaron 200 profesores, aproximadamente, en dos tandas. La primera, con los grupos experimentales y la segunda, con los profesores participantes en la generalización del Proyecto. En ambas se desarrollaron ponencias impartidas por profesores nativos, en las cuales hubo información re-

ferida al propio programa, propuestas de formación para el próximo curso, presentación de las nuevas unidades y el programa de contenidos básicos de cada etapa.

OTROS ASPECTOS

Se ha creado una página Web de apoyo al programa: <http://www.pnte.cfnavarra.es/etc/> que viene funcionando desde enero y se renovará con las aportaciones del profesorado, de las jornadas y nuevos documentos.

Cabe destacar que la forma de trabajo llevada a cabo ha sido potenciar entre los profesores, tanto el trabajo en equipo como las colaboraciones a distintos niveles: asesoramiento, desarrollo de unidades y formación.

La siguiente tabla recoge, de forma esquemática, las unidades didácticas elaboradas en el programa E.T.C. hasta el momento. A lo largo del curso 2003-04 se ha previsto terminar las unidades para 5º y 6º de Educación Primaria, así como mantener los grupos de trabajo, la formación y los asesoramiento del programa que figura en el Plan de Formación para este curso.

3 AÑOS

TEMAS / TITULOS	1 TOYS	2 THE HUMAN BODY	3 FAMILY	4 ANIMALS
Rutinas Cuentos y relatos: Fichas: Canciones y rimas			Trabajo de artes plásticas: Juegos Desarrollo sensorial psicomotricidad	

4 AÑOS

TITLE	1 MY SCHOOL	2 THE HUMAN BODY	3 CLOTHES	4 AT HOME	5 ANIMALS
Rutinas Cuentos y relatos fichas Canciones y rimas dialogo Trabajo de artes plasticas			Juegos Observa Cion de la realidad		

5 AÑOS

TITLE	1 FOOD	2 HYGIENE	3 WINTER	4 MY PLACE	5 PLANTS
Rutinas Cuentos y relatos fichas Canciones y rimas dialogo Trabajo de artes plasticas			Juegos Observa Cion de la realidad		

6-7 AÑOS PRIMERO DE PRIMARIA

TITLE	1 MY SCHOOL	2 AUTUMN	3 ME	4 PLANTS	5 TRANSPORT
Rutinas Cuentos y relatos fichas Canciones y rimas dialogo Trabajo de artes plasticas			Juegos Observa Cion de la realidad		

7-8 AÑOS SEGUNDO DE PRIMARIA

TOPIC	1 CALENDARS	2 BOOKS	3 SHOPPING	4 A MODEL HOUSE	5 ANTS
Project	Calendarios	Hacer libros	Shopping € matematicas	Hacer una casita	Hacer un dossier, un modelo
Cuentos	Gigante , personal, de equipo	"where's the crocodile?" The fox and the tiger	Timmy goes shopping	The jungle house	The ant and the hopper

8-9 AÑOS TERCERO DE PRIMARIA

TOPIC	1 A PUPPET PLAY	2 ARTS	3 WATER	4 MY PLACE: MAPS	5 MUSIC
Project	Representar historias: lion mouse	Dibujo y modelado	Estudio del ciclo del agua	Dossier de su entorno a intercambiar con escuela hermanada	Del sonido a la canción experimentos
Cuentos	Town & country mouse	Grandes artistas Proyectos artisticos de grupo	Experimentos Faceta artística: teatro, juegos	Otros proyectos: educación vial, modelos urbanos, etc	Canciones del mundo Construir instrumentos musicales

9-10 AÑOS CUARTO DE PRIMARIA

TOPIC	1 WILD ANIMALS	2 SPORTS EXERC & HEALTH	3 MEASURING	4 THE SOLAR SYSTEM
Projets	Estudio científico de los vertebrados clases, características	Mini olimpiada de clase	Inventos, inventores, experimentos	Estudio del sistema solar
Cuentos	Historias de animales Trivial	Algunos deportes Cuestionarios y entrevistas sobre deporte y salud, deportividad	Desafíos y problemas Representaciones gráficas Reports	Trabajos literario -artísticos en torno a los planetas Juego del espacio Visita al planetario: rgb

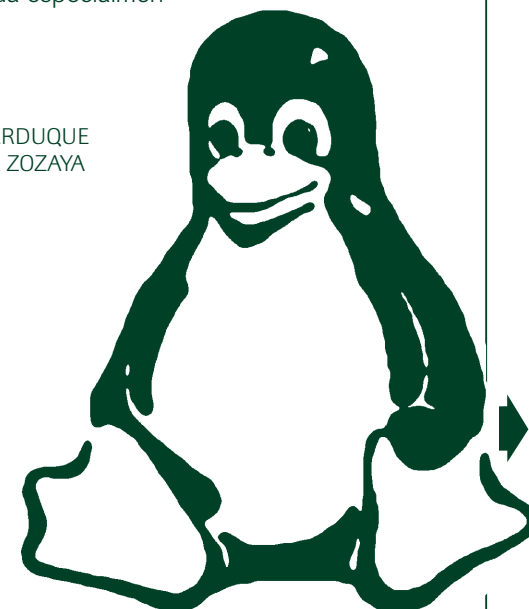
LINUX, ¿EL FUTURO QUE NOS ESPERA?

En estos momentos se está produciendo una confrontación entre dos formas de entender la información: la de los que estiman que se trata de un "fluido de nivel planetario" del que se inspira y expira y, por lo tanto, su uso debe ser gratuito; y los que, siguiendo con la mentalidad industrial, estiman que debe patentarse cada "producto" que se genere con ella. Esta cultura ya se conoce, falta ir tomando contacto con la primera, representada especialmente por Linux.

Linux es un poderoso Sistema Operativo, estable, robusto y fiable. Fue creado en 1991 por Linus Torvalds, siendo entonces un estudiante de la Universidad de Helsinki. Ese año Torvalds publicó la primera versión de Linux y desde el inicio recibió la ayuda de numerosos internautas que se comunicaban y realizaban sus aportaciones a través de Internet.

Linux se basó en Unix, con una especificidad: este sistema operativo sería **Software Libre**. Esto significa que una vez que el usuario compra un CD, o bien lo descarga gratuitamente desde Internet, es libre de redistribuirlo y modificarlo a su antojo, siempre que, como indica la Licencia Pública General GNU¹-acrónimo recursivo de "GNU is Not Unix"- se incluya el código fuente. También se incluye el derecho a poder instalar Linux en cualquier ordenador que el usuario desee.

Texto:
SARA BERDUQUE
Y JAVIER ZOZAYA



GNU/Linux es software libre. Cuando se habla de software libre, se hace referencia a la libertad y no al precio. Las Licencias Públicas Generales (GPL) están pensadas para asegurar que el usuario tiene la posibilidad de distribuir copias del software libre (y cobrar por el servicio si así lo desea). La Licencia Pública General (GPL) tiene como objetivo garantizar al usuario la libertad de compartir y cambiar software libre, es decir, asegurarse de que el software es libre para todos sus usuarios.

Tal ha sido el impacto alcanzado por GNU/Linux, que muchas de las empresas de Software más importantes del mundo, como Corel², Netscape³ y Sun Microsystems⁵, han encontrado en GNU/Linux un increíble mercado, haciendo la competencia a Microsoft, y se han volcado al desarrollo de versiones para Linux de sus más populares aplicaciones. Grandes corporaciones como Compaq, Dell, Hewlett Packard, IBM y Penguin Computing⁶ han comenzado a vender equipos con Linux como sistema operativo.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS

GNU/Linux está hecho para poder trabajar las 24 horas del día los 365 días del año, e incluso durante varios años sin sufrir colapso. Ahora bien, como el resto de los sistemas operativos, tiene ventajas y desventajas:

A favor:

- No hay (aún) virus que realmente representen una amenaza para Linux. Además, los virus, en su mayoría creados para Windows y programas que trabajan en éste, no pueden ser ejecutados en GNU/Linux y, por lo tanto, sus archivos e información se encontrarán a salvo.
- Si se presenta un "error" no es necesario reiniciar todo el sistema, bastará con reiniciar la aplicación, programa o servicio.
- Se puede actualizar el sistema operativo (el mismo kernel) sin necesidad de reiniciarlo.
- GNU/Linux es software libre.

- Cada distribución de GNU/Linux incluye el código fuente, que se puede modificar si el usuario lo cree conveniente.
- Linux no sorprenderá con esas molestas "pantallas azules" que indican que algo salió mal y que debe reiniciar su equipo.

En contra:

- Se necesita algo de experiencia y algunos conocimientos básicos de Unix para poder configurarlo adecuadamente, sobre todo lo relacionado con multimedia y redes.
- No hay tanto software para GNU/Linux como lo hay para Windows.
- Algunos importantes fabricantes de hardware rehusan proporcionar controladores para el funcionamiento de sus dispositivos bajo GNU / Linux.

Por supuesto, a Linux le queda mucho por recorrer hasta convertirse en el sistema de uso masivo entre los usuarios domésticos, pero da la impresión de que el viaje comenzado hace unos años no tiene retorno. Hay ejemplos, como la iniciativa de la Junta de Extremadura lanzando el proyecto LinEx en 1996 con el objetivo, entre otros muchos, de disponer de un software libre para su uso en el entorno educativo. El usuario de LinEx dispone de procesador de texto, hoja de cálculo, editor de imágenes, generador de páginas web, programas para elaborar presentaciones, para reproducir música en múltiples formatos, vídeo de alta calidad, un programa para crear diagramas, un gestor financiero doméstico, navegador de Internet, correo electrónico, calculadora etc., todo ello soportado en un sistema operativo sólido y asequible, mediante un entorno de ventanas de muy sencillo manejo. El ahorro estimado, sólo en Educación, en licencias de sistemas propietario se sitúa en los 30 millones de euros.

En la oferta de formación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, en el apartado de Nuevas Tecnologías, cada vez es mayor la presencia de software de libre distribución: GIMP, StarOffice, KNOPPIX.

Software libre se refiere, no tanto a la gratuidad del producto, como a la libertad de su distribución y modificación

Direcciones de linux

[HTTP://WWW.LINUX-MANDRAKE.COM/ES/](http://www.linux-mandrake.com/es/)

Distribución de Linux-mandrake

[HTTP://WWW.SOFTONIC.COM/INDEX.PHTML?N_ID=4](http://www.softonic.com/index.phtml?N_ID=4)

Descargas de varias distribuciones de Linux así como múltiples aplicaciones.

[HTTP://WWW.REDHAT.COM/SUPPORT/HARDWARE](http://www.redhat.com/support/hardware)

Página de la distribución de RedHat (inglés)

[HTTP://WWW.GNU.ORG/](http://www.gnu.org/)

Página oficial de GNU (inglés)

[HTTP://LINUX.COREL.COM/](http://linux.corel.com/)

Puede descargarse de forma gratuita la aplicación Corel. Sólo requiere registrarse, no hay necesidad de pagar por la licencia siempre que sea para uso personal.

[HTTP://WWW.WINLINUX.NET/](http://www.winlinux.net/)

Distribución fácil de utilizar, no requiere hacer nuevas particiones del disco duro y se puede instalar desde Windows como cualquier otra aplicación.

[WWW.LINUXHARDWARE.COM](http://www.linuxhardware.com)

Para mantenerse al día con la lista de hardware que funciona con Linux.

[WWW.DEBIAN.ORG](http://www.debian.org)

Distribución Debian

[WWW.KNOPPIX.DE](http://www.knoppix.de)

cluye herramientas para la configuración y administración del sistema, navegador Web, clientes de correo electrónico, cliente para Chat, terminales UNIX, editores de gráficos, editores de texto, juegos, etc.

DISTRIBUCIONES

Las diversas distribuciones GNU/Linux, se diferencian en su facilidad de instalación y uso, así como en la cantidad y tipos de programas que proporcionan, ya que se dirigen a públicos distintos.

Caldera Openlinux

Ideal para pequeñas, medianas y grandes compañías que quieran optimizar sus inversiones en sistemas operativo, ya que contiene una infinidad de utilidades.

Debian GNU/Linux (desarrollada por Debian)

Debian es una organización no comercial. Cualquiera puede crear un paquete y subirlo a Debian para que esté presente en alguna distribución.

RedHat Linux (desarrollada por RedHat Software)

La distribución de RedHat está construida para productos Intel, Alpha y SPARC, y todos ellos han sido construidos sobre el mismo código fuente. Esto hace que el software existente para esta distribución sea válido para otras máquinas que trabajen con Linux RedHat.

Slackware Linux (desarrollada por Walnut Creek)

Es la distribución que ofrece mayor soporte para Intel, así como la que más unidades de CD-ROM, tarjetas de sonido y tarjetas de red soporta.

S.U.S.E. Linux (desarrollada por S.U.S.E. Linux)

Se dice que es la mejor distribución para los principiantes. Contiene el sistema operativo Linux completo, así como un libro de referencia de 400 páginas. El libro trata temas de introducción y también avanzados.

Eurielec Linux (desarrollada por Eurielec)

Distribución RedHat española.

mento de Educación del Gobierno de Navarra, en el apartado de Nuevas Tecnologías, cada vez es mayor la presencia de software de libre distribución: GIMP, StarOffice, KNOPPIX.

ESCRITORIO DE LINUX

Linux permite al usuario trabajar con varios escritorios que posibilitan una mejor organización y distribución de las tareas diarias.

Gnome representa un gran paso para Linux, ya que es el primer ambiente gráfico pensado para usuarios no expertos y no requiere muchos conocimientos para poder utilizarlo. Gnome incluye una suite de aplicaciones sencillas como libreta de direcciones, cliente de correo electrónico, aplicaciones para la administración y configuración del sistema.

KDE presenta un agradable ambiente gráfico que emula en apariencia y funciones a Windows 95 y 98. Aunque es un tanto complicado para algunas tareas, resulta una excelente opción para cualquier usuario de Linux. La suite de aplicaciones de KDE in-

JORNADAS

A EREDUKO

JARDUNALDIAK

Aurreko ikasturte bukaeran ospatutako A ereduko jardunaldiak irakasleen arteko harremanak sendatzea, programazioak eta metodologia ezberdinak aztertzea eta material didaktikoak ezagutzea helburutzat hartu zute.

Aurreko maiatzaren 8an eta 9an Uharteko Zubiarte zentroan "A ereduko jardunaldiak" izan ziren, Euskara Zerbitzuak, Euskararen Irakaskuntzarako Baliabide Zentroak (EIBZ) eta Iruñeko Irakasleen Laguntza Zentroak antolatuturik.

Jarduera **honen helburu nagusienak**, besteak beste, honako hauek izan ziren:

- A ereduko euskara irakasleen arteko harremanak bultzatzea.
- Programazioak eta metodologia ezberdinak aztertzea.
- Irakasleek sortutako edo erabilitako material didaktikoak ezagutzea.

Beraz, jardunaldiekin irakasleen bilgune bat sortu nahi izan da, elkarren arteko esperientziak eta materialak trukatzuz.

Antolatzaileen xedea, Hezkuntzako Etopa guztietan, hots, Haur eta Lehen Hezkuntzan, Bigarren Hezkuntzan, NUEHOn (Nafarroako Urrutiko Hizkuntza Eskola Ofiziala) eta Helduen Irakaskuntzan gaur egun erabiltzen diren metodologiak, eta azken urteotan izandako berrikuntzak ezagutzea izan da.

Jardunaldien aurkezpen ofiziala egin ondoren, **Eduardo Aldasorok**, Euskara Zerbitzuko teknikariak, "A ereduaren bilakaera eta ezaugarriak" hitzaldia egin zuen. 1994tik aurrera eta gaur egun arte, euskararen irakaskuntzaren bilakaeraz mintzatu zen: legegida, euskara irakasteko erak, lehenengo esperientzien azalpena, prestakuntza, gaur egungo egoera eta A ereduko etorkizuna eta erronkak. Azken gai honi dagokionez, azpimarratzekoa da ikuspuntua komunikatibo dela euskararen irakaskuntza programatzeko erabili behar dena euskaraz komunikatzeko trebetasunak garatzea baita A ereduko oinarritzko helburua.

Gero, **Biotza Pikok**, Gasteizko Berritzeguneko aholkulariak eta Anaia-Haritzak argitaratutako liburuen egileetako batek, "Haur Hezkuntzaren eta Lehen Hezkuntzaren programa eta metodologia" gaia jorratu zuen.

Orokorrean, hizkuntzen irakaskuntzan eta zehatz-mehatz A ereduan izandako metodologien garapenaz mintzatu zitzaizun; proiektuen bidezko metodologiak dituen ezaugarriak zehaztu zizkizun.

Texto:
LUCÍA AGUADO
(Iruñeko I.L.Z.ko aholkularia)



Hirugarren hitzaldia, **Jokin Larrañagak** eman zuen. Bigarren Hezkuntzako Irakaslea eta Ereinek argitaraturiko Murgil Euskal Hizkunta eta Literatura liburuen egileetako bat izatean, "Bigarren Hezkuntzako programazioa eta metodologia" azaldu zuen

Hirugarren hitzaldia, **Jokin Larrañagak** eman zuen. Bigarren Hezkuntzako Irakaslea eta Ereinek argitaraturiko Murgil Euskal Hizkunta eta Literatura liburuen egileetako bat izatean, "Bigarren Hezkuntzako programazioa eta metodologia" azaldu zuen.

Modu arinez eta umorez josita metodologiaren aukeraketaren eragina azpimarratu zuen. Laburbilduz, garbi utzi nahi izan zuen metodologiari dagokionez, ezberdina dela gramatikan, funtzio komunikatiboetan, testugintzan edo proiektuetan oinarritzea.

Amaitzeko, irakasleok animatu gintuen, motibazioaren giltza azpimarratuz, ikasleak gure kulturara erakar ditzagun.

Arratsaldeko saioan, Iruñean eta Tafallan Biotzak zuzendutako **mintegietako irakasleak izan ziren emailak**. Lan taldeek egin-dako proiektuak aurkeztu zituzten, Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ordezkariak. Hona hemen proiektu horien izenburuak:

- **Zuhaitzen fitxategia**. LHko 2001-2002ko lan taldea (Iruñeko ILZ).
- **Jantziak**. Haur Hezkuntza. Ahozkoa. (2002-2003ko Iruñeko ILZko mintegia).
- **Antzineko tresneria**. Lehen Hezkuntzako 5. maila. (2002-2003ko Tafallako ILZko mintegia).
- **Graffiti**. Lehen Hezkuntzako 6. maila. (2002-2003ko Iruñeko ILZko mintegia).

• **Lurralde ezberdinetako jateko ohiturak.** DBHko 3. maila. (2001-2002ko Iruñeko ILZko mintegia).

Irakasleek proiektuen bidez lan eginez, izandako esperientziak zuzenean azaldu zizkiguten. Orokorrean, kontent azaldu ziren lan egiteko era honekin. Nahiz eta hasieran, batez ere, lan asko egin behar izan, ikasleen euskararekiko motibazioa eta irakasleen kontzientzia, ikaskuntza-irakas-kuntzaz den bezain batean, nabarmenki hobetu zela azaldu ziguten.

Maiatzaren 9an **Garbiñe Urreiztik** eta **Pello Mateos**ek "NUHEOko programazioa, materialak eta emaitzak" deituriko ponentzia eman zuten, "Ari gara" materiala eta horren inguruko kurrikuluma (helburuak, edukiak, metodologia eta ebaluazioa) azalduz. Materiala hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboan oinarriturik dago eta honako hauek dira dituen helburu nagusiak:

1. Hizkuntza komunikazio tresna izatea.
2. Hizkuntzaren alor soziokulturala garatzea.
3. Ikasleen garapen kognitiboa ahalbidetzea.

Teknologiari dagokionez, **Josu Jimenez**, Euskara Zerbitzuko aholkularia "A ereduak aplikazio informatikoei" buruz mintzatu zen. Ordenadorea eta informatika irakaslearen laguntzaile onak direla azpimarratu nahi izan zuen. Arlo honetan dauden baliabide ezberdinak azaldu zizkigun:

- CD ak.
- Programa itxiak eta irekiak.
- Ipuin multimedial sortzeko programak.
- Kliken bidezko aplikazioak.
- Interneten bidezko iturriak.

Bukatzeko, irakasleak animatu zuen aplikazio informatikoak erabiltzera eta programazioaren barnean txertatzera.

Sagra Crespok, EIBZko aholkulariak "Helduen irakaskuntzako materialen aplikazioak A ereduak" deituriko hitzaldia garatu zuen. Hasteko, gaur egun euskaltegietan erabiltzen diren baliabideak eta A ereduak erabil daitezkenak aurkeztu zizkigun. Gero material zehatz batzuen ezaguerietan murgildu zen.

Bai Maiatzaren 8an eta bai 9an **irakasle-goa taldekatu egin genuen** hurrengo bi gai hauek aztertzeko: "metodologiari buruzko iritzia eta ekarpenak" eta "prestakuntza, ebaluazioa, iritzia eta ekarpenak". Lan saio hauen ondorio nagusiak hurrengo lerrotan azalduko ditugu, irakaslearen beharra eta nahia garbi isladatzen dutelako. Hona hemen 15 talde horiek eginiko ekarpenen laburpena:

1. A eredurako Kurrikulum berria osatzeko beharra.
2. Irakaslegoren lan egonkortasuna.
3. Ikasle talde murriztagoak izatea.
4. Materialari dagokionez, hiru ziren ardatz nagusiak:
 - Irakasle eta ikasleendako testu liburua egitea.
 - Aholkulari baten laguntza eta orientazioa izatea.
 - Esperientzien trukaketa sistema sortzea.
5. Lan taldeak sustatzea.
6. Formakuntza bultzatzea arlo ezberdinetan: informatikaren aplikazioak, proiektuen bidezko taldeak...

Bukatzeko, A ereduak irakasleak jardunaldiak positiboki baloratu zituen, elkartruke horretan emandako aurrerapenak eta ireki beharreko bideak aztertu eta komunean jartzeko aukera izan zelako.

Bukatzeko, A ereduak irakasleak jardunaldiak positiboki baloratu zituen, elkartruke horretan emandako aurrerapenak eta ireki beharreko bideak aztertu eta komunean jartzeko aukera izan zelako

I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Con motivo de la celebración del Año Europeo de las Personas con Discapacidad y del décimo aniversario de la creación del Centro de Recursos para la Educación Especial, los días 6, 7 y 8 de Marzo de 2003 se celebró en Pamplona el I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad.



**AÑO EUROPEO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
EZGAITASUNAK DITUZEN PERTZONEN EUROPAKO URTEA**

Texto:
JULIO NUBLA AGUINAGA

Asesor de la Unidad Técnica de Educación Especial

El año 2003, declarado por los países miembros de la Comunidad Económica Europea, como "Año Europeo de las Personas con Discapacidad", pretende incrementar la concienciación sobre los derechos de protección y la no discriminación de las personas con discapacidad.

Este proceso de concienciación se sustenta en una serie de principios generales:

- La discapacidad es una cuestión de derechos humanos.
- Las personas con discapacidad reclaman la igualdad de oportunidades y no la caridad.
- Las personas con discapacidad forman

un grupo diverso y heterogéneo.

- Las barreras sociales llevan a la discriminación y a la exclusión social.
- La integración social viene de la mano de la no discriminación y de la acción positiva.

Bajo estas premisas, en Navarra se pretende seguir avanzando en la construcción de una sociedad cada vez más integradora, una sociedad que tome conciencia de las personas con discapacidad. Para ello es necesario realizar un marco de propuestas de futuro que dirijan nuestras acciones que se concretan en:

- La adopción de medidas legales.

- El cambio de actitud hacia las personas con discapacidad.
- La capacidad de participación de las personas con discapacidad y su derecho a la vida independiente.
- El apoyo especial a las mujeres con discapacidad.
- El apoyo a las familias.
- El acceso a los servicios y al empleo, como claves para la inserción social.

Creemos que este año debe suponer un avance en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad y, para ello, es necesaria la implicación de todos los agentes sociales: las administraciones, los profesionales, los padres y sobre todo las personas con discapacidad, para que entre todos podamos valorar las acciones realizadas y proponer mejoras de futuro.

Con estos planteamientos y coincidiendo la celebración del Año Europeo de las Personas con Discapacidad con el décimo aniversario de la creación del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), organizamos en Pamplona el **I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad**. La finalidad del mismo era la de comprender mejor a las personas discapacitadas y promover acciones que fomenten su participación en la sociedad y aumenten su calidad de vida.

Por todo ello, en Pamplona, los días 6, 7 y 8 de Marzo de 2003 tuvo lugar este Congreso organizado por el Centro de Recursos de Educación Especial del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, y la Fundación Caja Navarra, siendo la sede del mismo la Universidad Pública de Navarra y la UNED de Pamplona.

Más de 800 congresistas participaron activamente a lo largo de todas las sesiones del congreso, siendo el 80 % de los participantes de Navarra y el 20 % del resto de Comunidades Autónomas.

CONCIENCIA, COMPROMISO Y MEJORA CONTINUA

Bajo el lema de *Conciencia, compromiso y mejora continua*, el Congreso fue un foro

de encuentro para reflexionar, analizar y debatir la situación actual de la Educación Especial y sus perspectivas de futuro.

La Ley de integración, con dos décadas de vigencia y muy desarrollada en Navarra, ha cambiado sustancialmente el panorama de la Educación Especial dentro del sistema educativo. Se pretendió reconocer el esfuerzo que se ha hecho y se sigue haciendo en la atención educativa al alumnado con discapacidad y determinar en qué aspectos se ha acertado y en cuáles podemos mejorar en el futuro, con el objeto de iniciar nuevas líneas de trabajo en los planos de la formación e intervención educativa.

De esta manera, el Congreso sirvió para:

- Analizar y la revisar las actitudes y planteamientos individuales y colectivos en los que se basan los profesionales que trabajan con personas discapacitadas.
- Plantear nuevas líneas metodológicas, organizativas y de actuación técnica que mejoren la respuesta educativa a las personas con discapacidad.
- Detectar necesidades de formación futura para todos los profesionales de este campo.
- Definir líneas de investigación – acción en las que vayan unidos los modelos teóricos y las aplicaciones prácticas.

ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL CONGRESO

El congreso se estructuró en sesiones de mañana y tarde. Por las mañanas se abordaron temas generales que afectan a todas las personas con discapacidad. Las tardes se organizaron en sesiones simultáneas donde se trataron temas específicos que afectan a diferentes discapacidades. En todas ellas se contó con prestigiosos especialistas del ámbito de la educación y la discapacidad.

SESIONES DE MAÑANA

CONFERENCIAS

Conferencia inaugural:

Ética en la educación, a cargo de José Antonio Marina, Catedrático de Bachillerato y Premio Nacional de Ensayo.

Conferencia de clausura:

Revisión del concepto de retraso mental 2002: perspectivas de futuro, a cargo de Miguel Ángel Verdugo, Catedrático de Psicología de la Educación. Universidad de Salamanca.

PONENCIAS GENERALES

La Educación Especial y la integración escolar en Navarra y en diversas Comunidades Autónomas: Galicia, País Vasco y Valencia.

- *La Educación Especial en Navarra: Situación actual y perspectivas de futuro*. Pilar Elcarte, Jefa de la Unidad Técnica de Educación Especial. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.
- *El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. CREENA*. Pedro Olangua. Director del CREENA.
- Mesa redonda: *La integración escolar: luces y sombras*.

La calidad de vida y la atención de calidad a las personas con discapacidad.

- *De la capacitación a la autorrealización: hacia una nueva conciencia profesional*. Luis Arbea. UNED. Pamplona y Javier Tamarit. Responsable del Departamento de Calidad de FEAPS.
- *Conceptos clave: conducta adaptativa y autodeterminación*. Delfín Montero. Universidad de Deusto.
- *Evaluación de la conducta autodeterminada y programas de intervención*. Felisa Peralta y Aitziber Zulueta. Universidad de Navarra.

- *Aprendizaje autodeterminado y alumnos con discapacidad intelectual*. Josep Font. CPT L'Estel. Universidad de Vic. Barcelona.
- *Modelo de sensibilización en una escuela para todos*. Mercedes Rios. Universidad de Barcelona.

La calidad de vida y el empleo de calidad, valorando las medidas de integración laboral y líneas de actuación presente y futuras.

- *Valoración de las medidas de integración laboral desde las organizaciones empresariales*. Pilar Iglesias. Departamento de Relaciones Laborales. CEOE.
- *Políticas de inserción laboral para personas con discapacidad en Navarra*. Pilar Ferrero. Jefa de la Sección de Personas con Discapacidad. Instituto Navarro de Bienestar Social.
- *Proyecto Itaca: un modelo de empleo con apoyo*. Roser Ylla. Asociación Síndrome de Down de Navarra.

El contexto social de las personas con discapacidad:

- *El apoyo a las familias*. Juan José Lacasta. Director Técnico de FEAPS.
- Mesa redonda: *problemáticas y necesidades en las familias*.

SESIONES DE TARDE

PONENCIAS ESPECÍFICAS Y COMUNICACIONES

Discapacidad Psíquica y respuesta educativa en Infantil, Primaria y Secundaria.

- *El concepto de estimulación basal en educación*. Carlos Luis Pérez. Institución Balmes. S.C.C.L. Barcelona.
- *Facilitando viejos-nuevos procesos de Transición a la vida adulta*. Ignacio Martínez Rueda. Universidad de Deusto.
- Comunicaciones.

Discapacidad auditiva y respuesta educativa.

- *Diagnóstico de la hipoacusia infantil en Navarra: detección precoz, procesos de derivación y tratamiento*. José Zubizaray. Dpto. Otorrinolaringología. Servicio Navarro de Salud. Osasunbidea.
- *Implantes cocleares: indicadores, funcionamiento y pronóstico*. Manuel Mannique y Alicia Huarte. Dpto. Otorrinolaringología. Clínica Universitaria de Navarra.
- Comunicaciones.

Discapacidad motora y respuesta educativa.

- *Habilitación del entorno y desarrollo: juego adaptado y movilidad asistida*. Mercedes Rios. Universidad de Barcelona.
- Comunicaciones.

Discapacidad visual y respuesta educativa.

- *Intervención psicopedagógica en alumnos con ceguera o baja visión*. Francisco Javier Checa. Equipo específico ONCE de Murcia.
- Comunicaciones.

Nuevas Tecnologías y respuesta educativa.

- *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): herramientas de apoyo y recurso didáctico para las N.E.E.* Rafael Sánchez Montoya. Universidad de Cádiz.
- Comunicaciones.

Se presentaron un total de 22 Comunicaciones a lo largo del Congreso.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS AL CONGRESO

POSTERS

Se presentaron 15 posters donde se mostraron propuestas escolares y diferentes experiencias educativas para las personas con discapacidad.

EXPOSICIÓN: "PLÁSTICA Y DISCAPACIDAD"

Del 24 de Febrero al 10 de Marzo en la Sala de exposiciones de la Universidad Pública de Navarra, situada en el mismo recinto del Congreso, se presentó la exposición con el título "Plástica y discapacidad". Con el objetivo de conseguir la participación activa de los alumnos con discapacidad dentro de 2003 "Año europeo de las personas con discapacidad", se presentaron 60 dibujos realizados por alumnado con discapacidad escolarizado en centros educativos ordinarios y específicos, públicos y concertados de Navarra.

I EXPOSICIÓN DE TECNOLOGÍA DE APOYO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Coincidiendo con la celebración del "I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad", se celebró en el mismo recinto del Congreso, durante los días 6, 7 y 8 de Marzo de 2003 la "I EXPOSICIÓN DE TECNOLOGÍA DE APOYO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD", dedicada a difundir las posibilidades de accesibilidad de las

personas con discapacidad tanto en los entornos escolares como comunitarios. Para ello contamos con la colaboración del Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT), cuya sede central se encuentra en Madrid. El CEAPAT es un centro tecnológico dependiente del IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, cuyo objetivo es potenciar la accesibilidad integral y el desarrollo de la tecnología. Promueve la optimización de las ayudas técnicas y el diseño para todos, con el fin de mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos, con especial atención a las personas con discapacidad.

Objetivos de la exposición

- Informar y asesorar en ayudas técnicas para la vida diaria, movilidad y comunicación.
- Presentación del Catálogo General de Ayudas Técnicas con información de productos, características técnicas, fabricantes y distribuidores.
- Posibilitar el apoyo técnico para el desarrollo y cumplimiento de legislación, normas técnicas, especificaciones y criterios de calidad.
- Impulsar el apoyo técnico en programas de Investigación, Desarrollo e Innovación en accesibilidad, Tecnología de la Rehabilitación y Servicios para todos.
- Realizar asesoramiento y evaluación para permitir el acceso al ordenador y

optimización de nuevas tecnologías. Unidad de demostración de equipos informáticos accesibles.

- Proponer la coordinación y enlace con instituciones públicas y privadas, organismos y asociaciones a nivel nacional e internacional.

Áreas de la exposición

- Diseño de adaptaciones específicas para personas con discapacidad.
- Ayudas técnicas y Tecnología de apoyo.
- Arquitectura y urbanismo accesible.
- Investigación y Desarrollo en Tecnología de la rehabilitación.
- Informaciones y publicaciones. Formación y coordinación.

Igualmente, las empresas GAES y AUSOR Y XMADINA dedicadas a la discapacidad presentaron sus productos y novedades destinados a la mejora del acceso a la información para las personas con discapacidad.

SALA MULTIMEDIA

En el recinto del Congreso se habilitó una sala multimedia donde se presentaron diversos programas y experiencias que consideramos eran un complemento del mismo. Se presentaron tanto programas educativos como programas y productos de software que facilitan la accesibilidad y la comunicación a las personas con discapacidad. Igualmente, se proyectaron varios vídeos con experiencias educativas con personas con discapacidad

en actividades de ocio y en el ámbito escolar.

EXPOSICIÓN DE DOCUMENTACIÓN

Se instalaron expositores con los documentos realizados por los diferentes equipos del Centro de Recursos de Educación Especial y editados por el Gobierno de Navarra, así como de otras Comunidades Autónomas (Murcia, País Vasco...). De la misma forma el Comité de Representantes de Minusválidos de Navarra presentó en un expositor documentación de: ONCE, ADACEN, ANASAPS, ASORNA, RETINOSIS PIGMENTARIA DE NAVARRA, FEAPS-NAVARRA, ANFAS, BIDEAN, FUNDACIÓN TUTELAR, ASOCIACIÓN DE ESCLEROSIS MÚLTIPLE DE NAVARRA, ASOCIACIÓN SÍNDROME DE DOWN, ASOCIACIÓN EUNATE, ASPACE.

Participantes en el Congreso

ORGANIZADORES

- Departamento de Educación y Cultura - CREENA, Gobierno de Navarra.
- Fundación Caja Navarra.

DEPARTAMENTOS DEL GOBIERNO DE NAVARRA

- Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud.
- Departamento de Industria y Tecnología, Comercio, Turismo y Trabajo.
- Departamento de Salud.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS

- Consejería de Educación, Generalitat Valenciana.
- Consejería de Educación, Xunta de Galicia.
- Instituto de Evaluación e Investigación Educativa, Gobierno Vasco.

UNIVERSIDADES

- Universidad de Barcelona.
- Universidad de Cádiz
- Universidad de Deusto
- Universidad de Navarra
- Universidad Pública de Navarra
- Universidad de Salamanca
- Universidad de Vic, Barcelona
- UNED, Pamplona

INSTITUCIONES Y ORGANISMOS

- Agencia Europea para la Discapacidad.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, CEAPAT.
- Confederación de Organizaciones Empresariales, CEOE.
- Instituto Balmes, Barcelona.
- Fundación L'Esplai, Barcelona.
- CPT L'Estel, Barcelona
- Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE.
- Clínica Universitaria de Navarra, CUN.
- FEAPS y Asociación Síndrome de Down de Navarra

REPRESENTANTES DE ASOCIACIONES DE FAMILIAS Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- CERMI - CORMI, Comité de Representantes de Minusválidos Estatal y Autonómico

CENTROS EDUCATIVOS DE NAVARRA

- Presentaron comunicaciones y participaron en mesa redonda representantes de 18 centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, tanto públicos como concertados.
- Más de 130 alumnos/as con discapacidad sensorial, motórica y psíquica de 17 centros educativos participan en la organización de este Congreso realizando tareas, antes y durante la realización del mismo.

OTROS PARTICIPANTES

- GUPOST, Empresa constituida con objeto de generar puestos de trabajo para personas con discapacidad y que se dedica a la realización de tareas relacionadas con la difusión de la información.
- Fundación ATENA y grupo de pantomima XIPI eta XAPE.

VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Las valoraciones realizadas tanto por los asistentes como por los organizadores han sido altamente satisfactorias, destacando el nivel científico de las ponencias y comunicaciones, el libro de actas del Congreso y las propuestas educativas presentadas, así como la organización en general del Congreso. Un factor igualmente destacado fue la participación de personas con discapacidad, que con su trabajo contribuyeron a dar un valor añadido en muchos aspectos de la organización y desarrollo del Congreso. En definitiva, *calidad y calidez* encontradas en el mismo fueron aspectos destacados en el sentir general de los participantes. Para finalizar es necesario destacar las conclusiones que este encuentro entre profesionales, familias y personas con discapacidad han logrado consensuar:

- 1) Las personas con discapacidad tienen derecho a aspirar a las mismas cotas de bienestar que el resto de los ciudadanos. Los actuales enfoques de la educación de las personas con discapacidad apuntan a una mayor participación y protagonismo de las mismas en relación con los servicios que debe ofrecerles la sociedad para asegurarles la mayor calidad de vida posible. Esta incluye un grado creciente de autodeterminación por parte de estas personas.
- 2) El reconocimiento de ese derecho exige un cambio de actitud en la intervención educativa, una implicación, una afectividad, un compromiso ético del mediador educativo, al que éste llega a través de tres sentimientos:
 - la compasión, en el sentido etimológico de padecer con, de sentirse afectado por el dolor del otro;
 - la indignación ante la humillación y el daño no justificado; y
 - el respeto, como actitud de protección hacia lo que nos parece valioso.
 Estos tres sentimientos constituyen los núcleos básicos del gran proyecto educativo. Por lo demás, el compromiso ético del docente lleva acarreada, a menudo, su propia satisfacción, su

propia felicidad.

3) La intervención educativa sobre la persona con discapacidad debe atender al proyecto personal de futuro de cada alumno, de cada alumna, para lo que es preciso planificar el conjunto de los apoyos. De ello se deduce, por una parte, que para el profesor no es una opción, sino una obligación, su integración en el equipo docente y, por otra, que al alumno debe ofrecérsele un continuum de posibilidades de escolarización.

4) La escuela no se construye a las paredes de las aulas, sino que se amplía a todo el entorno, a todo aquello que permita a los alumnos participar de forma activa en aprendizajes funcionales, ejercer opciones, tomar decisiones o responsabilizarse de ellas. De ahí la necesidad de:

- la coordinación de los servicios;
 - la contextualización de los programas de aprendizaje;
 - la colaboración de las familias y con las familias;
 - y el compromiso de las distintas instituciones, públicas y privadas.
- 5) La educación de las personas con discapacidad exige numerosos recursos de apoyo. Sin embargo se hace necesaria una revisión de la organización y del funcionamiento de los recursos en los centros, con el fin de orientarlos hacia intervenciones globalizadas y no, a veces, tan parciales.
- 6) Los nuevos enfoques de la educación de las personas con discapacidad requieren una actualización en la formación del profesorado, que debe comenzar con la sensibilización del mismo ante este tema, para después proseguir con una formación específica sobre las cuestiones más relevantes.
- 7) A través, sobre todo, de la reflexión sobre la importancia de la conciencia profesional, este Congreso puede ser el comienzo de una línea de mejora en la actuación educativa sobre las personas con discapacidad.

COMPARTIENDO

En el mes de septiembre de 2003, se han celebrado las “II Jornadas sobre experiencias docentes en Educación Física” en este Centro de Apoyo al Profesorado.

Ya en el año 2001 se inició una experiencia similar con las Primeras Jornadas, que han tenido su continuidad en este curso y que han supuesto poder disponer de un espacio de encuentro, entre los profesores de Educación Física de toda la red educativa navarra, para compartir diferentes experiencias didácticas e intercambiar conocimientos de actualidad y de interés pedagógico.

Esta actividad ha permitido la reflexión y el enriquecimiento a través del trabajo desarrollado por otros compañeros de diferentes centros educativos, así como por profesionales de referencia en el ámbito de la Educación Física, lo que le confiere un gran interés dentro de las actividades programadas en el Plan de Formación.

El contenido temático de estas jornadas se ha orientado hacia la calidad de las programaciones didácticas, la atención a la diversidad, la educación en valores y la utilización de las nuevas tecnologías. Además, se han abordado ámbitos como la alimentación, la educación física y la salud, y las actitudes en Educación Física. También se han expuesto diversas unidades didácticas ya diseñadas (los bailes de salón, las acrobacias, las cuerdas, la escalada...).

Los profesores tenían la posibilidad de elegir entre unas u otras comunicaciones, de esta forma se han atendido los diferentes intereses de los docentes, en función del

nivel educativo en el que impartían clases o de sus preferencias formativas.

Es preciso señalar que el profesorado asistente y los ponentes responsables han demostrado gran interés y dedicación en el desarrollo de estas Jornadas, y que la valoración general obtenida ha sido muy positiva, tanto por los contenidos, como por el clima creado a lo largo de los 3 días, los cuales han supuesto un buen preámbulo para comenzar el curso desde la reflexión didáctica y desde el interés de mejorar y actualizar la acción docente.

En conclusión, estas segundas jornadas han dado continuidad y han cimentado un camino ya iniciado, que no se acaba aquí, a juzgar por las sugerencias y nuevos temas que se han ido planteando para abordar en el futuro, y por el importante número de profesores de Educación Física (más de 70), que se han acercado a la formación, a compartir su trabajo y sus inquietudes y a asomarse a la actualidad pedagógica, a pesar del “plus” de trabajo y dedicación que el comienzo de curso supone.

Texto:
CRISTINA
SATRÚSTEGUI



UNA VENTANA ABIERTA:

II JORNADAS DE EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Durante los días 5, 6 y 7 de mayo se celebraron las “II Jornadas de experiencias docentes en el área de Lengua”, continuando con la línea de formación que pretende la difusión y la comunicación de experiencias entre el profesorado.

Texto:
ANA MARTÍNEZ
MONGAY
Asesora de Lengua castellana
y Literatura

El denominador común de las experiencias presentadas en estas II Jornadas fue la reflexión sobre aquellas prácticas docentes que tienen como objetivo transmitir el saber literario, y la divulgación de este saber entre los alumnos de Secundaria. La mayoría de las propuestas surgieron a partir de distintas actividades de formación desarrolladas en los Centros de Apoyo al Profesorado de Pamplona y de Tudela durante los últimos años.

Éste fue el caso de la primera de ellas, “50 poemas para adolescentes y un poema para esperanzados”, presentada por Miguel Ángel García, del instituto Iturrama, en la que la formación recibida en Nuevas Tecnologías aplicadas al área constituyó uno de los aspectos más destacables, así como el acercamiento a la poesía a través de las propias vivencias de los adolescentes.

De la segunda de las intervenciones, titulada “Hacia la obra de Cernuda” del profe-

sor Tomás Yerro, llamaron la atención las posibilidades que se abren a los alumnos cuando se les presenta la obra de un autor como Cernuda en toda su complejidad, haciendo referencia a otros autores en los que influyó y que le influyeron, y enriqueciendo, de esta manera, el comentario de texto académico.

En cuanto a la experiencia presentada por Almudena Beorlegui, “Acercamiento a la literatura medieval a través de las danzas de la muerte”, también surgida en una actividad de formación, se ofreció una curiosa aproximación a la literatura medieval con un tema tan alejado de los adolescentes actuales, como es el de la muerte. Se trataba de representar en clase las *Danzas de la Muerte*, con la implicación de los alumnos y la transposición del tema literario a una actividad de dinámica de grupos.

El mismo tipo de estrategia didáctica subyace a la siguiente de las experiencias mos-

tradas. María Luisa Delgado y María Luisa Jiménez, del instituto Navarro Villoslada, presentaron los materiales diseñados por los profesores del departamento de Lengua y Literatura para la asistencia a las obras, que el grupo *Taller de teatro* de dicho instituto representa cada año. La integración de esta actividad en el centro, y en toda la comunidad educativa, así como la implicación de todos los alumnos y profesores del centro justifican plenamente su trascendencia, pero además el trabajo presentado incidió en otros aspectos de interés, como la comprensión de la obra teatral y la motivación a la asistencia a espectáculos teatrales.

La experiencia de María Jesús Zabalza, del instituto Valle del Ebro, de Tudela, fue la última presentada por esta profesora que cuenta con una amplia formación en didáctica. Su trabajo, "Una unidad didáctica sobre la novela policiaca", resultó ser una buena muestra de dicha formación y sorprendió por el tratamiento que se le da a la novela policiaca, un género menor de la literatura clásica en lengua española, que, sin embargo, puede ser explotado en numerosos aspectos, como la lectura, la producción y las referencias a otros géneros.

Como colofón a estas jornadas, y al no poder contar con la presencia de Francisco Rico, cuya intervención estaba prevista, se comentaron los textos que el propio Rico envió y que hacían referencia básicamente a la reflexión sobre planteamientos que, saliendo en parte de lo rigurosamente académico, llevan a la esencia misma del hecho literario. Cuestiones como a qué llamamos literatura, en virtud de qué opiniones se considera una obra literaria o no en un período histórico determinado, el acercamiento a la literatura a través del cine o cómo la buena selección de fragmentos representativos de una obra literaria puede animar a los alumnos a leerla, fueron discutidas animadamente en un debate en el que participaron tanto los ponentes como los asistentes a las jornadas.

Las intervenciones de los profesores que habían transmitido sus experiencias se cen-



De izquierda a derecha, los participantes en la mesa redonda: María Luisa Jiménez, María Luisa Vallejo, Miguel Ángel García, Ana Martínez, María Jesús Zabalza, Almudena Beorlegui y Tomás Yerro

traron también en esta mesa redonda en analizar las dificultades con que a menudo se encontraban y la escasa repercusión que en los centros y en la comunidad educativa en general tienen las prácticas docentes, y las más innovadoras en particular. Por esta razón, precisamente, este tipo de actividades cuenta con una gran acogida, ya que supone un foro abierto de intercambio y una ventana al mundo, que muestra, de manera sencilla, el trabajo cuidado y experto de los profesores del área que se animan a participar. Esperemos que en las "III Jornadas" que se celebrarán en mayo de 2004 contemos con más compañeros que quieran compartir sus conocimientos y sus experiencias de aula.

El denominador común de todas las experiencias es la reflexión sobre las prácticas docentes que tienen como objetivo transmitir el saber literario y divulgarlo entre todos los alumnos de Educación Secundaria

IX JORNADAS HISTORIAS, USOS Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

Los días 16, 17 y 18 de mayo se celebraron en Sevilla estas IX Jornadas organizadas por los Centros de Profesorado de dicha provincia y con la finalidad de que el profesorado participante continúe compartiendo, aprendiendo y reflexionando sobre el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Texto:
NATIVIDAD
MARCOTEGUI LEÓN
Asesora de E. Primaria

Como en cursos anteriores han contado con la participación, como comunicadora, de una profesora de Navarra. Se trata de M^a Carmen Casado, profesora de 5º de Primaria del C.P. Hilarión Eslava de Burlada.

La comunicación la presentó en el taller "Planificación y Evaluación del Lenguaje Escrito". Su exposición se centró en el desarrollo de una secuencia didáctica sobre el texto expositivo titulada "Las plantas. La vegetación de Burlada". La tarea de los alumnos consistió en elaborar un informe sobre el tema para exponerlo oralmente a sus compañeros del curso paralelo.

En su exposición presentó una planificación muy completa de todo el curso, en el que trabajaba con diferentes tipos de texto. En unas ocasiones eran el eje de secuencias didácticas mensuales, otras veces los trabajaba de manera sistemática a lo largo de todo el curso o puntualmente en las situaciones que así lo requerían. Incidió en el tema de la evaluación, aportando información y presentando instrumentos para utilizar en la misma, que resultaron de gran utilidad.

En estas Jornadas participaron 700 docentes de todas las etapas educativas y provenientes de todas las Comunidades Autónomas. Se distribuyeron en 11 talleres de diferentes temáticas relacionadas con el Lenguaje Escrito. Además hubo tres ponencias para todos los asistentes relacionadas con la Historia, los Usos y el Aprendizaje, así como una exposición de materiales elaborados en las aulas del profesorado participante.

En el presente curso, 2003-04 se celebrarán las X Jornadas. Será a mediados de mayo en Santiago de Compostela. Se trata de una buena ocasión para intercambiar experiencias con docentes de todo el país, que comparten inquietudes sobre la enseñanza del lenguaje escrito.

IV JORNADAS DE EXPERIENCIAS EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA

Los días tres y cuatro de junio se han celebrado las IV Jornadas de experiencias en el área de Tecnología. Como en la pasada edición se han planteado 3 bloques con objetivos diferentes: el tratamiento de un tema de actualidad relacionado con el área, la información desde la Asesoría de lo relativo al plan de formación del curso 2003-04 así como las novedades de la página web de Tecnología y, por último, las comunicaciones de varios profesores.

Respecto al tema de interés, Fidel Corcuera, catedrático de la universidad de Zaragoza, miembro del Consejo de Rectores CRUE y consejero ECTS, expuso la situación de convergencia hacia el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Se dio la circunstancia de que el mismo día de su conferencia se hacía público el proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias en concordancia, naturalmente, con las nuevas líneas que se están trazando en Europa. Como aspectos destacados se mencionan la desaparición de las diplomaturas y el establecimiento de los estudios de grado y postgrado, master y doctorado. Los estudios de grado tendrán entre 180 y 240 créditos, tres o cuatro cursos, según casos, y darán derecho a los títulos de licenciado,

arquitecto e ingeniero. Los masteres de especialización profesional y orientación investigadora sustituyen a los actuales cursos de doctorado y se mantienen estos estudios, con el tiempo necesario para elaborar la tesis y defenderla. También resulta novedoso el empleo del crédito europeo, como nueva unidad de medida. En la práctica viene a significar unas 25 horas de trabajo, con lo que un curso se asimila a los 60 créditos. A diferencia de la situación actual la hora de trabajo alude al esfuerzo requerido al alumno, y no a la mera hora lectiva.

En el apartado de comunicaciones merece la pena destacar la presentación de la producción de un programa de TV, desde un plató ambulante dotado de los medios mínimos para la emisión del mencionado programa. La experiencia se realizó en el IESO

Texto:
ALFONSO TEJEDOR
Asesor del área de Tecnología



D. Fidel Corcuera,
Consejero ECTS

Los estudios de grado tendrán entre 180 y 240 créditos, tres o cuatro cursos, según casos, y darán derecho a los títulos de licenciado, arquitecto e ingeniero

de Aoiz DBHI, que celebra este año sus bodas de plata y fue presentada por Carlos Cuatrín y por Isabel Sánchez Azcona.

También resultó llamativo el móvil construido en el IES "Alhama" de Corella por alumnos de 4º de la ESO. Va dotado de sensores y un sistema para la dirección y el sentido de la marcha. Sus movimientos son gobernados por un programa escrito en lenguaje MSWLOGO, lo que permite al citado móvil seguir un camino de determinado color, por ejemplo, o direccionarse con un foco de luz móvil. La presentación la llevaron a cabo los profesores del citado centro Javier Arellano y Luis López.

Desde el IES de Barañáin se presentó su experiencia con el proyecto EJE, que cada vez se está extendiendo más por los centros de Navarra. Se trata de un proyecto para estimular el "aprender a emprender", constituyendo en el propio Centro una empresa

que comercializa productos de otra CCAA, o de otro Estado, con los que realizan intercambios. Todo el recorrido de la experiencia, que se apoya también en las TIC, supone un bagaje inestimable para los alumnos. José Luis Asín fue el profesor encargado de realizar la presentación que incluía una videoconferencia con el IES "Alfonso II" de Oviedo, su centro de intercambio.

Koldo Bermejo, del IES de Peralta, planteó las opciones sobre las que han reflexionado en su centro acerca del tema de la organización del área de Tecnología en relación a sus contenidos informáticos. Su intervención dio origen a un debate sobre las diferentes estrategias organizativas que se están aplicando en los institutos como respuesta al nuevo currículo del área de Tecnología. Como ya es bien conocido, los contenidos específicos de Informática están incluidos entre los de la citada área. Dado que no existen, por el mo-

mento, suficientes recursos, la solución ha de ser de tipo organizativo, administrando los recursos de que dispone el centro. Las diferentes circunstancias en éstos están implicando soluciones diferentes.

Del IES de Zizur BHI, Patxi Uharte mostró el trabajo de un grupo de 4º de la ESO que ha llegado a materializar la maqueta de un ascensor, con cuatro plantas, empleando dispositivos comerciales en su automatización. A través de un vídeo, los propios alumnos realizaron la presentación del proceso, exponiendo los fundamentos teóricos, dando explicaciones sobre los esquemas y mostrando las dificultades técnicas encontradas, así como su resolución. Finalmente, se pudo ver la satisfacción de los participantes tanto por el buen funcionamiento del sistema como por haber desentrañado cómo funciona una de las *cajas negras* que tanto nos envuelven estos días.

De un grupo de diversificación que lleva este curso trabajando en el "Amazabal" BHI de Leizta, Peio Cestau mostró los pormenores organizativos, las claves del tratamiento diversificado y algunos resultados. Entre éstos llama la atención las maquetas de edificios destacados de la propia localidad, empleando materiales adecuados, como el Glasscofoam.

En el instituto de Alsasua se mantiene la modalidad de Tecnología en el Bachillerato. Se trata del único caso en Navarra que no siendo un centro politécnico, imparte tal modalidad. Mikel Lizarreta, planteó la organización general de la Tecnología Industrial I y II. También mencionó la importancia de la congruencia en la programación vertical entre el último ciclo de la ESO y los 2 cursos de Bachillerato, en lo que a Tecnología se refiere. Llamó la atención, igualmente, sobre lo perjudicial que resulta el hecho de que en 3º de la ESO el área sea optativa, algo que sólo ocurre en Navarra. En cuarto se produce una situación híbrida con alumnos que han cursado el año anterior y otros que no recibían Tecnología desde el primer ciclo.

Las Jornadas resultan siempre las actividades de formación más cercanas ya que, además de ser una oportunidad de encuentro con los colegas que se enfrentan a situaciones parecidas, se pueden ver resultados conseguidos en el aula con un alumnado semejante

En general, las Jornadas resultan siempre las actividades de formación más cercanas, ya que, además de ser una oportunidad de encuentro con los colegas que se enfrentan a situaciones parecidas, se pueden ver resultados conseguidos en el aula con un alumnado semejante. En el caso del área de Tecnología, caracterizada por una cierta apertura curricular, las comunicaciones suponen siempre un momento de sorpresas, lo que mantiene el interés de la actividad hasta el último momento.

OPINIÓN

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y OTRAS CUESTIONES NO MENOS IMPORTANTES

La formación del profesorado en español como segunda lengua se concibe, en el presente artículo, como una más de las medidas de atención a los alumnos inmigrantes de lengua extranjera en el contexto escolar. Las acciones llevadas a cabo para desarrollar dicha formación surgen de un proceso largo y complejo en el que han colaborado profesores y asesores, con implicaciones a largo plazo y nuevas líneas de trabajo aún por definir.

Texto:
ANA MARTÍNEZ
MONGAY Y MARÍA
VICTORIA GARCÍA
ARMENDÁRIZ

En algunas ocasiones, los cambios educativos surgen de la necesidad más que de la planificación previa o de una estrategia de intervención consciente. Éste es el caso del tema que nos ocupa en el presente artículo: la formación del profesorado en español como segunda lengua, como una más de las medidas de atención a los alumnos de lengua extranjera en nuestra comunidad.

Pocas veces son los propios profesores los que solicitan de forma insistente formación en un tema nuevo y no siempre, hay que admitirlo, la administración está preparada para organizar y planificar, con una visión clara de por dónde van los tiros, el proceso

que implique a profesores, centros, padres, alumnos y curriculum en un asunto que sorprende a una sociedad poco preparada en general para convivir con personas de otras etnias. Esto es lo que ha ocurrido con la formación de español como segunda lengua para alumnos inmigrantes en el contexto escolar, y lo que vamos a describir en este artículo son algunas de las medidas tomadas para ayudar al profesorado a enfrentarse a este nuevo reto.

Durante los últimos años, profesores de Infantil, Primaria y Secundaria, con distintos niveles y procedencias variadas han coincidido, en cambio, a la hora de compartir un espacio de formación para refle-

xionar y actualizar sus conocimientos con el objetivo de atender debidamente a los alumnos inmigrantes. Para muchos, el problema principal reside en el desconocimiento de la lengua o de las lenguas de instrucción presentes en la escuela, hecho que impide a estos alumnos acceder al conocimiento, independiente-mente de sus capacidades, su escolarización previa, sus intereses y sus expectativas. Por supuesto, este aprendizaje de la lengua resulta imprescindible también para su integración personal en todos los ámbitos. Integración de la que nos debemos hacer responsables, porque no olvidemos que la escuela es eso precisamente: un medio de integración social y una puerta al mundo profesional y universitario.

Por todas estas razones, profesores y centros han requerido una formación necesaria en dos temas, principalmente: la enseñanza del español como segunda lengua y las estrategias para la atención a la diversidad cultural. Para abundar en la idea de lo que puede suponer para los alumnos recién llegados el desconocimiento de la lengua de instrucción, recurriremos a un símil ya utilizado en otras ocasiones: imaginémoslos como emigrantes, con nuestra licenciatura, nuestro nivel de vida y trabajo, que por algún motivo hemos perdido, en un país como China, por ejemplo, asistiendo a clases no de la universidad, como correspondería a nuestros conocimientos, sino a clases de chino o, lo que es peor, por no decir más humillante, a clases de Bachillerato chino, donde un profesor tras otro rellenaran una pizarra con signos desconocidos, en los que

no reconoceríamos prácticamente ninguno de los temas propios de nuestra especialidad.

Este símil da una idea clara de cómo se pueden sentir los alumnos que viven en carne y hueso una situación en la que el desconocimiento del idioma les hace sentirse desvalidos. Bien es cierto que algunos presentan grandes desfases curriculares y que en algunas ocasiones, como en el caso de la atención a alumnos hispanoamericanos, el problema reside ahí y no en la lengua, que es la misma (o eso creemos). Incluso en estos casos de escolarización precaria en el país de origen, hay alumnos que tienen interés y se muestran receptivos, aunque desconozcan las rutinas y hábitos escolares, que tendrán que aprender.

Así las cosas, la formación del profesorado en español como segunda lengua se presentó, en un primer momento, como una solución al problema con carácter de urgencia, como si de un enfermo grave estuviéramos hablando, precipitándose en un "mare magnum" de lecturas en varios idiomas y de experiencias en otros países, con el fin de indagar cuáles eran las fuentes y cuáles los enfoques más pertinentes a la hora de formar al profesorado. Pero al final y a la postre, como siempre ocurre en la investigación y en el aprendizaje, es necesario recorrer el camino de forma autónoma, aunque se deba tener presente la experiencia de los demás y los conocimientos de los expertos en el tema.

En un primer momento, se tomó la iniciativa de realizar una formación intensiva y general para conocer materiales, acercarse a la problemática concreta en cuanto a la



Propuesta Curricular para la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

atención a la diversidad de estos alumnos y trabajar de una determinada manera dentro del enfoque comunicativo. En ese momento, ya se vio la necesidad de que fueran los profesores especialistas en idiomas y en lenguas maternas los que se encargaran de impartir clases de apoyo lingüístico a estos alumnos, aconsejándose a los centros que estas clases se impartieran sólo en Primaria y en Secundaria (en Infantil, no sería necesario), con un mínimo de diez horas semanales. Aunque, por supuesto, esta formación interesaba a profesorado de otras áreas y no especialistas en lengua, ya que a todos compete la enseñanza a estos alumnos y todos se verán implicados más tarde o más temprano en la atención al alumnado inmigrante.

Pero lo más difícil, en el fragor de la batalla, fue determinar el cómo. El cómo era otro cantar, porque no se trataba de una lengua extranjera en realidad, ni de una lengua materna, por supuesto, ni de una lengua para pasar unas vacaciones aquí, en nuestra tierra, sino de una lengua de instrucción, que como tal llevara a los usuarios de la misma a aprender en situaciones de comunicación fundamentalmente escolares. Y aquí, por fuerza, se produjo una inflexión en el camino que ya no permitiría volver atrás: el tratamiento de la lengua en contextos escolares para alumnos inmigrantes sólo tendría éxito si se llevaba a cabo de forma intensiva y con una atención programada, para superar en el menor tiempo posible los obstáculos lingüísticos que impiden a estos alumnos incorporarse con normalidad al aula ordinaria correspondiente.

Esta idea resultó decisiva a la hora de diseñar actividades en formación del profesorado y de aconsejar algunas medidas en cuanto a la organización escolar en los centros. Por una lado, era necesario profundizar en una metodología de enseñanza idiomas que supusiera una evolución dentro del enfoque comunicativo, más allá de los métodos nocio-funcionales. Por otro lado, todas las medidas de tratamiento de la lengua que se llevaran a cabo en los centros

El tratamiento de la lengua en contextos escolares para alumnos inmigrantes sólo tendrá éxito si se lleva a cabo de forma intensiva y con una atención programada, para superar en el menor tiempo posible los obstáculos lingüísticos que impiden a estos alumnos incorporarse con normalidad al aula ordinaria correspondiente

sólo tendrían sentido si se tomaban como parte del Plan de Atención a la Diversidad, y dentro de éste, del Plan de Acogida que los centros tendrían que modificar para hacerlo extensivo a este nuevo alumnado.

La enseñanza por tareas o proyectos fue la respuesta pedagógica y el dispositivo didáctico elegido como el medio más adecuado para progresar en la adaptación de estos alumnos al contexto escolar. El hecho es que se demostró que el enfoque comunicativo de carácter meramente funcional sirve en los primeros momentos, pero la lengua que aprenden estos alumnos con dicho enfoque no sirve para los fines escolares ni para adquirir conocimientos, sino, más bien, para

desenvolverse en situaciones de comunicación estereotipadas, con poco que ver con la realidad de estos alumnos y sin atención al proceso de aprendizaje.

La importancia de los textos en este proceso también se vio como una necesidad escolar, en la línea marcada por las últimas investigaciones en lingüística textual y en pragmática, incorporando el trabajo con textos reales o, al menos, verosímiles, a las prácticas habituales en la enseñanza de idiomas.

De esta forma, se replanteaba la situación en dos niveles o procesos: el proceso de acogida, en el que la lengua tiene un tratamiento intensivo con fines comunicativos y el proceso de normalización progresiva del curriculum escolar, es decir, el aprendizaje de la lengua vinculado a las áreas curriculares.

A partir de este planteamiento, además de formar al profesorado, la administración debía intervenir también haciendo una Propuesta Curricular a los centros que sirviera para normalizar la escolarización de estos alumnos de la manera más rápida y eficaz posible desde la enseñanza de la segunda lengua. Y también debía intervenir, como de hecho así ha sucedido, en la puesta en marcha de aulas de tratamiento intensivo de la lengua, donde los alumnos pasarían de tres a seis meses como mínimo, durante gran parte del horario escolar, con profesores especialistas en lenguas dentro del propio centro. Estas aulas, concebidas como un espacio de atención lingüística y de acceso a los conocimientos de las áreas curriculares, serían un primer peldaño, para pasar luego a otros espacios compartidos con el aula ordinaria y, finalmente, al aula ordinaria.

En el momento actual, una de las prioridades reside, precisamente, en la elaboración de materiales que sirvan a las finalidades de la Propuesta Curricular (de la que se puede disponer ya este curso en Navarra), y que complementen a los manuales de español en el mercado. Dichos materiales deberán tener en cuenta una perspectiva integrada de las lenguas, así como un

aprendizaje de la lengua en el uso como acceso al conocimiento a través de los textos de las áreas curriculares.

El camino recorrido hasta ahora se abre a nuevas posibilidades en las que será necesario contar con todo el profesorado y con las direcciones de los centros. En dicho camino, la formación en español como segunda lengua constituye uno de los pilares más importantes, pero no el único que debe ser tenido en cuenta a la hora de proyectar y de planificar las medidas educativas para que estos alumnos progresen en el curriculum escolar de manera eficaz.

Se replanteaba la situación en dos niveles o procesos: el proceso de acogida, en el que la lengua tiene un tratamiento intensivo con fines comunicativos y el proceso de normalización progresiva del curriculum escolar, es decir, el aprendizaje de la lengua vinculado a las áreas curriculares

EN LA MISMA DIRECCIÓN Y CON SENTIDO...

En el siguiente artículo de opinión se proponen una serie de reflexiones personales acerca de la función de los distintos colectivos implicados en la educación: padres, profesores y alumnos. Se subraya en el mismo la importancia de que dichos colectivos trabajen en la misma dirección y con un mismo objetivo.

Texto:
PEDRO BERÁSTEGUI
Asesor de Educación Infantil

Todos los que nos dedicamos a este noble oficio de educar hemos sido y somos alumnos, algunos somos padres y otros, también profesores. Quienes reunimos las tres características buscamos la armonía de esfuerzos y resultados para que salga beneficiado el alumno con el trabajo desarrollado entre todos para un crecimiento eficaz.

Lo que los alumnos, padres y profesores pueden hacer para llevar a buen puerto el principal cometido encomendado a sus roles, debería ir en la misma dirección, en el mismo sentido, pero, posiblemente, con distinta intensidad. No se puede pedir a todos lo mismo, pero lo que no vale es "quedarse quieto", entorpecer, mirar para otro lado... tirar hacia atrás.

Está claro que el protagonista de esta historia, el niño, es el que más esfuerzo debe realizar, como sujeto del aprendizaje, y sin embargo, al que menos responsabilidades se le deben pedir, aunque sea el único al que se le examine.

Conversando con personas expertas en diversas materias curriculares que apoyan el Plan de Formación del Gobierno de Na-

varra para la Etapa de Educación Infantil, que es donde se ponen los cimientos y andamios para construir unas bases sólidas, ha surgido la idea de redactar estas líneas para hacerlas extensivas al resto de profesores, transmitiendo en ellas, mi reflexión sobre las capacidades que los alumnos, padres y profesores deben poner en juego en el proceso educativo para que el resultado sea el mejor posible.

EL ALUMNO Y SUS CAPACIDADES

Respecto al ALUMNO, las capacidades más importantes son la CURIOSIDAD Y LA AUTONOMÍA.

Una persona curiosa, independientemente de su edad, avanzará con toda seguridad en el conocimiento deseado. Si a esta capacidad le une la de intentar ser autónomo intelectualmente, hacer las cosas pensando y pensar antes de hacerlas, tendrá los ingredientes para sacar adelante sus proyectos más deseados.

El indicador de si el alumno crece en curiosidad y autonomía sería el de si es capaz de hacer preguntas en casa y en clase sobre lo que ocurre en su entorno.

LAS CAPACIDADES DE LOS PROFESORES

Reflexionando sobre la actividad los PROFESORES, es más complicado señalar cuál sería la capacidad o cualidad que un profesor debería poner en juego para hacer volar la inteligencia de sus alumnos.

El entusiasmo del profesor es la cualidad más importante que podría concretarse en la *capacidad de escucha* para Educación Infantil, en la *capacidad de motivar* en Educación Primaria y en la de *empatía* para la Etapa de Secundaria.

Estas tres capacidades pueden aglutinarse en la palabra DISPONIBILIDAD que también nos será útil en el momento de hablar del papel de los padres en todo este proceso. Esa disponibilidad del profesor le hará pedir muchas más cosas a los padres para completar los proyectos de sus hijos y, en justa correspondencia, dar mucha más información a los padres sobre el proceso educativo de su hijo.

Un indicador de este entusiasmo que se le pide al profesor sería, en mi opinión, si está dispuesto a mantener las reuniones que se consideren necesarias con los padres para ese trasvase de información.

Y TAMBIÉN LOS PADRES

El papel de LOS PADRES es tan importante en todo el proceso que, precisamente, de su actuación respecto a la escuela, depende que el camino que deben andar juntos sea un paseo agradable o un tortuoso sendero bordeado de silencios, ausencias, y desencuentros forzados o voluntarios.

Deben aportar a su hijo, como alumno, todo lo que pida, incluida su disponibilidad personal para hacer acto de presencia en el aula como expertos en su oficio y así ser consecuentes con el discurso de la importancia de la educación que desean transmitir a sus hijos.

Dialogar con los hijos sobre la escuela, alimentar la conveniencia del uso de la agenda del niño participando en ella y seguir los trabajos de los hijos con la frecuencia a con-

siderar, pueden ser apoyos necesarios y muy convenientes.

Así pues, la CONSTANCIA en el contacto con lo que se hace en el Colegio es la capacidad más deseable en los padres.

Un indicador del interés de los padres por las tareas y trabajos de los hijos sería, por ejemplo, el que los padres leyeran todo lo que el hijo produce y todo lo que se les da en el colegio: desde una nota en Educación Infantil, pasando por unas fotocopias que reparte la Asociación de Padres, hasta algunos apuntes que el alumno toma en clase.

Esta relación de padres y profesores me parece tan importante que invitaría a los padres a participar en algunas de las actividades de formación que el profesorado desarrolla en los centros, para que los propios padres y profesores compartieran algunos temas educativos de carácter general. De la misma manera potenciaría y facilitaría la participación de los profesores en las actividades organizadas para los padres en los colegios con los temas objeto de preocupación por parte de todos.

Si los alumnos vieran alguna vez juntos, sentados como estudiantes, a las personas que se ocupan de ellos, probablemente ahorraríamos muchas palabras que serían eficazmente sustituidas por algunos hechos modelizantes.

Un ejemplo de idea a compartir por padres y profesores en beneficio de los niños:

Lo que el niño pueda hacer solo o con ayuda de otros niños, no se lo hagamos los adultos.

Y los niños nos dirían, si lográramos hacerles curiosos y autónomos:

“Cuidado con lo que nos mandáis hacer”

“¿Estás dispuesto a ayudarme si no lo puedo hacer solo?”

El entusiasmo del profesor es la cualidad más importante que podría concretarse en la *capacidad de escucha* para Educación Infantil, en la *capacidad de motivar* en Educación Primaria y en la de *empatía* para la Etapa de Secundaria

Así pues, la *constancia* en el contacto con lo que se hace en el Colegio es la capacidad más deseable en los padres

TERRITORIO COMANCHE

Romper las cadenas de la monotonía y abrir una ventana a otras formas de acercarse a los contenidos curriculares de una manera más activa e integradora es tan deseable como infrecuente. Se describe en este artículo una actividad que cumple esos requisitos y que puede servir de pauta a otras de la misma riqueza e intención.

Texto:
JAVIER BERGASA
LIBERAL

En muchas ocasiones la lectura de un libro, la imagen de una fotografía, una noticia periodística, un cuadro, unas palabras oídas al pasar o cualquier otra situación cotidiana despiertan nuestra atención y abren una brecha en nuestra curiosidad de la suficiente entidad como para romper las cadenas de la inercia y activar nuestro deseo de saber, siempre latente. De ahí a iniciar la búsqueda de datos, profundizar en el tema y organizar el resultado de nuestras indagaciones hay sólo un corto paso. Tan corto como el siguiente: hacer partícipes de estas inquietudes, y de sus respuestas, a las personas de nuestro entorno próximo, amigos, colegas e incluso a nuestro alumno.

Estas situaciones, bien encauzadas por nuestra propia formación y sabiamente tamizadas por nuestra experiencia, permitirán el deslizamiento desde lo simplemente curioso, o poco más que sorprendente, a una formulación que, con el formato ade-

cuado, puede hacerse público y trasladar la inquietud a otras personas – y ahora pienso especialmente en nuestros alumnos – haciendo que recorran sinuosamente unos espacios que por ser fronterizos a un tema central y conocido, permitirán descubrir zonas menos transitadas. Ese es el territorio comanche al que alude el título y es en él donde el profesor sirve de guía y señala adónde mirar y cómo atisbar otros ámbitos del conocimiento, la literatura, el arte o la técnica, que tan apenas se sospechaban próximos a ese tema central que, de puro familiar, podría resultar tedioso.

Para ilustrar lo anteriormente dicho, me referiré a una experiencia concreta correspondiente al área de matemáticas y centrada en el nivel de Secundaria. Se trata de la exposición que en la Galería del Sobreclauto, sita en el Departamento de Educación, pudo visitarse entre el 4 y el 19 de mayo de 2003, titulada *Del átomo a las galaxias*. Sin embargo, las reflexiones que siguen y el valor pedagógico de la experiencia admiten su

traslado a cualquiera otra de las áreas o materias que nos conciernen, independientemente del nivel educativo en el que nos desenvolvamos.

Comenzaremos por aludir al papel formativo de la matemática, de la que se ha querido resaltar la innegable importancia que tiene su lenguaje altamente codificado y fuertemente estructurado, como elemento fundamental en el que se basan la precisión y el rigor que la caracterizan. En los últimos años, y con especial énfasis en la educación obligatoria, se ha insistido en el valor formativo de esta área de conocimiento desde su papel expresivo, es decir, desde la potencia que posee cada uno de los diferentes lenguajes que se utilizan para resumir, organizar y operar sobre la información, ya sea ésta procedente de la experimentación, de la estadística, de situaciones reales modelizadas o de cualquier otro hecho que sean objeto de trabajo. De esta forma, las gráficas, las tablas, las fórmulas o las expresiones simbólicas constituyen otros tantos ejemplos de los recursos expresivos que utiliza la matemática y configuran una buena parte de los contenidos del área en los niveles obligatorios.

Que la Matemática es más que un lenguaje y que la formación matemática escolar en sus niveles obligatorios no debe centrarse únicamente en la adquisición de ciertas destrezas y en el manejo de algunos algoritmos, que se tienen por imprescindibles, es algo tan patente como la continua demanda de abogar por el desarrollo de la cultura matemática de los estudiantes. En general, no hay una visión integradora de las ciencias como un hecho cultural relevante y la tradicional división de las materias en "letras" y "ciencias", identificando

aquellas con las humanidades, hacen un flaco favor al desarrollo integral de las diferentes competencias y saberes que corresponden a una persona formada.

Por todo ello, acceder a situaciones y propuestas como la que aquí se comenta, donde la matemática se incardina con el mundo real y evidencia su relación con aspectos tan variados y cotidianos como la informática, la arquitectura, la astronomía, la bioquímica, la botánica, la cartografía, la tipografía utilizada en la imprenta, la literatura y un largo etcétera, constituyen un ámbito privilegiado para contemplar de forma panorámica la relación íntima entre las diferentes formas del saber.

En este caso es la Matemática, la que como hilo de Ariadna, nos conduce por el laberinto de la complejidad, pues así de variado y polifacético es el entorno físico que nos rodea, y fija nuestra atención en alguno de los muchos hitos que asaltan nuestra curiosidad y que pueden ser mostrados de forma sencilla. Pero es evidente que ese papel protagonista puede ser asumido por cualquier otra materia y desde ella atisbar la realidad y conectar sus contenidos con los del resto de disciplinas y especialidades, ya sean éstas científicas o no.

La exposición que aquí describimos constituye sólo un ejemplo de la gran variedad de formas de trabajar que, como docentes, nos abren una ventana hacia una manera de ver las áreas mucho más ecléctica de lo que es habitual en nuestras aulas, resaltando la interdisciplinariedad de los saberes y planteando al alumnado un tipo de experiencias más activas y enriquecedoras que las que normalmente utilizamos.

Los 18 paneles que constituyen la exposición son el resultado del trabajo de un grupo de profesores de Madrid que se plante-

En general, no hay una visión integradora de las ciencias como un hecho cultural relevante y la tradicional división de las materias en "letras" y "ciencias", identificando aquellas con las humanidades, hacen un flaco favor al desarrollo integral de las diferentes competencias y saberes que corresponden a una persona formada

Al lado de lo cotidiano, de lo trillado, de lo aburrido, de puro conocido hay siempre una posible aventura a través de un camino poco transitado en el territorio comanche y cuya frontera únicamente la marca nuestra curiosidad

aron ese reto y lo sacaron adelante con un éxito más que notable. Éxito que se cifra no sólo en el diseño y la confección de los carteles, y en las ideas que se nos presentan, sino especialmente por el hecho de demostrar que este tipo de actividades, por su sencillez y economía, está al alcance de cualquier grupo de profesores que, solos o con sus alumnos, quieran dar algo de cuerda a su curiosidad y a su conocimiento del área. Se trata, en definitiva, de una invitación a servirnos de un recurso que permite otra manera de acercarse a los contenidos curriculares.

Quienes asistimos a la sesión de presentación, tuvimos la suerte de contar con la presencia de uno de los autores, Francisco Martín Casalderey, quien además de describirnos la génesis, el desarrollo, los afanes y los contratiempos que suponen una propuesta como ésta, nos condujo a través de la exposición mostrándonos con seguridad y eficiencia que siempre hay marcos adecuados en los que plasmar activa y comprometidamente la forma personal de concebir la enseñanza de la Matemática que cada uno tiene.

Sirvan estas consideraciones sobre la exposición *Del átomo a las galaxias* para reflexionar sobre las actividades y experiencias que proponemos a nuestro alumnado, sobre la forma de interpretar la enseñanza de las distintas disciplinas escolares y sobre el papel formativo de éstas en las etapas obligatorias.

Concluiré volviendo a recordar las ideas de los primeros párrafos: al lado de lo cotidiano, de lo trillado, de lo aburrido de puro conocido hay siempre una posible aventura a través de un camino poco transitado en el territorio comanche y cuya frontera únicamente la marca nuestra curiosidad.



Para acceder a la exposición, contactar con el Centro de Apoyo al Profesorado de Madrid
C/ Princesa, 31. 1º
28008 Madrid
cap.madridcentro@educa.madrid.org

EXPERIENCIAS

ENTREVISTA

Juana Mari Moreno

Jefa del Departamento de Inglés del Instituto de Educación Secundaria de Marcilla, "Marqués de Villena"

EL AULA DE INGLÉS: UNA FORMA DE ATENDER

A LA DIVERSIDAD

Parte de los componentes
del Departamento de
Inglés del I.E.S. de Marcilla

En el Instituto de Educación Secundaria de Marcilla, "Marqués de Villena", se está llevando a cabo una experiencia que intenta dar respuesta a distintos temas referidos a la enseñanza de idiomas. Uno de estos temas es la atención a la diversidad en los distintos niveles de conocimiento del idioma, en las aulas de Educación Secundaria de dicho Centro.

Para esto, el Departamento de Inglés, del I.E.S. Marqués de Villena, ha intentado buscar medios que supongan otra respuesta diferente mediante la creación de un aula con materiales informáticos apropiados, como software de distinto tipo y niveles, vídeos, revistas y material auxiliar, que sirven de apoyo para los distintos programas con los que se trabaja.

La Jefa del Departamento de Inglés del Centro, Juana Mari Moreno, nos informa del

camino recorrido para construir este aula especial:

"En su día, el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, nos propuso la posibilidad de integrarnos en el programa E-learning que nos proporcionaba 6 ordenadores y una serie de programas educativos. Nos pareció una buena oportunidad para poder comenzar a formar un aula de informática, con el fin de utilizarla para y con el alumnado de Secundaria y Bachillerato y poder así atender mejor a los

Texto:

LOURDES
VERGARACHEA

alumnos que, dentro de una misma clase, tienen distintos niveles."

En el aula de inglés se pueden observar en este momento 9 ordenadores. Juana Mari nos comenta: "Vimos que con 6 ordenadores no podíamos atender a los grupos de forma adecuada, aunque desdobláramos las clases, como en un principio nos habíamos planteado. Nuevamente el Departamento de Educación nos proporcionó dos ordenadores más. Por nuestra parte pudimos recuperar uno más. El hecho de tener este número final de ordenadores, 9 en total, ha sido vital para organizar las clases y el trabajo de los grupos que asisten a este aula."

¿Qué tipo de actividades se llevan a cabo en el aula de inglés?

Estamos haciendo distintas actividades, dependiendo del grupo, nivel de idioma, etc. En principio tengo que comentar que cada grupo viene al aula una vez por semana. Aprovechamos los desdobles que tenemos y la mitad del grupo viene a la clase de inglés. Trabajamos distintos tipos de programas, pero además llevamos a cabo diferentes proyectos utilizando la herramienta de Internet. Estamos relacionados con dos colegios, uno de Italia y otro de Escocia, con los que los alumnos de tercero de Secunda-

ria están "carteándose" como penpals, (amigos por correspondencia). El correo electrónico es muy utilizado por parte del alumnado, no sólo en estos proyectos, sino además, en el tiempo libre de los recreos, en los que la clase y el material está a disposición de los alumnos. Por otra parte, hemos creado un banco de ejercicios sobre gramática, vocabulario, reading (textos de selectividad), writing, games, etc. Este recurso se utiliza sobre todo en Bachillerato, debido a su nivel de autonomía. También tenemos una sección dedicada a Biblioteca, donde los alumnos disponen de revistas, vídeos, software, lecturas, gramáticas, etc. Aquí se realiza un servicio de préstamos.

¿Qué tipo de preparación habéis seguido para organizar y sacar partido al aula?

Hemos hecho un trabajo de equipo, en el Departamento de Inglés, buscando material, contrastando opiniones en las reuniones del Seminario, organizando el aula, los horarios, completando los materiales... En fin, esto es un trabajo de Seminario, porque todos los componentes del mismo han trabajado y siguen trabajando para sacar adelante el aula y mejorarla día a día.. Por otra parte, en un principio vimos algún aula de estas características para hacernos una idea



Hemos hecho un trabajo de equipo, buscando material, contrastando opiniones en las reuniones del Seminario, organizando el aula, los horarios, completando los materiales. Es un trabajo de Seminario, porque todos los componentes del mismo han trabajado y trabajan para sacar adelante el aula y mejorarla



Dos alumnos ante el ordenador

de hacia dónde deberían ir nuestros esfuerzos. Posteriormente hemos hecho un curso de CLIC, como herramienta de autor, para elaborar nuestras propias unidades. Todo esto nos ha ayudado a conocer la herramienta y mejorar nuestra práctica.

No sé si tenéis alguna forma de evaluar el trabajo hecho hasta ahora en el aula de inglés.

Si, en concreto es un tema pendiente por concretar, pero ya tenemos creado un sistema de evaluación que se está pasando al alumnado usuario de la clase. Las opiniones son muy positivas. Nos queda sistematizar la forma de evaluación del aula, pero a través de las opiniones que estamos recibiendo, creemos que el trabajo es sumamente positivo.

¿Qué echáis en falta para seguir trabajando en la misma línea?

Nos gustaría contar con más espacio en la

clase de inglés. El que tenemos no es suficiente para crear distintos entornos en los que se trabajen diferentes temas. Por otra parte, quisiéramos tener varios ordenadores más, lo que nos permitiría recibir a más alumnos por clase o que éstos pudiesen utilizar, de manera más individual, los medios de los que disponemos. En general, como veis, estamos contentos con lo que estamos haciendo, pero siempre mirando hacia el futuro para intentar mejorar lo que hacemos porque, a la larga, esto revertirá en el alumnado que tenemos en el I.E.S. Marqués de Villena de Marcilla. Por ejemplo, necesitaríamos conocer más programas y en el futuro cercano, tenemos pensado hacer nuestra página web del Seminario de Inglés.

Gracias por habernos mostrado vuestra forma de trabajo y sobre todo os animamos a seguir adelante en la línea que os habéis trazado.

AULA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA DEL INSTITUTO SANCCHO III EL MAYOR(TAFALLA)

Esta experiencia describe el proceso de escolarización de un grupo de alumnos inmigrantes de lengua extranjera en el Instituto Sancho III el Mayor de Tafalla. Desde el aprendizaje de la lengua a la progresiva incorporación en las áreas correspondientes del curriculum ordinario, la trayectoria escolar de estos alumnos se integra en las medidas de atención a la diversidad del centro y la consecución de los objetivos propuestos resulta de la suma de diferentes esfuerzos que competen a todo el claustro de profesores.

Texto:
FRANCISCO ROIG,
TERE LARA,
CONSUELO ALLÚE Y
ANTONIO AGÓS

En junio de 2002 unos cuantos padres, emigrantes que vivían y trabajaban en Navarra, matricularon a sus hijos, que aún no habían llegado a la península, en el instituto Sancho III El Mayor de Tafalla. Eran alrededor de diez alumnos sin conocimientos de español. Tras varias reuniones entre el Equipo Directivo y representantes del Departamento de Educación se decidió crear un Aula de Inmersión Lingüística (AIL).

A pesar del apoyo institucional, no se concedió dotación económica especial para el aula, pero a cargo de los presupuestos generales del instituto fue provista de ordenador, mapas, atlas, equipo de audio, diccionarios, carpetas y otros mate-

riales. En cambio, respecto a los recursos humanos, se aseguró por parte de la administración un profesor que impartiría 15 horas y otros tres profesores, que completarían sus horarios en el instituto con algunas horas en el AIL.

Todos los profesores implicados teníamos dos cosas en común: la especialidad en la enseñanza de alguna lengua (inglés, francés, euskera y castellano) y la motivación para participar en esta aventura por primera vez. En cuanto a los alumnos se les asignó, de acuerdo con su edad e intentando distribuirlos de manera armónica, un aula ordinaria, a la que no acudieron durante los primeros meses, permaneciendo en el AIL

todo el horario escolar, excepto en Educación Física, materia a la que asistían con su grupo de referencia.

Tanto el AIL como el resto de medidas individualizadas que se tomaron con estos alumnos a lo largo del curso, se incluyeron en el Plan de Atención a la Diversidad del centro y por tanto, en el Plan de Acogida dentro de la organización general del Instituto Sancho III El Mayor, siendo, en este sentido, fundamental la implicación del Equipo Directivo y de todo el claustro de profesores.

LOS ALUMNOS DEL AIL: SUS ORIGENES E HISTORIAS ESCOLARES

Los alumnos que participaron por primera vez en esta experiencia procedían de cuatro países distintos: Bulgaria, Brasil, Marruecos y China. A los problemas lógicos, fruto del desconocimiento de la lengua, se sumaban desfases curriculares importantes, además de que en algunos casos las incorporaciones tardías, a lo largo del curso, suponían otra desventaja añadida. Por descontento, las dificultades en la adaptación al instituto y al nuevo entorno, así como las diferencias socioeconómicas y socioculturales, fueron también obstáculos que tuvimos que salvar con algo más que buenas intenciones. Tanto por su parte, como por la nuestra, el proceso de aprendizaje ayudó a superar dichos obstáculos y diferencias.

Algunos rasgos de estos alumnos pueden ayudar a entender las medidas específicas que tuvimos que tomar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Nuestra brasileña: La única que conocía el alfabeto latino. Gracias a ella aprendimos que la excesiva cercanía de idiomas produce numerosas interferencias lingüísticas, que se solventan con esfuerzo y atención a lo largo del proceso de aprendizaje. Al parecer, al menos en el centro donde estudió, las áreas de humanidades se trabajaban más, y menos, las de ciencias, porque, con respecto de nuestros niveles, estaba bastante atrasada en cálculo.

Sin embargo, su naturalidad y simpatía ayudaron a la cohesión del grupo.

Los alumnos búlgaros: Era el grupo más numeroso dentro del aula, concretamente seis alumnos. Curiosamente, hablaban diferentes dialectos del búlgaro. Durante su permanencia en Tafalla antes de comenzar las clases, y ayudados por sus padres que, en casi todos los casos, llevaban ya por lo menos un año en España para asegurar una cierta estabilidad antes de que viniera el resto de la familia, y un diccionario español-búlgaro, habían aprendido el alfabeto latino y algo de vocabulario. Su cultura, como es lógico, es la más cercana a la nuestra, y ello quedó patente en la facilidad con que se integraron escolar y socialmente.

Los marroquíes: La joven musulmana marroquí del aula se incorporó al comienzo de curso. Al principio le costaba un gran esfuerzo relacionarse con los demás, no sólo por las fronteras idiomáticas, sino también porque no parecía en absoluto acostumbrada a hablar en régimen de igualdad con chicos, y mucho menos con varones adultos. Estas dificultades las fue superando. Aprendió el alfabeto latino, y poco a poco, el idioma. Al parecer procedía de una zona rural berebere, lo que añadió dificultades al proceso de adaptación sociocultural.

En marzo se incorporó un joven musulmán marroquí, que no sabía nada de español ni conocía el alfabeto, y que confirmó nuestros escasos conocimientos acerca del sistema escolar de ese país. Los hábitos de estudio de ambos alumnos eran bastante deficientes. La escolarización en Marruecos se centra sobre todo en las humanidades: idioma (árabe), religión, historia...

El contraste entre ambos alumnos resultaba evidente, ya que la chica se esforzaba mucho más, pero también en sus aspiraciones, en las que en el caso de ella no se incluía estudiar para ser independiente y conseguir un trabajo en el futuro.

Nuestro chino: Se incorporó al grupo en marzo. No sabía español ni conocía el alfa-

Todos los profesores implicados teníamos dos cosas en común: la especialidad en la enseñanza de alguna lengua (inglés, francés, euskera y castellano) y la motivación para participar en esta aventura por primera vez

IES "Sancho III el Mayor". Tafalla



beto latino. Sin embargo, era muy sistemático, ordenado y estudioso. En lo que se refiere a las relaciones personales, éste, en cambio, se encontraba más aislado en el instituto y en el pueblo, sobre todo al principio. Hay que decir que el resto de compañeros del aula se esforzaban y lo animaban a ir con ellos.

Al contrario de lo que pueda parecer, el AIL no se concibió en ningún momento como un aula "marginal", sino como un primer paso para la incorporación de estos alumnos al centro y como una medida específica de atención a la diversidad. En realidad, fue su medio para aprender y recibir la atención educativa necesaria, y el instituto el lugar desde el que buscar otros apoyos para solventar en parte su situación socioeconómica desfavorecida. Además de facilitárseles material escolar, a los que lo necesitaban se les puso en contacto con los asistentes sociales, Cáritas, etc.

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Teniendo en cuenta las horas de dedicación de cada profesor y las exigencias de la

asignatura, Español Segunda Lengua, decidimos que el profesor-tutor programara la materia semanalmente, ocupándose, fundamentalmente, del aprendizaje de la lengua con el método Ele, de SM, en un primer momento, para pasar, más adelante, al método Gente, de Difusión.

Para reforzar el trabajo de las cuatro destrezas, dos profesores trabajaban la lengua oral, con materiales como De dos en dos y Como suena, y el cuarto se ocupaba del trabajo con textos escritos (comprensión y producción). De esta forma, el acercamiento a los textos reales o adaptados garantizaba desde el principio la progresiva incorporación al curriculum ordinario.

Semanalmente el grupo de profesores se reunía para planificar la programación, intercambiar impresiones, evitar repeticiones y solapamientos, diseñar tareas, seleccionar textos, etc.

El trabajo en equipo fue fundamental a la hora de concretar nuestras intenciones y dimos una gran importancia a cómo explicárlas. Para ello, elegimos como esquema formal el modelo nocio-funcional que era el que mejor se adaptaba a nuestros materiales y experiencia, pero lo fuimos ampliando y

enriqueciendo con el trabajo con textos e introduciendo algunas tareas comunicativas. Éste también fue el motivo de cambiar de método, de Ele a Gente, ya que este último presenta una enseñanza mediante tareas.

El cuaderno del profesor, que rellenábamos en clase con la programación impartida por cada uno de nosotros en cada unidad, fue otro instrumento indispensable en el aula.

En cuanto a los alumnos, se les asignó una carpeta donde guardaban sus producciones, a través de las cuales pudimos apreciar su progreso.

En las reuniones que mantuvimos con los padres de los alumnos en diversos momentos, les explicamos y mostramos todos estos instrumentos indispensables para el progreso de sus hijos.

PROGRESIVA INCORPORACIÓN A LAS AULAS

Como ya hemos dicho, la forma de trabajo y el uso de textos reales de diversas áreas de conocimiento, favoreció la rápida incorporación de estos alumnos, además del número de horas que dedicaban al aprendizaje de la lengua. A principios de diciembre, teniendo en cuenta el nivel que habían adquirido ya los alumnos, consideramos que podía comenzar su progresiva incorporación al aula ordinaria.

Tras analizar cada caso, individualmente, decidimos cuántas horas y a qué asignaturas podían acudir desde enero. Convocamos una reunión con el profesorado que se vería afectado por estas incorporaciones, y les planteamos cuáles eran los objetivos de las mismas (fundamentalmente, lingüísticos) y qué tipo de atención debían dar a estos alumnos (sobre todo encaminada a la

Al contrario de lo que pueda parecer, el AIL no se concibió en ningún momento como un aula “marginal”, sino como un primer paso para la incorporación de estos alumnos al centro y como una medida específica de atención a la diversidad

dual. Algún alumno ya se ha incorporado plenamente a su grupo.

PROPUESTAS PARA EL NUEVO CURSO

A finales de mayo, los profesores de aula comenzamos a tomar decisiones sobre el futuro de nuestros alumnos:

- Los alumnos búlgaros que estaban matriculados en 1º ESO pasaron automáticamente a 2º. Excepto a uno, a todos se les recomendó que acudieran al AIL durante 2 ó 4 horas semanales, para solventar los problemas idiomáticos, que surgirían en el aula ordinaria (insuficiente comprensión de vocabulario técnico, expresiones más complejas, textos formales, etc.)
- La alumna brasileña tendría que, con nuestra ayuda y asesoramiento, ponerse al día en cuestiones matemático-científicas, y corregir y cuidar las interferencias lingüísticas. También, seguiría algunas horas en el AIL.
- La alumna marroquí, que por las cuestiones socio-culturales y las dificultades

comprensión global).

Cuando los alumnos supieron que en enero comenzaba la incorporación al aula ordinaria, tuvieron miedo y manifestaron su inseguridad, a pesar de que desde el comienzo de curso asistían todos a clase de Educación Física. Por ello, el que se produjera dicha asistencia de forma progresiva y ya con una base suficiente de uso del español fue un acierto.

En contacto permanente con los profesores de estos alumnos, en febrero volvimos a replantear la posibilidad de que se incorporaran a nuevas asignaturas, más horas por tanto fuera del AIL, siempre estudiando cada caso de manera indi-

Las familias de estos alumnos están muy satisfechas con el progreso académico de sus hijos y con la atención prestada por el Instituto y por el Departamento de Educación



Alumnos y tutor del AIL del IES de Tafalla

idiomáticas que se han mencionado, necesitó más ayuda, acudiría a grupos de apoyo y además al AIL dos horas diarias.

- Los dos últimos en incorporarse, el alumno marroquí y el chino, permanecerían en el AIL, probablemente para seguir una trayectoria semejante a la de sus compañeros el curso pasado e irse incorporando sin problemas en el aula ordinaria.

Nuevas perspectivas para los profesores: el trabajo en E2I

BÚSQUEDA DE MATERIALES

Para la búsqueda y confección de materiales, el tener un punto de referencia, un libro de texto (tanto ELE como Gente) fue una gran ayuda, para, a las propuestas del libro –que sirvió de base y guía tanto para el profesor como para los alumnos– superponer y añadir un gran abanico de materiales, en la práctica de la lengua escrita (textos de periódicos y revistas, de obras literarias, de otros libros de texto escolares...) y de la oral (juegos, diccionarios ilustrados, láminas, dibujos, fotografías...).

APRENDIZAJE EN GRUPO

Hemos comprobado que, a pesar de que el grupo inicial era muy heterogéneo, el aprendizaje en grupo pequeño resulta muy provechoso y enriquecedor, y tanto para el profesor como para el alumno, más motivador.

El proceso de aprendizaje de los alumnos que comenzaron más tarde fue mucho más lento –aunque hay que tener en cuenta que ello no se debía sólo al número de alumnos, sino también a diferencias idiomáticas, culturales etc.–

RENTABILIDAD SOCIO-ECONÓMICA DEL AULA

Ha quedado de manifiesto que, tanto para el proceso de asimilación del nuevo idioma por parte de los alumnos extranjeros, como para la tranquilidad del resto del profesorado y del alumnado del centro, es absolutamente rentable la existencia del AIL. Las pequeñas distorsiones que provoca la incorporación de los alumnos del AIL a cada asignatura, se hubieran visto multiplicadas si hubieran comenzado el curso en sus aulas respectivas. De hecho, las familias de estos alumnos están muy satisfechas con el progreso académico de sus hijos y con la atención prestada por el Instituto y por el Departamento de Educación.

Para concluir, queramos subrayar que hemos comprobado que, no sólo desde el punto de vista humano sino también desde una perspectiva didáctica, para los alumnos (y no sólo nos referimos a los extranjeros), para los profesores y para el resto del personal del centro, ha sido un experimento enriquecedor, satisfactorio y exitoso.

"¡LOS MONSTRUOS!"

Durante el curso 2002-2003, y en el desarrollo del Plan de Formación del Gobierno de Navarra, tuvo lugar un Seminario en la Etapa de Educación Infantil, "Una mirada reflexiva y creativa sobre el descubrimiento del entorno", dirigido por Hilda Weissmann, experta en la Etapa de Educación Infantil y en temas del entorno desarrollados con la metodología de Proyectos de Trabajo.

Este Seminario supuso una continuación del desarrollado el curso anterior ya que ha sido demandado por los participantes interesados en esta metodología integradora de contenidos.

Participaron seis grupos de otros tantos Colegios y en la última sesión del Seminario se pusieron en común los proyectos llevados a cabo en las aulas de Educación Infantil.

Uno de los trabajos llevado a cabo en el Colegio Hilarión Eslava de Burlada del que participaron ocho profesores de la Etapa y coordinados por M^a Jesús Goñi, nos llamó la atención por atender a un tema complicado de tratar, y sin embargo, muy frecuente entre los niños: los miedos, los monstruos.

Miguel Arrondo, el profesor del aula de tres años, nos lo relata tal y como nos lo hizo en aquella sesión. Nos da así una visión del proceso recorrido y del disfrute de sus alumnos con el tema.

ORIGEN

Varios niños de la clase padecen "terrores nocturnos" que perturban su descanso y el

de los papás. Este fenómeno adquiere en pocos días importancia central en los juegos, tanto dentro como fuera del aula, impregnando con fuerza creciente el resto de las actividades.

Estos juegos involucran con enorme naturalidad al grupo completo sin excepciones; primera e importante ventaja. En segundo lugar hacen aflorar cuestiones de la psique infantil que trascienden el substrato cognitivo/racional y configuran la expresión de su mundo interior a través de elementos simbólicos con fuerte carga emocional.

TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se desarrolló durante un mes aproximadamente, compartiendo tiempo lectivo con actividades cotidianas.

Cada día se dedicaban dos o tres sesiones de entre veinte y treinta y cinco minutos cada una.

PUNTO DE APOYO

El maestro reúne a los niños en corro y les comunica que quiere aprender sobre los

Texto:
MIGUEL ARRONDO
Profesor del C.P. "Hilarión Eslava". Burlada

El maestro aprovecha la circunstancia para "sumergirse" en el mundo infantil participando en sus juegos, sobre todo en el patio, donde, simplemente, alzar los brazos o cubrirse la cara con una bufanda le transforma en un gozoso monstruo por el que todos desean sentirse protegidos

monstruos y nadie mejor que los niños para enseñarle, puesto que ellos parecen familiarizados con ese mundo y no los adultos, que nunca juegan a monstruos.

Los niños no saben que saben, pero están de acuerdo en que los adultos no juegan a eso ni le dan importancia.

"A partir de ahora todas las actividades estarán encaminadas a que el maestro descubra lo que sabéis y os lo presente para que os deis cuenta."

ACTIVIDADES

1. Modelado en plastilina de monstruos (6 sesiones de media hora)

Se verbaliza, se comenta, se juega.

El maestro recoge la información para expresarla en el corro.

2. Proyección del vídeo "Monstruos S.A." (fragmento)

Se comenta la variedad de formas

3. Dramatización (2 sesiones de 15 minutos)

"Transformarse en monstruo", usando capacidad gestual de cara y cuerpo, usando voz...

"Si yo puedo ver como os convertís en monstruos, seguro que aprenderé sobre ellos"

El maestro recoge información y la devuelve a la clase sobre gestos, dientes, formas..., actitudes monstruosas.

Pregunto: ¿Puedo yo convertirme en monstruo? ¿Qué tengo que hacer?

Los niños llegan a entender que el monstruo es un estado de ánimo, que esta es la única condición imprescindible de la monstruosidad, más allá de las apariencias.

4. Dibujo de monstruos (rotuladores, lápices de colores...)

Los niños tratan ahora de explicar gráficamente qué es un monstruo. Para ello representan en todos los casos la figura humana, completa o fraccionada; es decir, se representan a sí mismos en su monstruosidad, en una suerte de exorcismo privado que les reconcilia con sus propios miedos.

No tienen reparo en reconocer que tienen dos brazos, cabeza, piernas... "igual que yo, pero monstruoso". (Intentan representar

deformidades, rasgos sobredimensionales, ...etc.)

El maestro recoge toda la información surgida al analizar los dibujos; después la vierte al corro.

5. Fuentes de información (sesión de 30')

"¿Dónde podemos encontrar monstruos dentro de la clase?"

Después de analizar las propuestas de lo más variado:

- Dentro del armario
- En la calle (no)
- En el bosque (sí)
- En los libros: . Animales – no
. Monográficos – no
. Revistas – no
. Cuentos – sí.

Descubren que los monstruos pueblan los cuentos, ¡aunque no todos!

6. Repasar cuentos ilustrados buscando monstruos

El ogro, el trago gruñón, el lobo (no todos están de acuerdo), el monstruo de arena, la bestia, la bruja Baba Yaga, la cabeza voladora, el sorbemocos, los trolls.

7. Vídeo: Carnaval de Lanz. ¡Buscando monstruos!

Hacen muchos comentarios y aprenden los nombres de los personajes del carnaval: Ziri-pot, Miel Otxin, Zaldiko, Máscaras.

8. Carnaval de Burlada. ¡Buscando monstruos!

Personaje central: Lucas de Aierbe. Reconocer y aprender el nombre.

9. Elaborar una máscara monstruosa. Con simetrías

En un folio pintan con pincel y témperas de colores en una de las mitades. Doblamos la hoja y surge la máscara.

10. Buscar información en casa, preguntando a los padres y abuelos sobre los monstruos que ellos tenían de pequeños.

(Sin resultado)

11. Preguntas fecundas (sesión oral en gran grupo)

- ¿Dónde viven? - en los cuentos, en los bosques, en la calle (no)

- ¿Existen? – sólo en los libros, en la realidad no.
- ¿De qué se alimentan? -
- ¿Tienen hijos? – No

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para extraerlos, sistematizarlos y exponerlos a sus ojos, el maestro trabaja:

- Conversaciones en grupos pequeños.
- Comentarios sobre producciones plásticas a nivel individual.
- Escuchando y tomando nota de puntualizaciones, descripciones, discusiones...etc. realizados por ellos de forma espontánea en el fragor de las actividades.
- Se obtuvieron pocos o escasos resultados trabajando con el grupo completo en corro. En esta tesitura apenas realizaron aportaciones. Esa era la situación ideal para "recibir información".
- Todo lo que el maestro aprendía lo devolvía periódicamente a la clase debidamente sistematizado, poniendo el esquema de lo que los niños le habían enseñado en lugar visible.
- Es curioso observar como cada niño reconocía su aportación individual dentro del esquema general en cualquier aspecto. Esto les daba una idea de la desproporción entre lo que yo sé y lo que entre todos sabemos.

Todo esto sabemos de "los monstruos"

UNIDAD

- Son feos
- Dan miedo
- Son muy raros

DIVERSIDAD

Pueden ser

- Grandes o pequeños
- De diferentes colores
- Con ropa o desnudos
- Con más manos que nosotros
- Con uñas grandes
- Con pelo largo

Tienen muchas formas

- De cuadrado
- De círculo
- De líneas curvas
- De líneas rectas

Muchas posiciones

- De pie
- Tumbados
- A cuatro patas
- Otros vuelan

Algunos ejemplos

- Cabeza grande y un solo ojo
- Con ocho brazos
- Con pijama a rayas
- Transparentes

Interacciones

- Sólo salen de noche
- No tienen hijos
- En la calle no hay monstruos
- En el bosque sí
- Solo existen en el papel
- También existen en películas

SON MONSTRUOS DE NUESTROS CUENTOS

- El ogro
- El lobo
- La bestia
- El sorbemocos
- La bruja "BABA YAGA"
- El trasgo gruñón
- La cabeza voladora
- El monstruo de arena
- Los trolls

Los niños de tres años no son conscientes de su propio bagaje informativo, además de estar, en este caso, más o menos limitados para expresar de manera ordenada todos sus conocimientos

Miguel Arrondo Pérez, tutor de la clase de niños de tres años a los que quiere monstruosamente y agradece enormemente sus experiencias horribles.

Burlada, Mayo de 2003.

REPORTAJES

ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR HOY

Durante los últimos años, en muchos centros de nuestra Comunidad se está desarrollando una manera de enseñar a leer y a escribir acorde con los avances en las investigaciones realizadas en este campo en las dos últimas décadas. Testigos de estos cambios nos aportan su visión sobre dicha realidad.

Texto:
NATIVIDAD
MARCOTEGUI LEÓN
Asesora de Educación Primaria

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido y sigue siendo uno de los temas que más preocupa a los docentes y en general a todo la Comunidad educativa. Tanto para los padres como para los niños, el momento de aprender a leer y a escribir es esperado y deseado porque abre nuevas perspectivas al mundo que les rodea. Pero hoy en día sabemos que, aunque ese momento es importante, no es sólo en esos primeros cursos, ni durante toda la escolaridad, sino a lo largo de toda la vida cuando realizamos ese aprendizaje.

Desde finales de la década de los 70 se están realizando grandes avances en una nueva concepción de la didáctica de la lectura y la escritura basada en la teoría constructivista del aprendizaje. En el CAP de Pamplona hace casi una decena de años que se organizan seminarios en los que se plantea

la enseñanza de la lectura y la escritura desde este enfoque y en los que ha participado numeroso profesorado de todas las Etapas Educativas.

En este artículo se pretende dar a conocer las opiniones de algunas personas que valoran esta manera de enseñar a leer y a escribir desde diferentes puntos de vista.

En primer lugar se ofrece la perspectiva de Myriam Nemirovsky, profesora de origen argentino que dirige desde hace años seminarios de formación en Navarra. Complementa su actividad como formadora con investigaciones didácticas en el aula. Ha estudiado y trabajado en diferentes países, entre ellos Argentina, Israel, México y España. Las propuestas de trabajo en el aula que plantea en los seminarios están teniendo una importante repercusión entre el profesorado que participa en los mismos

y, en última instancia, en su quehacer diario en el aula.

¿Qué significa enseñar a leer y escribir hoy?

Podríamos decir que es hacer de los alumnos sujetos que lean y escriban como actividades cotidianas, que a través de ellas logren intervenir en la vida social. De modo que es necesario hacer de la escuela un espacio en el cual se utilicen los textos sociales (cuentos, noticias, recetas, cartas, anuncios publicitarios, biografías, textos científicos, etc.), tanto para leerlos como para escribirlos, y así constituir a los niños en participantes de lo que se llama "el mundo letrado".

¿Desde qué fundamentos teóricos partimos en esta concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura?

Por un lado, partimos de qué son los textos, los textos sociales, sus funciones y modos de utilización para resolver diferentes necesidades y, por otro lado, partimos del proceso de aprendizaje del niño. Hoy en día sabemos cómo aprenden los niños a leer y a escribir, qué características tienen esos procesos, de qué maneras avanzan y a través de qué hipótesis, por lo cual, tenemos a nuestra disposición aportaciones fundamentales a nivel psicolingüístico que, en los últimos 25 años, abren regular y sistemáticamente nuevas opciones y alternativas educativas.

¿Qué dificultades entraña esta manera de enseñar a leer y escribir?

Considero que la mayor dificultad, para nosotros, los docentes, es que las actuales aportaciones ponen en tela de juicio criterios que han tenido vigencia en el contexto escolar durante décadas y, en ese sentido, implica revisar analíticamente y sopesar, crítica y reflexivamente, ciertas prácticas escolares —que nos son muy cercanas, conocidas, utilizadas—, para contrastarlas a partir del contexto de los conocimientos que hoy en día tenemos disponibles y, desde ahí, decidir qué conservar y por qué, qué modificar y cómo, qué suprimir y por qué opciones sustituirlas...

¿Puedes exponer tres razones para motivar al profesorado a que se acerque a este enfoque pedagógico?

En primer lugar, destacaría que estas alternativas propician que el rol docente tenga otra dimensión y sentido, no se trata ya de proponer ejercicios y situaciones reiteradas a los niños, sino que la enseñanza de la lectura y de la escritura se transforma en un espacio de reflexión, de análisis, de estudio, de diseñar, y contrastar con otros, nuestra propia tarea. Es decir, nos otorga la posibilidad de avanzar y desempeñar nuestro trabajo como un auténtico reto intelectual y espacio de crecimiento profesional.

En segundo lugar, y respecto a los niños, es indudable que asumen de muy diferente manera las tareas y situaciones que encaramos, evidencian un grado de involucramiento y compromiso que a la vez promueve una relación cualitativamente diferente de ellos con los textos, tanto al leerlos como al escribirlos. Lo cual genera, claramente, avances sustanciales en sus posibilidades.

Por último, creo fundamental destacar que también los maestros vamos logrando de esta manera convertirnos en mejores usuarios de textos. En realidad, porque somos producto de un modo de enseñar en el cual no era frecuente que se nos ayudara a encarar la lectura como la acción de interpretar textos sociales y la escritura como la acción de producir textos sociales, tenemos dificultades en nuestro propio desempeño y, por ello, destaco que esta manera de enseñar a leer y a escribir, también nos ayuda a avanzar en nuestro dominio de la lectura y de la escritura.

Desde tu experiencia como formadora del profesorado, ¿cómo valoras el papel de los docentes en el proceso de alfabetización?

Los docentes jugamos un papel esencial en ese proceso porque la escuela es la responsable de la alfabetización de los niños. Si bien existen niños que provienen de medios privilegiados donde la lectura y la escritura son actividades cotidianas, ello sucede en grupos minoritarios; pero hoy en

Es necesario hacer de la escuela un espacio en el cual se utilicen los textos sociales tanto para leerlos como para escribirlos, y así constituir a los niños en participantes de lo que se llama "el mundo letrado"



Myriam Nemirovsky

En el rincón del ordenador, los alumnos elaboran un texto en pequeño grupo



día, en el Estado Español, todos los niños acceden a la escuela, y es allí donde se abre el reto de otorgar a todos la oportunidad de apropiarse de dichos saberes. Por lo tanto, tenemos que enfatizar que nuestro rol es determinante en cuanto a hacer de los niños sujetos con plenos derechos como participantes del mundo letrado.



M^a Esther y Javier son padres de Unai y Aitor de 7 y 5 años. Las profesoras de sus hijos llevan varios años formándose en este enfoque constructivista de la enseñanza y pueden aportar su visión sobre la manera como aprenden sus hijos.

¿Qué importancia tiene para vosotros la enseñanza de la lectura y la escritura?

Creemos que son la base de todos los aprendizajes. A través de ellas van aprendiendo cada vez más cosas. Conforme van aprendiendo se animan a seguir leyendo. Están deseando leer.

¿Estáis informados del proceso que se va siguiendo en el aprendizaje de la lectura y la escritura de vuestros hijos?

Empiezan con las mayúsculas y con ellas construyen palabras y frases. Después pasan a las minúsculas, pero este paso no ha sido

tan costoso como pensábamos. Es un método natural, leen todo lo que hay a su alrededor. Desde el primer momento entienden lo que leen, no es mecánico. Además utilizan todo tipo de textos en el aula y se acostumbran rápidamente a ver diferentes tipos de letras.

¿Hay algún aspecto, de esta manera de enseñar, que os parezca especialmente relevante?

Como hemos comentado anteriormente, es una manera de aprender muy natural porque es muy funcional. Quizá sea trabajoso para los profesores porque el seguimiento es individual, adaptándose a lo que cada niño sabe, pero también pensamos que debe ser muy satisfactorio y nada pesado.

Para los niños no es aburrido, es muy variado porque no utilizan una sola cartilla sino textos de todo tipo. Por eso adquieren un vocabulario rico, porque leen textos que no son sólo "infantiles" sino de uso habitual en nuestra sociedad (revistas, periódicos, publicidad,...).

También para los niños el aprender es una satisfacción, sienten curiosidad y no lo ven como una obligación.

¿De qué manera podéis colaborar como padres en este proceso?

La enseñanza de la lectura y de la escritura se transforma en un espacio de reflexión, de análisis, de estudio, de diseñar, y contrastar con otros nuestra propia tarea

Nosotros solemos leer habitualmente y así tienen el ejemplo en casa. Los niños tienen también bastantes libros y nos suelen imitar. Cuando leen les gusta que les hagamos caso y que participemos en lo que están leyendo, a veces les hacemos preguntas o comentamos sobre lo leído. Nunca les obligamos a leer.

También les ayudamos a buscar textos para llevar al aula. Normalmente los buscamos con ellos en internet y algunas veces en enciclopedias, pero es más difícil encontrar la información en ellas. Muestran mucho interés en llevar a clase la información que se les pide. A veces son textos difíciles que no sabemos si comprenden pero los llevan tal cual.

¿Cómo están viviendo vuestros hijos este aprendizaje? ¿Cómo se sienten?

Están contentos porque al saber leer tienen todo al alcance de la mano. Pueden leer cualquier cosa. Para el pequeño es importante poder acceder a los libros de su hermano mayor, libros que antes le leía su hermano o nosotros y ahora lo puede hacer él solo.



Conchi es profesora del Primer Ciclo de Primaria que ha participado estos tres últimos cursos en los Seminarios de Formación organizados por el CAP. Aunque no tiene una plaza definitiva y cada curso ha estado en un centro diferente, en todos ellos ha empezado a poner en práctica las propuestas hechas por Myriam Nemirovsky.

¿Qué motivos te empujaron a recibir una formación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura?

El desencadenante principal que me llevó hace aproximadamente 5 años a participar en estos seminarios fue haber sido testigo, como profesora de P.T, del modo en que impartían las clases mis compañeras de E.I. y E.P., siguiendo propuestas de enseñanza/ aprendizaje vinculadas a la nueva "Concepción Constructivista" aplicada, en este caso, al lenguaje en su doble vertiente: Comunicación Oral y Escrita.

Me hablaron de Ana Teberosky, me animé a recibir este tipo de formación y conocí a Miriam Nemirovsky. Su trayectoria y gran poder de comunicación hicieron que me apuntara los tres últimos cursos a los distintos seminarios sobre la enseñanza de la lectura y escritura: "Mejorar la interpretación y la producción de textos", "Propuestas para mejorar la lectura y escritura" y "Planificación y secuenciación del lenguaje escrito".

¿Qué es lo que más te atrae de las propuestas de los seminarios en los que participas?

Me resulta muy interesante el debate que se suscita en el grupo de trabajo con el resto de compañeros/as de grupo. Participar de sus inquietudes, frustraciones, experiencias anteriores, dificultades y también, ¡cómo no!, satisfacciones que conlleva la puesta en práctica de este tipo de propuestas.

Los tres años que llevo participando en estos seminarios me he quedado con la pena de no poder acudir a las sesiones de coordinadores de grupo con Miriam.

¿Cuáles son las dificultades que encuentras para llevar a cabo dichas propuestas?

El primer año que realicé el seminario estaba trabajando en un centro específico (con niños de N.E.E. con graves minusvalías) donde pocos alumnos podían acceder al lenguaje escrito, resultaba muy difícil si no imposible adaptar las propuestas a sus capacidades.

En el centro ordinario resulta más fácil llevarlas a cabo siendo especialmente gratificante el esfuerzo y los resultados obtenidos en la etapa de E. Infantil y en el primer ciclo de Primaria.

A veces nos encontramos con compañeros/as docentes de etapa, ciclo y lo que es más grave, de nuestro mismo nivel, que siguen un modelo docente transmisivo que nos impide compartir proyectos, ideas y propuestas didácticas en muchos casos diametralmente opuestas a las que ofrecen algunas editoriales con las que se sigue trabajando en la escuela. Esto hace que vayamos un poco contra corriente.



Sesión de lectura en gran grupo

El debate que se suscita en el grupo de trabajo del seminario nos permite compartir nuestras inquietudes, frustraciones, experiencias anteriores, dificultades y también las satisfacciones que conlleva la puesta en práctica de este tipo de propuestas

"Esta experiencia ha sido costosa, pero me ha gustado mucho porque es diferente a lo que hacíamos otros años en clase que era hacer exámenes y ejercicios"



El trabajo por parejas facilita el proceso de producción de textos

¿Qué ha supuesto a nivel personal conocer y poner en práctica esta manera de enseñar a leer y a escribir?

Ha supuesto mucho de reflexión personal, inversión de tiempo para leer, de reuniones, y el vértigo que supone todo cambio de rumbo (por la inseguridad de lo desconocido) y siempre un replantearse tu rol docente.

Pero en líneas generales, pienso que si he seguido profundizando y trabajando en esta línea de trabajo es porque me ha dado muchas satisfacciones a nivel profesional y también personal.

¿Y para tus alumnos y sus familias?

Cuando nos planteamos realizar cursos de formación o reciclajes, además de pensar en mejorar nuestra labor docente tenemos en cuenta también la repercusión que tendrá en nuestros alumnos. En este sentido está claramente contrastado que esta línea de trabajo (aprendizajes funcionales, significativos,...) favorece la buena disposición de los alumnos/as. Personalmente, también, he comprobado que existe efecto "rebote" en las familias. En muchos casos colaboran, agradecen y valoran el esfuerzo innovador del profesor/a.

También me he encontrado con familias que en principio tenían cierto recelo (si no te apoyas en una editorial...) de que sus hijos no alcancen el nivel académico que el modelo tradicional parece garantizar (aprendizaje de

la lectura y escritura), ya que hablamos de un aprendizaje al que la práctica totalidad de los niños escolarizados con capacidad normal lo han alcanzado siguiendo modelos transmisivos.

Mi experiencia personal en este sentido, debo decir, ha sido positiva al sentirme respaldada por las familias; siempre es un factor menos contra el que lidiar.



También los alumnos aportan sus opiniones sobre esta forma de trabajar en el aula. Mientras que un alumno de 1º de Primaria se expresa así: "Me gusta escribir. Primero pienso, luego coges las letras y sale un cuento", los mayores tienen otras experiencias y las expresan de otra manera.

Helena es alumna de 5º de Primaria y su profesora también trabaja bajo este enfoque. Su opinión sobre el trabajo que acaban de realizar sobre el texto expositivo es la siguiente: "Esta experiencia ha sido costosa, pero me ha gustado mucho porque es diferente a lo que hacíamos otros años en clase que era hacer exámenes y ejercicios. Yo pienso que haciendo estas cosas se aprende lo mismo y más. No se puede explicar con palabras, hay que vivirla. Además aprendes a escribir mejor, a leer mejor un texto y a saber un poco más sobre las plantas. No es un trabajo normal y corriente, es algo que se consigue a base de esfuerzo y a la vez necesitas ganas para hacerlo. El momento que más me gustó fue cuando estábamos elaborando el texto en parejas."

Karen, compañera de Helena se expresó así: "Mi opinión sobre el trabajo que hemos hecho es muy buena, aunque no nos pudimos poner de acuerdo. Fue costoso pero dio resultados. Aprendí muchas cosas sobre las plantas pero lo mejor fue el trabajo en pareja, la colaboración, buscar información y aprender a hacer trabajos muy complicados como éste. Sinceramente, me gustaría repetirlo."

PRISMAS Y LENTES CURRICULARES:

LA PROGRAMACIÓN Y LA EVALUACIÓN COMO TEMAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Este artículo describe la trayectoria y los objetivos del Seminario que sobre programación se viene realizando desde hace unos años para las diferentes áreas de Secundaria. Se presenta también una valoración de quienes han participado en él con la intención de despertar el interés del profesorado por esta actividad.

La evaluación.... Esta cuestión, por su importancia y complejidad, es uno de los temas que hace ya unos años se propuso abordar el Equipo de asesores de Secundaria. La intención era organizar una actividad formativa para el profesorado de todas las áreas que, lejos de abundar en planteamientos meramente teóricos sobre el concepto de evaluación y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fuera algo útil, práctico y próximo a la realidad del profesorado.

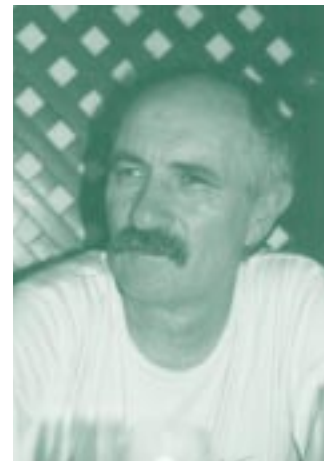
Nuestra propia formación en el tema y nuestra propia experiencia, junto a la lectura de distintos artículos, libros y textos diversos, nos llevó a concluir algo que para muchos supondrá una obviedad: no puede abordarse la evaluación como una cuestión independiente del currículum. Sí –y éramos conscientes de ello– podrían trabajarse los

diferentes instrumentos de evaluación y las características de cada uno, si podría estudiarse el enjundioso asunto de la calificación entregada a los alumnos y también podría profundizarse en las distintas maneras de las que profesor y alumno se sirven para cerrar el contrato didáctico. Para todo ello habría, indudablemente, experiencias interesantes e incluso originales. Pero, todas esas posibles formas de encarar el problema, nos separaban de las prácticas habituales del profesorado, de la realidad de las aulas y de la ineludible correlación entre qué se enseña y qué se evalúa.

En tal tesitura, y a la luz de que la evaluación va ligada a unos objetivos didácticos concretos, a un metodología específica de trabajo y a una realidad psicosocial del alumno, encontramos una solución a esa ecuación que sobre planteamientos ajusta-

Texto:
JAVIER BERGASA
LIBERAL Y EL
EQUIPO DE
ASESORES DE
SECUNDARIA

Habitualmente el profesorado es muy consciente de qué quiere enseñar y cómo, pero raramente se encuentra en la situación de expresar de forma rigurosa y organizada las intenciones y los retos que propone a los alumnos



D. Jesús Mª Goñi Zabala

dos a la realidad del trabajo que se desarrolla en las aulas y utilizando instrumentos sencillos, propone al profesor o profesora, de forma personal, una reflexión activa acerca de la labor de planificación que le corresponde en el tercer nivel de concreción: la gestión del currículum. Tal solución no se nos ocurrió a nosotros, sino que ya la venía desarrollando un equipo de asesores del C.O.P. de Irún en torno al profesor J.M. Goñi, especialista en este tema, quien desarrolla su actividad docente e investigadora en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Pedagogía de la Universidad del País Vasco.

Una vez conocido el modelo teórico que sustenta su propuesta y los instrumentos diseñados para explicitar las intenciones educativas del profesorado, reconocimos estar ante una buena posibilidad de éxito en nuestro intento de encarar el problema que inicialmente nos habíamos planteado, la evaluación, pero enfocado ahora como un componente más del currículum, aunque con un papel singular dentro de él por la función reguladora y orientadora que le acompaña y que hacen de ella uno de los

elementos más importantes y controvertidos de la actividad docente, de la relación familia-escuela y, en general, de la vida escolar. Contando además con la experiencia que en formación del profesorado atesoraban tanto el profesor Goñi como los asesores Izaskun Egia, Nerea Iriondo y Ramón Garmendia, que trabajaban entonces en el COP antes citado, convinimos en aprovechar la circunstancia y diseñar para el Plan de Formación del curso 1999-2000 un Seminario encaminado a proponer al profesorado una profunda reflexión sobre su labor docente más próxima al trabajo de aula a través de la realización de una unidad didáctica acorde al modelo teórico propuesto. Este Seminario, titulado “La programación didáctica del área desde el prisma de la evaluación”, siguió con pequeñas variantes en los Planes de formación de los cursos siguientes, 2000-01 y 2001-02.

Durante esos tres cursos se formaron más de quinientos profesores de las diferentes áreas curriculares, participando en él ya a título individual ya como grupo de un mismo departamento didáctico. Con una importante excepción: el IES Toki-Ona de Bera, que lo solicitó como formación para todo el claustro y se desarrolló en su propio centro.

Pese a la exigencia personal que todos reconocemos en este Seminario, las valoraciones recibidas han sido más que notables. A nuestro modo de ver la razón de esta buena acogida tiene que ver tanto con las características del modelo teórico, y de los instrumentos que lo desarrollan, como del propio diseño de la actividad, que permite una estrecha relación entre el profesor, autor y responsable de su unidad didáctica, y el asesor, garante de la calidad de la producción final y de su adecuación al modelo.

Corresponde al profesor elaborar una unidad didáctica como trabajo fundamental a la largo de la actividad de formación. La elección de esa propuesta concreta, confeccionar una unidad didáctica –que llamaremos U. D. a partir de ahora– no es caprichosa ni arbitraria, sino que responde a la concepción de que el currículum se or-

ganiza y vertebra en U.D. y que éstas son el elemento curricular mínimo donde se reconocen y plasman sus elementos caracteriales: qué y cómo enseñar y qué y cómo evaluar. En otras palabras, objetivos didácticos, metodología y evaluación. De ahí que no sirva el diseño de una serie de actividades o de una propuesta didáctica específica, puesto que su papel como unidad temática, de tiempo, de método e incluso de evaluación, la hacen irremplazable como marco privilegiado para realizar una buena aproximación a la idea de currículum y a los diferentes apartados que deben tenerse presentes a la hora de gestionarlo.

Lo característico del trabajo propuesto es que se anima al profesorado a plasmar en las plantillas que se le facilita sus intenciones respecto a una de las unidades didácticas que se desarrollan en clase, poniendo el acento en la reflexión sobre el trabajo real y no en planteamientos originales y floridos, pero irreales. Éste es precisamente uno de los aspectos más formativos de la actividad: reflexionar sobre cuáles son los objetivos didácticos que se están considerando y redactarlos de forma correcta y coherente. Habitualmente el profesorado es muy consciente de qué quiere enseñar y cómo, pero raramente se encuentra en la situación de expresar de forma rigurosa y organizada las intenciones y los retos que propone a los alumnos. Realidad que puede derivar en que el alumno desconozca qué logros debe alcanzar antes de que éstos aparezcan diáfanos el día que se enfrenta a un control o a un examen, de forma que los aspectos relacionados con la publicidad de nuestras intenciones educativas son también uno de los objetivos a considerar en el Seminario.

Corresponde al asesor analizar las unidades didácticas, valorar su calidad de acuerdo al modelo e informar de ello al autor, señalando alternativas, posibles mejoras, aspectos a reconsiderar o interpretaciones erróneas de los elementos teóricos utilizados. Ese informe escrito es remitido al profesor y se convierte en el tema de trabajo de una reunión entre ambos, donde con más

detenimiento se plantean y comentan los diferentes puntos de vista y las inferencias desajustadas que uno u otro hubieran podido realizar. Es un momento muy enriquecedor y muy intenso, pues ya es el modelo teórico el que enmarca ese diálogo, permitiendo referirse a los conceptos utilizados con términos precisos y comunes, y encauza todas las referencias a los contenidos tratados en tanto que son vistos como parte constitutiva de los objetivos didácticos enunciados.

Las actividades redactoras del profesorado e informadoras del asesor se duplican, pues la U. D. se elabora en dos fases, dedicándose la segunda al apartado de evaluación: instrumentos, frecuencia y ejemplos concretos de los controles y exámenes utilizados a tal fin. Este es un momento delicado, pues es ahora cuando se comprueba la coherencia interna de la U.D. y si el currículum que el profesor lleva en su cabeza se corresponde con el explicitado, ya que es una gran verdad que el currículum real es el currículum evaluado.

El desarrollo del Seminario que se ha comentado permanece en esencia igual, pero el curso 2002-03 pasó a ofrecerse como actividad dirigida a centros completos. La razón de ese cambio es evidente, aunque buena parte del trabajo es personal, el hecho de que un amplio sector del claustro se forme al unísono en un tema tan nuclear como es el del currículum tiene la ventaja de que permite al centro educativo manejar una terminología y un referente teórico comunes, además de unificar los instrumentos para su organización y presentación. Pero no es sólo la suma de la formación individual lo que hace relevante su carácter colectivo, sino también la necesidad de tomar decisiones comunes acerca de la finalidad del área y de las características formativas que para ella asume un Departamento. Otro tanto puede decirse de los necesarios acuerdos acerca de los instrumentos de evaluación y del criterio seguido para la calificación del alumnado.

La programación didáctica constituye un factor fundamental de la calidad educativa y, en consecuencia, convendría iniciar la revisión de las programaciones de las diferentes áreas utilizando los mismos criterios

Todas estas decisiones dan carácter y forma a un centro y tienen su reflejo en la documentación que le es propia, constituyendo la base del segundo nivel de concreción. De esta forma existe una relación evidente, intensa y real entre ese segundo nivel, generalmente más formalizado a través de ciertos documentos, con el tercer nivel, es decir las programaciones de aula, que responden a la expresión más auténtica de qué es y cómo funciona un centro educativo.

Hasta aquí la perspectiva que como responsables de la actividad tenemos los asesores, pero no sería justo dejar sin oír las impresiones de algunas personas que han intervenido con distinto nivel de implicación en ella, sobre todo en un caso como éste, donde la evaluación es un elemento fundamental de coherencia y compromiso.

Carlos Chavarren, profesor de Educación Física, tras participar en el Seminario, nos hace llegar esta valoración:

"Paradójicamente, por circunstancias que ahora no trataré, tras 13 años como docente nunca me había planteado el diseñar seriamente una Unidad Didáctica. Quizá por eso, cuando a principios de este curso académico 2002-03 me propuse a elaborar una, me percaté de que tenía serios problemas para nombrar e identificar todos los conceptos que una programación exige.

De ahí que apenas dudara en apuntarme a este curso ofertado por el C.A.P. en septiembre. Durante el curso, mi compañero de Departamento, Gabriel, y yo hemos debatido diferentes temas con la asesora. Ahora, una vez concluido el curso, veo que el resultado ha sido bastante satisfactorio. Me siento seguro a la hora de planificar una U.D., sin miedo a equivocarme, adaptándome a las

pautas que los ponentes nos han dado. Asimismo, tengo claro cómo evaluar según el nivel de los alumnos, atendiendo a la diversidad.

Pero, qué duda cabe, todo tiene sus inconvenientes. El que yo he detectado está relacionado con la complejidad al nombrar las tareas propuestas. Dos han sido los detalles que me lo han revelado. Uno es que me costó bastante tiempo encontrar las expresiones con las acciones, las formas verbales, o los sustantivos que reflejaran lo que yo quería en realidad. El otro es que también me llevó un tiempo el interpretar la U.D. que mi compañero llevó a cabo.

Para acabar diré que el balance del curso ha sido positivo, y que esperemos que los problemas con los que yo me he encontrado se solucionen cuando me vaya familiarizando con ese uso del lenguaje tan peculiar."

Juan Antonio Andión, profesor de matemáticas y director del IES "Sancho III el Mayor" de Tafalla, centro en el que una veintena de profesores se han formado durante el curso 2002-03,

resumía así sus impresiones sobre la actividad:

"Tras recibir la convocatoria y valorar la propuesta que en ella se hacía, el Equipo directivo planteó al Claustro el interés que tendría realizar este Seminario, puesto que la programación didáctica constituye un factor fundamental de la calidad educativa y, en consecuencia, convendría iniciar la revisión de las programaciones de las diferentes áreas utilizando los mismos criterios.

La importante participación del profesorado y la implicación de la casi totalidad de los Departamentos didácticos, han posibilitado efectuar una reflexión colectiva sobre los elementos del currículum, llevar una

La tarea realizada en los Departamentos a lo largo de la actividad ha permitido, además, establecer una dinámica de trabajo en el Centro que nos puede llevar a renovar, de forma coherente, el currículum de las diferentes áreas

misma línea de trabajo y compartir una terminología con el mismo significado para los conceptos que intervienen es este nivel de concreción curricular.

La tarea realizada en los Departamentos a lo largo de la actividad ha permitido, además, establecer una dinámica de trabajo en el Centro que nos puede llevar a renovar, de forma coherente, el curriculum de las diferentes áreas."

Jesús M. Goñi, ponente y autor del modelo seguido, ve así la trayectoria seguida en la formación del profesorado en lo que atañe a la programación en el tercer nivel de concreción:

"En mi opinión cabe destacar el interés y la motivación que tanto los asesores como los profesores participantes en el programa han mostrado a lo largo de una actividad costosa y que se desarrolla según un proceso que exige mantener ese nivel de compromiso durante un tiempo relativamente largo: unos cinco meses. Destacaré, así mismo, el alto grado de asimilación de la información suministrada dado que la mayoría de los participantes han mostrado un alto dominio de la teoría curricular y su aplicación a su propia realidad educativa tras la realización de este módulo de formación. Debe considerarse que la recepción de esta información no ha podido realizarse, dadas las limitaciones temporales en las que deben realizarse los programas de formación permanente, en las mejores condiciones, circunstancia que hace más valiosa todavía esta mejora. Considero que esta actividad ha resultado exitosa debido al entusiasmo y valía profesional del grupo de asesores del CAP de Pamplona. Han creído en el proyecto y se han esforzado para que su desarrollo se hiciera en las mejores condiciones posibles. Me da la impresión que también ellos han crecido profesionalmente durante el desarrollo de este proceso formativo y que han sabido transmitir lo que iban descubriendo a los profesores con los que trabajaban. Su disposición positiva con relación al proyecto y su valía profesional han sido determinantes en la valoración recibida por

parte de los profesores que han seguido estos Seminarios."

Terminaremos este repaso al "Seminario de Programación" subrayando la importancia que ha tenido para los asesores en tres aspectos: el avance conseguido en nuestra formación sobre diseño y gestión del curriculum, la posibilidad de cooperar con los profesores del área para conseguir un resultado satisfactorio y la creación de un marco común a todas las áreas donde el trabajo en equipo nos ha permitido aprender más e intensificar la cohesión del grupo. Así que nos vemos en la obligación de subrayar que coincidimos con la mayoría de los profesores que participan en la actividad, cuando resaltan la mejora profesional que se consigue con ella y añadiremos que, de acuerdo con nuestra experiencia, esa mejora es mayor si el trabajo se realiza en equipo. ■

Coincidimos con la mayoría de los profesores que participan en la actividad cuando resaltan la mejora profesional que se consigue con ella y añadiremos que, de acuerdo con nuestra experiencia, esa mejora es mayor si el trabajo se realiza en equipo

ENTREVISTAS

ENTREVISTANDO A
JOSEP MARÍA
ARTIGAL

Josep María Artigal, autor del material "Ready for a story", que se utiliza para la enseñanza del Inglés en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, ha estado en Pamplona en numerosas ocasiones con el fin de enseñar al profesorado de esos Ciclos la manera concreta de impartir el idioma a través de dichos materiales.

Texto:
LOURDES
VERGARACHEA
Asesora de Inglés
del CAP de Pamplona

En una actividad de formación llevada a cabo recientemente en el Centro de Apoyo al Profesorado de Pamplona, la Asesora de Inglés, Lourdes Vergarachea, aprovechó para realizar al Sr. Josep María Artigal la siguiente entrevista:

Sr. Artigal ¿cuál ha sido su recorrido profesional?

Empecé a trabajar como parvulista el curso 1969-70. El curso 1977-78 me convertí en maestro de segunda lengua (catalán para no-catalanoparlantes) en Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria. El año 1986 empecé a trabajar con lenguas extranjeras, entre los tres y los siete años (en algunos casos segunda, pero mayoritariamente tercera). Trabajé en Navarra desde el curso 1993-94, como formador del profesorado de Inglés de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. Actualmente asesoro proyectos y formo maestros en Finlandia, Francia, Italia, Austria, Andalucía, Valencia, Mallorca, Cataluña, Galicia, Santander, Comuni-

dad Autónoma Vasca y Navarra. Más de 18.000 alumnos están utilizando, el presente curso, mi propuesta de enseñanza.

A grandes rasgos, ¿podría comentarnos cuáles son los principales puntos de su propuesta?

Pueden ser resumidos en tres: 1º Queremos que los alumnos hablen en inglés en clase y en casa. 2º Entendemos que hablar es algo que no puede ser aprendido primero y realizado después. A hablar se aprende hablando. 3º Nuestro objetivo no es que los niños lleguen a hablar como los nativos, sino con ellos.

¿Para qué edades están dirigidos sus materiales?

Para alumnos entre los tres y los siete años.

¿Qué opina el profesorado que está utilizando sus materiales con respecto a su finalidad más importante: la producción de la lengua, por parte de los niños, a través de su método y de sus materiales?

La gran mayoría del profesorado que utiliza mis materiales lo ratifica con el trabajo de aula. Esta forma de plantear la segunda lengua, permite a los alumnos hablar antes y mejor. Los comentarios más comunes del profesorado de estas Etapas y Ciclos son, que el método y los materiales son motivadores para los alumnos y para los propios maestros. Los niños participan muy activamente, hablan desde el primer momento, y, sobre todo, no traducen. Esta forma de plantear la lengua extranjera cuesta un poco al principio, pero rápidamente se convierte en algo natural y espontáneo.

Actualmente, en el mercado, hay numerosas propuestas de material para introducir la enseñanza del Inglés a edades tempranas, debido a que el comienzo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas se ha adelantado en los últimos tiempos. ¿Nos podría concretar cuáles son los rasgos más característicos que definen su propuesta de enseñanza, si la comparamos con otras muchas que existen en este momento por parte de editoriales o entidades de distinto tipo?

Cómo muchas otras propuestas actuales, partimos de la narración de cuentos. Pero hay distintos aspectos que diferencian nuestra propuesta. Quizás, los puntos más importantes son: 1º iniciamos dicha narración sin soporte visual, las imágenes son siempre introducidas más tarde; 2º minimizamos la "voz de narrador"; 3º ampliamos la "voz de personaje" hasta convertirla en dominante; y 4º organizamos dicha voz de personaje sobre la base de cuatro características: que sea rítmica, lenta, repetible y sostenida por gestos.

¿Es transferible el material que Usted propone para la enseñanza del Inglés en Edades Tempranas a ciclos superiores o tiene la intención de seguir produciendo material en la misma línea para dichos ciclos?

Trabajé siempre con alumnos entre los tres y los siete años. Esta es la franja de edad que conozco y nunca he pensado sobrepassarla. De todas formas, algunos maestros

que desde hace tiempo utilizan mi propuesta, han construido materiales para alumnos mayores. En este momento estamos estudiando la posibilidad de coordinar dichos materiales y hacer una propuesta enlazada.

¿Además de para la enseñanza del inglés, sus materiales se pueden utilizar para la enseñanza de otras lenguas?

Además del Inglés, actualmente son también utilizados para la enseñanza del Alemán, Italiano, Sueco, Ruso, Occitano, Ladino, Friulano y Esloveno. En todos los casos el resultado es muy positivo.

EL PUNTO DE VISTA DE UNA PROFESORA

María Jesús Etxabarren, profesora de inglés del Colegio Público Beriain, en la localidad de Beriain, ubicada a 8 kilómetros aproximadamente de Pamplona, imparte esta materia a niños de 3, 4 y 5 años. Los niños de estas edades reciben 4 sesiones semanales de inglés, de 50 minutos.

Este colegio es un Centro público, tiene 15 aulas comunes de Educación Infantil y Educación Primaria, más 2 para inglés y otras clases para euskera, plástica, música, apoyo, informática y biblioteca. Acoge a niños de Educación Infantil y Primaria de 3 a 11 años.

El entorno social del Centro es fundamentalmente de familias obreras de nivel medio y medio bajo. Hay, sobre todo en los últimos tiempos, un aumento de alumnado de origen emigrante. Aproximadamente la mitad de los niños de este Centro lo son. Pero este perfil suele cambiar casi cada trimestre, ya que se está integrando continuamente alumnado de distintos países.

¿Qué experiencia has tenido hasta ahora en cuanto a líneas pedagógicas y utilización de materiales?

Al comienzo he empleado el material propuesto por el Departamento de Educación y otros disponibles en el mercado de distintas editoriales. El pasado mes de Septiembre conocí en directo, a través del Seminario de formación llevado a cabo en el C.A.P. de



María Jesús Etxabarren, en el aula de inglés, trabajando con niños en Educación Infantil, en el Colegio Público de Beriain

Los niños participan muy activamente, hablan desde el primer momento y, sobre todo, no traducen

Iniciamos la narración sin soporte visual, las imágenes son siempre introducidas más tarde



Josep María Artigal, autor de los materiales "Ready for a Story", en una sesión reciente de formación del profesorado, en el C.A.P. de Pamplona

El utilizar en clase dichos materiales, ¿excluye de alguna manera el trabajar con otros distintos de otras editoriales o autores?

En realidad estos materiales no excluyen, si no que contemplan la posible explotación de otros muchos. En resumen, y como decía anteriormente, depende en gran parte del profesorado el reutilizar las estructuras y el vocabulario, en otros contextos, para afianzar el lenguaje y asentar los contenidos.

¿Qué posible continuidad, o futuro, puede haber en esta metodología?

La metodología en cuestión se ciñe a una rutina que es el cuento y una serie de actividades que hacen trabajar un vocabulario y unas estructuras concretas, en inglés. Estas actividades son: contar el cuento varias veces, sin apoyo visual. En este momento el niño es protagonista desde el comienzo y nunca espectador. Más tarde aparece el apoyo visual, a través de las flashcards, stickers, fichas, dibujos, books, juegos, y teatrillos. Conociendo este tipo de metodología, se puede continuar trabajando en esta línea en los cursos posteriores de Educación Primaria. Esta es la idea que yo tengo para seguir enseñando inglés en el futuro.

Me gustaría añadir que tengo un agradecimiento especial hacia Josep María Artigal por concebir y organizar, a través de muchos años de trabajo, unos materiales muy matizados y contrastados que facilitan y rentabilizan nuestra práctica educativa.

Pamplona, el material y la forma de desarrollarlo del Sr. Artigal. Comencé a introducirme y a prepararme en esa metodología, mientras seguía trabajando con los materiales que mencioné anteriormente.

¿Qué te ha supuesto la experiencia de trabajar con los materiales de Artigal?

Me ha supuesto una revolución, sobre todo en la forma de acercar el inglés al niño. A nivel de formación, cuando vi a Josep María Artigal trabajar en el Seminario en Septiembre, en las clases, fue tan convincente que enseguida pensé en trabajar un cuento y probar el material y la metodología.

¿Nos puedes comentar los pros y contras de dichos materiales?

Para mí el mayor hallazgo es que el niño comienza a hablar inglés desde el primer momento. Esto le produce una gran satisfacción, le motiva extraordinariamente y le supone una alta autoestima. Por otra parte, todavía no he experimentado ningún aspecto en contra de esta propuesta. Lo que sí se comenta es que el lenguaje que se emplea, dentro de los cuentos y de los distintos materiales y actividades, tiene difícil extrapolación a otros contextos. No obstante, lo que yo creo es que depende en gran parte de la profesora el trasladar y reutilizar el lenguaje de las historias a otros contextos.

¿Cuántos cuentos has utilizado hasta el momento?

He utilizado cuatro cuentos durante el curso 2002-03 y esto me ha permitido trabajar el lenguaje de las historias en otros contextos diferentes y con otras propuestas de materiales. Esto es importante porque fija el lenguaje aprendido y lo amplía a otros contextos más allá del cuento.

LA IMPORTANCIA DE LA EXPRESION ORAL EN LA ESCUELA

Desde hace varios años, Joaquim Dolz, experto en temas de Didáctica de la Lengua y de Formación del Profesorado, ha dirigido Actividades de Formación sobre Expresión Oral en nuestra Comunidad para profesores de E. Infantil, Primaria y Secundaria.

Su trabajo actual en Suiza, le ha llevado hasta la Dirección de la Formación Inicial del Profesorado en la Universidad de Ginebra y a reorganizar la formación continua en el Departamento de Educación. Actualmente se halla inmerso en sus investigaciones sobre Lingüística para formar al profesorado en el ámbito de la Expresión Oral.

Aprovechamos su estancia en Pamplona, con motivo del Seminario que está impartiendo en Estella para que, por medio de un tipo de texto oral formal, "la entrevista", nos haga partícipes de su saber.

Nos encontramos en la terraza del Iruña el día del Corpus. Nos interrumpen las campanas y la música de la procesión. Joaquim va y viene curioso y emocionado por los recuerdos y evocaciones de su pueblo, Morella. Transmite entusiasmo e inquietud por todo lo que le rodea.

En primer lugar, Joaquim, un saludo cordial y agradecido de cuantos profesores

lleguen a leer esta entrevista, por tu dedicación e interés por la Formación.

Por favor ¿Cómo convencerías al profesorado de que la Lengua Oral es un contenido a trabajar en la escuela?

Antes de contestar a la pregunta quiero agradecer la acogida que he tenido siempre aquí en Navarra desde hace muchos años, primero en la Universidad y luego en el Departamento con el que he estado colaborando con los Proyectos de Formación del Gobierno de Navarra. Tengo una visión muy positiva de lo que aquí se ha hecho globalmente.

En cuanto a tu primera pregunta, me parece evidente la necesidad de trabajar la expresión oral.

Empecemos por Infantil. En Infantil muchos de los alumnos cuando llegan a la escuela todavía no han consolidado las primeras etapas de la adquisición de la lengua oral. El trabajo del profesor consiste justamente en ayudarles a pasar de la lengua

Texto:
PEDRO BERAESTEGUI
Asesor de Educación Infantil

En Infantil,
muchos de los
alumnos cuando
llegan a la
escuela todavía
no han
consolidado las
primeras etapas
de la
adquisición de
la lengua oral



Joaquim Dolz, profesor
de la Universidad de Ginebra

familiar a la de la escuela, es decir, a una lengua común compartida en la que se entienden con los otros y además es la lengua que les permitirá acceder a los aprendizajes.

Me parece importante animar a los profesores a trabajar la expresión oral ya que es fundamental para la vida ciudadana, es decir, para participar en cualquier forum en el que tengamos que defendernos y es importantísima para llegar al acceso al saber.

Si un alumno comprende mal una exposición teórica sobre un tema que está presentando el profesor, su relación con los saberes que tiene que aprender en la escuela va a quedar limitada.

Formarse como ciudadanos supone tener como instrumento de ciudadanía el dominio de la palabra, y progresar en los aprendizajes supone tener igualmente un buen conocimiento del género oral, pero es que además, el oral también contribuye al desarrollo de la identidad personal de los alumnos. Se nos juzga por cómo nos expresamos

y eso forma parte de la visión que se tiene de nuestro cuerpo porque al hablar utilizamos el cuerpo.

¿Podrías diferenciar con claridad el oral "formal" del "no formal" dando algún ejemplo de ambas situaciones?

El oral no formal es el de la vida cotidiana y cuando se trabaja la expresión en infantil no estamos trabajando exactamente el lenguaje formal.

El oral formal es el que utilizamos fundamentalmente cuando hablamos en público y es un oral que tiene unas características especiales justamente porque sirve para comunicarse con todos y tiene registros especiales. **Además del debate, la conferencia, la entrevista que ya son conocidos por parte del profesorado por tus actividades de formación, ¿Se pueden trabajar otras situaciones formales de lenguaje oral en la escuela y que sirvan para la vida real?**

Antes de contestar a tu pregunta me gustaría decir que en nuestro equipo de investigación defendemos que en la escuela se trabaje la expresión oral pero en los registros formales, es decir, en público.

Voy a decirte por qué me parece importante trabajar el oral formal en la escuela, porque si no se trabaja en la escuela, ya no se trabaja y ya no se aprende. El éxito social y escolar del alumno va a depender también del dominio de esas situaciones de comunicación que son complejas y de esa expresión en público.

Hay otras situaciones, lo que pasa es que el debate, como situación de argumentación, la conferencia como situación de la exposición de un tema del orden del saber y la entrevista, nos parecen fundamentales. Pero ayer en Estella vi otras situaciones que me parecieron divertidas para los alumnos

y muy interesantes. Por ejemplo, hicieron un trabajo sobre el anuncio publicitario en una emisión para televisión.

Otro tema que hemos trabajado en Suiza y funciona muy bien en Secundaria, es el reportaje. Algunos han resultado preciosos, por ejemplo, el de las tribus urbanas entrevistando a personajes o visitando una residencia de ancianos.

Perdona la interrupción. ¿Qué sería el reportaje, una mezcla de entrevistas con textos expositivos-narrativos?

Es un género muy practicado por los periodistas alrededor de un problema o situación social: se entrevista a personas, se presentan lugares, y es muy interesante porque se puede hacer un montaje sobre un pueblo, sobre un problema social y da mucho de sí.

Tomar como modelo el cuenta-cuentos y enseñarles a contar bien una historia en una situación de lenguaje oral formal en público, en la que los demás no conocen la historia y debe crear un clima para atraer la atención.

Otro aspecto del oral formal que me parece interesantísimo es el representar una escena por medio del teatro.

Otra situación sería el jugar con la poesía, el recitado. Pienso que memorizando textos poéticos también se aprende lengua.

Hay un oral formal más espontáneo o comunicación de viva voz y un oral

formal en el que se trata de interpretar el texto de otra persona como en el teatro o como la poesía.

Por último, la lectura en público, que no es lo mismo que leer para comprender (que eso se hace en silencio), también me parece una situación formal interesante. El ejemplo sería cuando alguien lee la Epístola

Muchos aprendizajes de la lengua escrita suponen un mínimo de consolidación de la comprensión y de la expresión oral

Se debe trabajar en cada nivel la diversidad textual



la en misa o el acta de una asamblea y esta técnica también hay que aprenderla.

Estoy pensando en la Etapa de Educación Infantil en la que casi todo es "no formal" ¿Cómo ayudar a los niños a hablar y escuchar mejor en situaciones comunicativas varias y en las actividades diarias?

En Infantil hay una primera cosa que es importantísima y es enseñarles los gestos y comportamientos que van a usar en adelante: estar tranquilos, sentados, saber escuchar a los otros, forma parte de las situaciones de comunicación oral. Es necesario intervenir, ya que a los tres años hay algunos que no se atreven a hablar. Ayudarles a tomar la palabra delante de sus compañeros, para mí es casi una situación formal en el sentido de que no es lo mismo pedir a la señorita ir al servicio en un momento colo-

je del oral, el dominio del código, el que pronuncien correctamente, el que tengan un mínimo de conciencia fonológica es decir, de cómo ciertos fonemas transforman la comprensión de una palabra. No es lo mismo decir piel que hiel. Tienen que diferenciar y proyectar la voz de modo diferente para que lo entiendan los demás.

Muchos aprendizajes de la lengua escrita suponen un mínimo de consolidación de la comprensión y de la expresión oral.

Me parece que la entrada en el mundo de la escritura se hace muy bien en los centros de Navarra, pero en algunos casos se exagera el trabajo sobre la escritura sin pensar en la consolidación del dominio del oral. Es muy bonita la interacción entre lo escrito y lo oral siempre que se trabajen ambas cosas.

Sabemos que dedicas una parte de tu trabajo a experimentar con Secuencias Didácticas que hacen patente el progreso de los alumnos desde una producción inicial registrada, hasta unos resultados finales constatables. ¿Podrías comentarnos este proceso?

La idea de la Secuencia Didáctica no es aislar la enseñanza en un momento corto, sino organizar en un hilo conductor los aprendizajes necesarios para elaborar un género textual como un debate o ser capaz de contar un cuento.

Lo más importante es secuenciar, es decir, organizar actividades con sentido de continuidad y hacerlo con una serie de talleres.

Es muy importante tomar en consideración lo que ya saben hacer los alumnos. Empezamos por una producción inicial, la evaluamos formativamente y así detectamos las lagunas y los aspectos a mejorar. Así sabemos qué tenemos que hacer para ir más lejos. Las secuencias son los momentos en los que el profesor trabaja con los alumnos para hacerles avanzar. Al final hay otra producción. Debemos grabar las producciones inicial y final para comparar lo que sabían hacer y lo que han aprendido. La estructura

Una actitud positiva en las familias hacia *el hablar adecuadamente* hará que los niños capten por modelos la importancia del lenguaje oral

qual privado, a tomar la palabra en el corro alrededor de la maestra para responder a alguna pregunta. A su nivel, esta es una situación formal.

Voy a decirte varias razones por las que la comprensión y expresión oral son importantes en Infantil:

En primer lugar, el lenguaje o idiolecto, que es la forma particular que tienen de hablar en casa, suele ser distinta al de la escuela. En la escuela deben comprender a un número mayor de personas que en la familia y se pasa a hablar en otros registros.

Por otra parte, se está iniciando el aprendizaje del instrumento, de algo transversal que servirá para la escolaridad y para toda la vida.

El aprender a comunicarse en situaciones varias al convivir con los otros niños sería otra razón.

De cara a entrar en el aprendizaje de la escritura tienen que consolidar el aprendiza-

es: producción inicial, trabajo de talleres y producción final.

Antes, se hacían actividades muy cortas y aisladas y ahora, queremos integrar varias actividades al servicio de una producción oral más compleja y lo que puede ocurrir, es que el alumno pierda el interés por alargar-se demasiado el trabajo.

Hay que medir mucho hasta qué punto nos quedamos con lo esencial para trabajar en los módulos o talleres.

Has hablado en tu respuesta anterior de Módulos o Talleres intermedios entre las producciones inicial y final. ¿Nos podrías dar algún ejemplo concreto?

En Educación Infantil un taller podría ser trabajar la postura, los movimientos, el tono de voz en una exposición oral para mejorar la formalidad y captar la atención de quien escucha.

Un ejemplo de taller para Primaria podría consistir en ordenar las preguntas para que el conjunto de una entrevista resulte coherente.

Siguiendo con Secundaria y con el ejemplo de la entrevista, podríamos organizar un Taller o Módulo en torno a cómo relanzar preguntas al experto que está siendo entrevistado.

Este último Taller implica un nivel superior de comprensión y expresión ya que conlleva salirse del guión de las preguntas previamente preparadas y adecuarse al sentido de la respuesta anterior.

Los que trabajamos en la enseñanza sabemos que la frecuencia o cantidad de tiempo invertido en un contenido hace que los resultados varíen muchísimo sobre todo porque los alumnos perciben que eso es importante. ¿Algún criterio o consejo para planificar estos contenidos de oralidad?

Se debe trabajar en cada nivel la diversidad textual. En Infantil se puede trabajar el cuen-

to, el dar la opinión o argumentación oral, así como el trabajar haciendo preguntas.

Soy partidario de tomar un hilo conductor en toda la escolaridad y trabajar en espiral sus contenidos. Lo que se trabaja en una etapa debe trabajarse en la siguiente volviendo a retomar para consolidar los contenidos anteriores.

En Secundaria Obligatoria nos tenemos que plantear el marcarnos unos objetivos de comprensión y expresión oral para que todos los alumnos los dominen y debemos construir la progresión a partir de esos objetivos finales comprobando que se cum-

plen los de cada etapa anterior. En resumen, los tres aspectos principales para una planificación son: la diversidad de lo textos, la progresión en espiral de los contenidos consolidando su aprendizaje y, por último, trabajar las dimensiones micro pero integradas dentro de los géneros textuales. Como ejemplo de lo último sería el trabajar la Gramática o la Ortografía dentro de una entrevista.

Sabemos que estás dirigiendo un Seminario en Estella sobre la integración de las tres lenguas que se imparten en el Colegio Remontival: castellano, euskera e inglés. ¿Algún comentario sobre la transferencia que se da entre las lenguas para los profesores de idiomas que pretenden integrarlas en la medida de lo posible?

En primer lugar debo decir que el trabajo que se está llevando a cabo en el colegio Remontival es un proyecto pedagógico de los profesores de este centro. Quiero felicitarlos por el coraje demostrado al plantearse en un centro con varios modelos lingüísticos el trabajo en equipo y al servicio de los alumnos, e intentar coordinar, de forma positiva, el trabajo que se está llevando a cabo.



Joaquim Dolz, en un seminario, en Pamplona

Ocurría que a veces los alumnos de diferentes modelos no jugaban juntos en el recreo.

Lo que han intentado ha sido coordinar el trabajo y la enseñanza de las tres lenguas impartidas en ese centro y aprender los unos de los otros trabajando para economizar aprendizajes.

El Proyecto consiste en que lo que se ha trabajado en una lengua, transferirlo a las otras dos, llegando en una situación de comunicación a organizar una entrevista o a representar un cuento de forma que lo aprendido para una lengua sirva para las tres.

Además, se han planteado mejorar el trabajo en equipo de los profesores y cómo integrar las lenguas de los alumnos inmigrantes. Es un proyecto muy ambicioso en el que la atención del profesorado se centra en la integración de las tres lenguas basada en la profesionalidad de los docentes, puesta al servicio de los alumnos. Me parece una experiencia preciosa.

La idea de la transferencia puede entenderse si se piensa en lo que un niño recibe en una clase de un idioma, y lo que le han dicho media hora antes en otra clase de otro idioma sobre la gramática, ayude al alumno a entender cómo funcionan las diferentes lenguas.

El ejemplo nos lo dan con el cuento de *Los tres cerditos* los alumnos de infantil. Es una preciosidad. Trabajar de tres formas distintas el mismo cuento en inglés, euskera y castellano desde los tres años nos ha permitido grabar y observar una progresión de lo que han aprendido los alumnos en las tres lenguas. Hay una grabación de un niño trabajando de forma distinta el mismo cuento en tres lenguas distintas que es una joya.

Vale la pena que monten una exposición con las grabaciones de alumnos del centro porque es un ejemplo muy bonito de cómo se puede trabajar la lengua.

En Primaria han trabajado el cómic y la descripción, y quiero subrayar el trabajo hecho a partir de un centro de interés como es el comercio justo y los textos publicitarios en las diferentes lenguas. Han trabajado con

eslóganes muy sencillos y el resultado ha sido precioso.

Por último, ¿Qué consejo darías a los profesores para que a su vez lo transmitan a los padres al comienzo de cada curso respecto al Hablar y Escuchar como herramientas a manejar durante toda una vida?

Los padres y los profesores juegan papeles distintos, pero la buena comunicación entre la familia y la escuela es importante para que las cosas funcionen bien.

Por ejemplo, la Asociación de Padres y Madres de Remontival es muy activa. Si el equipo de profesores le presenta el Proyecto de Centro y le explica cómo están trabajando, pueden disponer de un apoyo importante.

Cada profesor debe informar en dos o tres reuniones al año a los padres de los alumnos de su clase y mostrarles el trabajo que están haciendo en las diferentes lenguas, con el fin de que aprovechen las situaciones familiares para comentarlo.

Además de informar, creo que el trabajo de evaluación del alumno debe comunicarse a los padres. Por ejemplo, la existencia de una carpeta o portafolio en el que las producciones orales se guarden por medio de grabaciones. El que las producciones escritas del alumno se pasen de la escuela a la familia es un buen instrumento para que los padres vean cómo avanza el alumno. Si por ejemplo, se prepara un espectáculo, los padres pueden pensar que es sólo para divertir, pero en ese espectáculo se trabaja la expresión oral y tienen que comprender que ese espectáculo sirve para desarrollar las capacidades verbales de los alumnos.

Por último, una actitud positiva en las familias hacia el hablar adecuadamente hará que los niños capten por modelos la importancia del oral.

Muchísimas gracias por tu colaboración para este primer número de la Revista Bibrilka del CAP de Pamplona.

Te deseamos lo mejor, y esperamos seguir contando con tu ayuda en Formación del Profesorado.

Formal e informalmente agradecidos.

INFORMACIONES

D. JERÓNIMO DE AYANZ Y BEAUMONT,

TECNÓLOGO

Don Nicolás G.^a Tapia ha recuperado la figura del tecnólogo navarro del siglo XVII, Jerónimo de Ayanz y Beaumont. Se trata de un hombre del Renacimiento que recuerda a Leonardo da Vinci por su aplicación en múltiples facetas. No obstante, frente a éste, que tuvo una inclinación artística reconocida, Jerónimo hubo de enfrentarse a los problemas propios de sus cargos en las cortes de Felipe II y de su sucesor, Felipe III. El resultado fue la colección de inventos que el citado Nicolás ha descifrado durante los últimos veinte años.

En el año 2001 el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, publicó un libro de D. Nicolás García Tapia dedicado al humanista navarro que vivió entre los siglos XVI y XVII, D. Jerónimo de Ayanz y Beaumont. El autor, doctor ingeniero y profesor en la Universidad de Valladolid, ha estudiado a lo largo de más de quince años la figura de este noble que sirvió en las cortes de Felipe II y de su sucesor, para lo que ha visitado el Archivo General de Simancas, el Archivo de Indias de Sevilla y otras instituciones en Madrid, en especial el Archivo Histórico Nacional.

El mencionado Jerónimo fue Caballero de la Orden de Calatrava, militar “de fuerza

descomunal” –según lo expresa el que fuera su amigo, Lope de Vega– Comendador, Regidor, Gobernador y Administrador General de las minas del Reino Español. Este cargo le daba la responsabilidad de explotación de las 550 minas registradas por entonces en territorio ibérico, además de las existentes en la América Hispana.

Jerónimo de Ayanz, como años antes ocurriría con otro humanista italiano reconocido, Leonardo da Vinci, era un hombre polifacético. *A los cargos militares y de gestión se le añaden sus habilidades de músico, cantor, pintor, cosmógrafo, empresario y, sobre todo, inventor.* Inmerso en aquella sociedad en expansión, le tocó enfrentarse a

Texto:
ALFONSO TEJEDOR



Portada de la publicación

En 1606 el rey Felipe III le concede los “privilegios por invención”, una especie de patentes, que en número de 48 recogían los inventos de D. Jerónimo

numerosos problemas prácticos dando soluciones sorprendentes. En varias ocasiones tuvieron que transcurrir hasta 2 siglos, para encontrarse con el mismo nivel tecnológico que el planteado por el navarro.

Como descubre D. Nicolás García Tapia, un documento de Felipe III del 1 de septiembre de 1606 recoge los “privilegios por invención” concedidos a D. Jerónimo de Ayanz. En el mismo se constatan hasta 48, de lo que hoy denominaríamos patentes, en diversos ámbitos de la actividad productiva que, de manera resumida, se describen a continuación:

NAÚTICA

Diseña el primer precedente de **submarino**, con sistema de renovación de aire, guantes para poder recoger objetos desde el interior de la nave, incluso remos para desplazarse permaneciendo el compartimento hermético. También es el primero en diseñar un **traje de buceo** operativo, lo que permitió que el 2 de agosto de 1602, ante la atónita mirada del monarca Felipe III y su corte, un hombre permaneciese sumergido a tres metros de profundidad en el río Pisuerga hasta que transcurrida una hora el

rey le mandara ascender. En otro campo elabora un informe, simultáneamente al inglés Gilbert, sobre la **aguja de marear** (brújula), estableciendo incluso la declinación magnética, a la que denominaba “nordestear”. Los continuos viajes a las Américas conllevaron otras necesidades que deben ser resueltas, por ejemplo, para la necesaria destilación de agua marina encaja en un horno de su invención el **destilador**, de barro, que evitaba malos sabores. Añade al conjunto una **suspensión** que hoy llamaríamos “Cardan”, para evitar que se desplazase con el vaivén del barco.

EXPLOTACIÓN MINERA

Por su responsabilidad sobre las minas del “Reino de España” se vio obligado a dar solución a los diferentes problemas que, de lo contrario, hubiesen paralizado la explotación de esa fuente de ingresos tan vital para el imperio. Aplicó el método de investigación documental, hoy tan común, para descubrir minas, examinando sobre todo los registros de las minas de Contaduría del archivo de Simancas. Ingenio soluciones para la extracción de minerales,

explicando procedimientos para beneficiar los minerales negrillos, lo que *hizo posible, por ejemplo, que se continuasen explotando las importantes minas de Potosí*, y desarrollando molinillos, destiladores, hornos de fundición e, incluso, balanzas "que pesaban la pierna de una mosca". Con el fin de desaguar las minas, idea un sifón con inter-

cambiador. Este sistema, como deduce D. Nicolás García Tapia, "consigue que el agua infiltrada en la mina salga a la superficie, mientras que el agua contaminada de la parte superior, procedente del lavado de mineral, proporcione la energía necesaria para elevar el agua desde la profundidad de la mina". No obstante, donde más llega a sorprender D. Jerónimo es en el empleo del vapor en la aplicación de desagüe de minas, o en la producción de aire acondicionado. Como se sabe, fue la domesticación de la energía del vapor de agua, y su inclusión en los procesos productivos, lo que

dio origen a la revolución industrial, a finales del siglo XVIII; si bien hasta ver de nuevo la luz las patentes de Ayanz, era Thomas Savery quien en 1698 patentaba la primera máquina de vapor en el mundo. *El navarro hace uso destacado de sus máquinas de vapor, registradas en el 1606, para desaguar las minas*, en especial la de Guadalcánal, que logra volver a poner en marcha tras su desahucio. Perfecciona el sistema incluyendo un elemento del siglo XX, el **eyector de vapor**, empleado en propulsar fluidos por medio del vapor, lo cual le permite refrescar el aire en estancias de edificios, una especie de "aire acondicionado".

AGRICULTURA

Mejoró en este campo diversos modelos de **molinos de sangre**, movidos por la fuer-

za animal, a los que mediante el ingenio de vaivén adaptaba a la tracción humana. Descubrió la mayor eficacia de las piedras de moler de forma cónica y los molinos de rodillos metálicos, que se utilizarían de manera industrial en las fábricas de harinas en el siglo XIX. En los clásicos molinos de viento, aportó dos innovaciones: **la orientación**

automática, merced a que es el propio viento el que abre los portillones, y el molino con un tornillo helicoidal, que él hacía mover con aire y que dos siglos después, en Londres, se movían con agua, de la misma forma que se emplea hoy en día en Japón. Para el riego pasó al plano horizontal lo que se conocía en el vertical: el arco y la bóveda. Plantea las **presas de arco**, de manera que las fuerzas internas de la estructura, como ocurre en las dovelas, hacen que los empujes del agua se transmitan a las orillas que debían ser de roca firme. Para el riego también mejoró las bombas inventadas por el

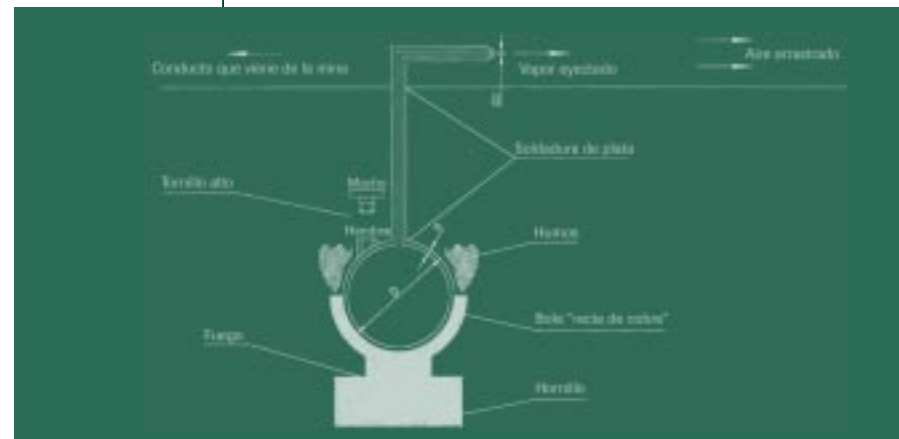
sabio Ctesibio, **bombas tisibicas** de émbolo. Hoy estas bombas de husillo se usan en sistemas hidráulicos y se caracterizan por la suavidad de su funcionamiento.

OTROS CAMPOS

Merece la pena destacarse un mecanismo de transformación del movimiento que permite medir el par motor, la **eficiencia técnica**. La medida de tal magnitud no deja de ser una sofisticación que sólo en el siglo XVIII se aborda de nuevo.

A pesar de su relevancia en la corte española del Siglo de Oro, su nombre no aparece ni en enciclopedia ni en libro de historia alguno y, como señala D. Nicolás, sólo existe alguna mención en un Diccionario Histórico General de la Ciencia Moderna de 1983, obra dirigida por D. José M^a López Piñero

El tecnólogo debe conocer bien *la sociedad* a la cual sirve, debe contar con un *bagaje científico-técnico* que poner en juego en la búsqueda de la resolución de problemas prácticos y, finalmente, ser portador de una *actitud innovadora*



Esquema reconstruido por Nicolás Gª Tapia del aprovechamiento del vapor de agua, incluyendo un eyector en el sistema

que bebe en fuentes del XIX (Tomás González, Navarrete, Maffei y Vallín). Cabe preguntarse por qué razón se produce este vacío en una tarea propia de los historiadores españoles. Si bien es cierto que las innovaciones tecnológicas se han considerado desde el poder político como secretos de Estado y, por lo tanto, varias de las aplicaciones hubiesen podido estar no accesibles, también es verdad que el tiempo transcurrido y la labor de D. Nicolás García Tapia al desvelarlas dejan al margen esta explicación. *La extensa cultura de éste, que incluye también la tecnológica, la valoración de los contenidos objeto del trabajo y, desde luego, una actitud nada desidiosa, con más de quince años de investigación sobre el tema, han hecho posible la recuperación para la historia de la figura de Jerónimo de Ayanz.*

El humanista en sentido completo –no restrictivo– del término es, ante todo, un tecnólogo: alguien práctico, amante de sembrar en el tiempo, quien no se limita a soñar o especular, sino que plasma aquello que en otros se queda atrapado en el mundo de las ideas. Pone en juego los distintos planos del ser humano desde el pensamiento hasta la acción sobre la propia materia. El tecnólogo debe conocer bien el medio social en el cual está inserto y al cual

sirve, brindando sus soluciones a los problemas coyunturales que van surgiendo dentro del mismo, así se ha visto en el caso de D. Jerónimo de Ayanz. También se ha comprobado su dominio de un bagaje científico (implícito)-técnico que aplica en la resolución de los numerosos problemas que abordó. Lleva a la práctica, sin saber los nombres por los que los conoceríamos tras la Ilustración, el teorema de Bernoulli o el efecto Venturi; aplicó criterios de eficiencia energética; empleó la energía del vapor de agua, etc. Por último, denota una actitud innovadora, transformadora, de la situación en proceso del mundo material, a la cual se enfrenta. Esta actitud se cultiva, y se debería cultivar justamente en la época adolescente, cuando los jóvenes necesitan retos que superar, cuando, como indicaba Archer en 1986, *la Tecnología les ofrece una tercera vía de aproximación al conocimiento basada no en el método científico, no en la contemplación, crítica, evaluación y discurso, de los filósofos, sino en la sensibilidad, la intervención, la validación y la implementación, es decir, en la intervención sobre la propia realidad*. Ya lo definió mejor aún el propio Felipe II: "un hombre de práctica y de experiencia, ciencia y conciencia", un tecnólogo.

ESTRENO DE LA PÁGINA WEB DEL CAP

Vinculada a la página del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, en el apartado de "Centros de Apoyo al Profesorado, CAPs", se encuentra la página WEB del CAP de Pamplona. Como sitio WEB, pretende ser un lugar de intercambio de información dirigido a los profesores que trabajan en la zona de su cobertura. De la misma manera cualquier otro visitante, especialmente relacionado con la Enseñanza, podrá encontrar ahí una referencia de su actividad.

Los apartados que ofrece este sitio Web son:

- Información general: su ubicación, dependencias, servicios, staff, recursos, etc.
- Información sobre el Plan anual de Formación del Profesorado, de las actividades ofertadas en cada momento, así como la posibilidad de acceder a la inscripción en línea.

- Recursos. Bases de datos de libros, CDs, casetes, videos, etc. Se espera que, en breve, se pueda acceder al préstamo a distancia.

- Noticias que puedan interesar al colectivo al que se dirige.

- Enlaces temáticos de interés.

- Enlaces para facilitar el contacto con los asesores correspondientes o con entidades afines.

El mantenimiento, la selección de información a colocar en la página en el CAP de Pamplona, será decidida por una comisión específica, dentro del Equipo Pedagógico del propio CAP.

Se espera que sea un punto de referencia para el profesorado de la zona, de manera que está abierta a las aportaciones y sugerencias de todo ese colectivo que puede así compartir información relacionada con su labor profesional. Confiemos que ofrezca el servicio que todos desamos.

La dirección de este sitio Web es:

<http://www.pnte.cfnararra.es/caps>

PREMIOS AL FOMENTO DE LA LECTURA. CURSO 2002-2003

Uno de los objetivos del Departamento de Educación es fomentar la lectura del alumnado como medio imprescindible para el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas. A tal fin, por segundo año consecutivo, se han convocado los premios de Fomento de la Lectura a los mejores proyectos, trabajos o experiencias pedagógicas que contribuyan a desarrollar la comprensión lectora y al uso de la biblioteca escolar.

En estos trabajos se ha valorado especialmente la participación del profesorado de todas las áreas del currículo en la elaboración del Plan de Lectura de Centro y la realización de actividades lectoras relacionadas con el uso de la biblioteca escolar que se enmarcan en dicho Plan.

Modalidad para centros de Educación Infantil y Educación Primaria

■ C. P. "Francisco Javier Sáenz de Oiza" de Cáseda. PRIMER PREMIO. 900 euros.

■ C. P. "Eulza" de Barañáin. SEGUNDO PREMIO. 600 euros.

■ C. "Santa Luisa de Marillac" de Barañáin. MENCIÓN DE HONOR. Lote de libros.

Modalidad para centros de Educación Secundaria

■ IES "Pablo Sarasate" de Lodosa. PRIMER PREMIO. 900 euros.

■ IES "Alhama" de Corella e IESO "La Paz" de Cintruénigo. SEGUNDO PREMIO. 600 euros (premio compartido).

■ IES "Valle del Ebro" de Tudela. MENCIÓN DE HONOR. Lote de libros.

■ IES "Donapea" de Pamplona. MENCIÓN DE HONOR. Lote de libros.

LA LECTURA ¿AFICIÓN O HÁBITO?



Portada del libro "La lectura, ¿afición o hábito?"

En el mes de mayo del año en curso, ha visto la luz el libro titulado *La lectura, ¿afición o hábito?* cuyo autor es Luis Arizaleta, socio-director de FIRA (Fomento de Iniciativas Recreativas y Artísticas). Esta sociedad, ubicada en Pamplona, está dedicada al diseño y la gestión de programas educativos y de proyectos culturales.

El autor de esta publicación cuenta con la experiencia que le ha aportado su trabajo durante los diez últimos años. Coordinador de programas educativos municipales de animación a la lectura, ponente en actividades de formación del profesorado y de divulgación hacia las familias sobre la misma temática; en este libro expone la reflexión planteada entorno al carácter que debe tener la actividad lectora, bien como una afición o como un hábito a desarrollar. Frente a las opiniones tan generalizadas en nuestra sociedad acerca de la necesidad de promover el hábito de la lectura entre los niños y jóvenes, Luis Arizaleta defiende unas actitudes educativas encaminadas a cultivar la afición a leer. En este libro nos mostrará cómo es posible educar esta afición por la lectura.

MÁS ALLÁ DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El método tecnológico llega al dominio mental. Más allá de la inteligencia emocional, Pedro Hernández Guamir¹, por puro empirismo, ha establecido 40 moldes mentales. Cuarenta procedimientos que preestablecen el comportamiento, una especie de psicomat, en paralelo al genoma humano. Entre estos moldes están "la autoconvicción volitiva", "la anticipación de esfuerzo-coste", "inflación-decepción", "oblicuidad cognitiva", "atribución social del éxito", "imantación por lo imposible"... y así hasta el citado número. En uno de los ejemplos que se pueden leer en el libro referenciado, el autor presenta una situación en la que se aplica la imantación por lo imposible. El portador de este tipo de molde podría enhebrar un discurso similar a éste: "A donde yo deseaba viajar de vacaciones era a Hawái. Me dijeron que no había posibilidades porque estaban todos los hoteles ocupados. Sin embargo, durante todas mis vacaciones yo seguí pensando, sin quitármelo de la mente, en Hawái y sus encantos"

(1) *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*, de P. Hernández. Ed. Tafor, Sta Cruz de Tenerife

LAPLACE EL MATEMÁTICO DE LOS CIELOS

La convulsa época que abarca el paso del siglo XVIII al XIX dejó una enorme huella en nuestro actual concepto de política y estado, pues fue entonces cuando la filosofía, el derecho y los movimientos civiles y laicos configuraron una nueva manera de entender la sociedad. También la ciencia, como instrumento de modernidad, tuvo un protagonismo destacado en este nuevo orden social.

En este libro se intenta un acercamiento a la búsqueda de modelos que explican la realidad física en la obra de Laplace.

El autor

Javier Bergasa Liberal es el actual asesor de matemáticas del CAP de Pamplona. Doctor en ciencias matemáticas, simultanea sus trabajos sobre la didáctica de esta materia con investigaciones sobre su historia. Acerca de este tema, y con especial dedicación al campo de la astronomía, participa habitualmente en cursos y congresos y ha publicado varios artículos y monografías.



Portada de la publicación

EL ASESOR DE MATEMÁTICAS RECOMIENDA

Desde el año 2000, año mundial de las matemáticas, ha aumentado la relación de libros que tienen que ver con nuestra área. Si bien van apareciendo novedades, en algunos casos se trata de reediciones y en otros, simplemente, de que ahora disponemos de más y mejor información sobre títulos que ya estaban en el mercado.

Querría indicar una breve relación de títulos, que estimo de gran interés para su lectura. Algunos tienen que ver directamente con contenidos propios del área y otros los sugieren de forma menos evidente. Pero, en cualquiera de los dos casos, pueden encontrarse páginas interesantes, divertidas o informativas y desde luego, siempre, una llamada a la reflexión sobre las matemáticas. Espero que disfrutéis de ellos.

Y por supuesto los 16 títulos de que ahora mismo consta la colección "la matemática en sus personajes", que dirige Antonio Pérez Sanz para la editorial Nivola, cuyas últimas novedades son: *Monge*, *Lagrange*, *Kolmogoroff* y *Laplace*.

Esperemos que el interés editorial por las matemáticas se acreciente en el futuro.

TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
El señor del cero	M ^a Isabel Molina	Alfaguara
El hombre que calculaba...	Malba Tahan	Veron / Editora
Planilandia	Edwin A. Abbott	José J. De Olañeta
El tío Petros y la conjetura de Goldbach	Apostolos Doxiadis	Ediciones b.
De letras y números	Felipe Mellizo	Antrophos
Longitud	Dava Sobel	Debate
Pitágoras y su teorema	Paul Strathern	s.XXI
El juego de Ada	VVAA	Proyecto Sur
Pienso, luego río	John Allen Paulos	Cátedra
El imperio de las cifras y los números	Denis Guedj	Ediciones b
Retrato de una profesión imaginada	Francisco Hernán	Proyecto Sur
Variaciones sobre un mismo tema	A. Ramirez y C. Usón	Proyecto Sur
La ciencia en tus manos	Pedro García Barreno	Espasa-Calpe
Demostraciones sin palabras	Roger B. Helsen	Proyecto Sur
Estética de las proporciones en la Naturaleza y en las Artes	M.C. Ghyka	Poseidón
Cómo hablar, demostrar y resolver en matemáticas	Miguel de Guzmán	Anaya

MISCELÁNEA

EL JUEGO DE LOS ENIGMAS

Se trata de situaciones extraídas de la experiencia, contadas de manera incompleta y sobre las que se realiza alguna pregunta que puede resultar paradójica. Se suelen dar pistas.

PRIMER EJEMPLO:

En una ocasión Jack y Mack pagaron la misma cantidad de dinero, una suma considerable, por algo que creían valioso. Un año más tarde, Jack no había recibido nada por su dinero. Mack, al contrario, había recibido gracias a su compra, bienes y servicios por un valor mucho más elevado del que había pagado. Sin embargo Jack se consideraba mucho más afortunado que Mack, teniendo en cuenta el efecto de los bienes y servicios que Mack había recibido. ¿Qué habían comprado un año antes?

Pistas:

1. ¿Fue Jack víctima de un engaño o fraude? No
2. ¿Utilizó Mack lo que obtuvo para robar o defraudar a alguien? No
3. ¿Le ocurrió algo malo a Mack, que no era del todo ajeno a los productos o servicios que había recibido? Sí.

Solución: (Mack había comprado una póliza de seguros)

BIGARREN ADIBIDEA:

Emakume batek mantendu nahi ez dituen zilarrezko bi gauza dauzka. Ez ditu saltzen, ez eta opartzen, are gehiago, bati ordaintzen dio ken ditza. Zergatik?

Laguntza:

1. Urte asko zaindu al du zilarra? Bai
2. Gauza horiek maitatzen al ditu? Bai
3. Benetako zilarra da, hau da legezkoa? Bai

Irtenbide bat: (Bi haginietan zilarrezko toxiko diren empaste dira)

1. "Sirvete de lo aparente como indicio de lo inaparente". *Solón* (640-558 a. C.); *legislador griego*.
2. "La rapidez, que es una virtud, engendra un vicio, que es la prisa". *Gregorio Marañón* (1887-1960); *médico*.
3. "En la escala de lo cósmico sólo lo fantástico tiene posibilidades de ser verdadero". *Pierre Teilhard de Chardin* (1881-1955); *filósofo y teólogo francés*.
4. "Estando siempre dispuestos a ser felices, es inevitable no serlo alguna vez". *Blaise Pascal* (1623-1662); *matemático francés*.
5. "Procuremos más ser padres de nuestro porvenir que hijos de nuestro pasado". *Miguel de Unamuno* (1864-1936); *filósofo y escritor*.
6. "La recompensa de una buena acción está en haberla hecho". *Lucio Anneo Séneca* (2 a.C.-65 d.C.); *filósofo latino*.

DICHOS Y FRASES CONDENSADAS PARA REFLEXIONAR:

7. "La inteligencia busca, pero quien encuentra es el corazón". *George Sand* (1804-1876); *escritora francesa*.
8. "Felicidad no es hacer lo que uno quiere sino querer lo que uno hace". *Jean Paul Sartre* (1905-1980); *filósofo francés, destacado existencialista*.
9. "La tragedia de la vejez no es ser viejo, sino haber sido joven". *Oscar Wilde* (1854-1900); *dramaturgo y novelista irlandés*.
10. "Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo". *Einstein, Albert* (1879-1955); *físico y matemático*.
11. "Aquella teoría que no encuentre aplicación práctica en la vida es una acrobacia del pensamiento". *Swami Vivekananda* (1863-1902); *líder espiritual y reformador hindú*.
12. "Sólo en la actividad desearás vivir cien años". *Proverbio japonés*.
13. "La existencia dividida por la razón deja siempre un resto". *Johann Wolfgang von Goethe* (1749-1832); *poeta y dramaturgo alemán*.

KOKOLOGÍA

Kokoro en japonés es mente o sentimiento. La kokología es un método divertido e inteligente para descubrirse a sí mismo y a los demás. Es un juego de test, muy extendido en Japón y EEUU, que presenta al jugador situaciones hipotéticas ante las que debe elegir entre varias alternativas. Según la opción elegida descubrirá rasgos de su personalidad, con frecuencia sorprendentes. A continuación ofrecemos un ejemplo incluido en el libro referenciado que recopila 60 casos:

EL CUBO DE BASURA

Cuando las cosas no salen a la perfección se suele escuchar alguno de los predicados de la Ley de Murphy: «La tostada siempre se cae por el lado de la mantequilla». «Si hay alguna posibilidad de que las cosas salgan mal, la que cause más perjuicios saldrá». «Todo lleva más tiempo del que te imaginas». «Cualquier solución entraña nuevos problemas»... ¿Sigo? No: creo que con esta dosis de pesimismo es suficiente...

Estás andando por la calle con la cabeza en las nubes y tropiezas con un cubo de basura que hay en la acera. El cubo se vuelca, ¿qué es lo que sale de él?

1. No sale nada, está vacío.
2. Un montón de residuos variados.
3. Restos de manzanas, huesos de pollo y otros desperdicios orgánicos.
4. Una bolsa de basura negra bien atada.

SOLUCIÓN

Cuando has tirado el cubo de basura has expuesto a los demás lo que éste contenía en su interior, que es la imagen de lo que quieres esconder al mundo.

1. Si has respondido que el cubo estaba vacío, tienes tendencia a vivir sin alardear y sin falsas pretensiones. Lo que se ve es lo que hay, y esta honestidad sin disfraz es lo que te proporciona tu encanto.
2. Un montón de residuos variados (papel, plástico, algún resto orgánico...) muestra que aunque puedas parecer una persona directa y franca, en realidad encierras un montón de sentimientos inexpressados; quizás un estado de frustración general. ¿A que ha habido momentos en que te has callado lo que pensabas realmente?
3. Si imaginas un montón de residuos orgánicos, es que reprimas tus apetitos y tu deseo natural de comer. Quizá estás haciendo dieta o quieres ahorrar en alimentación; sea como sea, tienes algún trastorno que te causa este tipo de ansiedad. No hay nada de malo en disfrutar de vez en cuando de una deliciosa cena en buena compañía.
4. Una bolsa de basura negra bien atada manifiesta mucha sangre fría; detestas mostrar la menor debilidad o quejarte, pero permitir que las personas que te quieren sepan lo que sientes realmente no es un signo de debilidad. Sería preferible que aceptases un buen consejo y desatasas esa bolsa de dudas y sentimientos para que el detritus no cause estragos en la frescura de tu carácter.

Julia Coto: *Kokología*. Océano, Barcelona, 2002.

CÓMO PUBLICAR EN NUESTRA REVISTA

LA REVISTA *BIRIBILKA* ES UN ESPACIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS EXPERIENCIAS DOCENTES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMUNIDAD DE NAVARRA.

QUIENES DESEEN COLABORAR PODRÁN ENVIAR SUS TRABAJOS DE ACUERDO A LAS SIGUIENTES NORMAS:

Las colaboraciones serán informadas por la Comisión de Redacción de la revista.

Los artículos se presentarán por una sola cara, a doble espacio, en DIN-4 y en Times New Roman 12 pp.

Los artículos deben acompañarse del nombre y apellidos del autor o autores, centro de trabajo, dirección de contacto y fotografías o ilustraciones en documento adjunto.

Las colaboraciones serán remitidas a:

CAP Pamplona
Consejo de redacción
Calle Tajonar, 14A • 31006 Pamplona
Fax: 948 291721
e-mail: cap.pamplona@pnate.cfnavarra.es