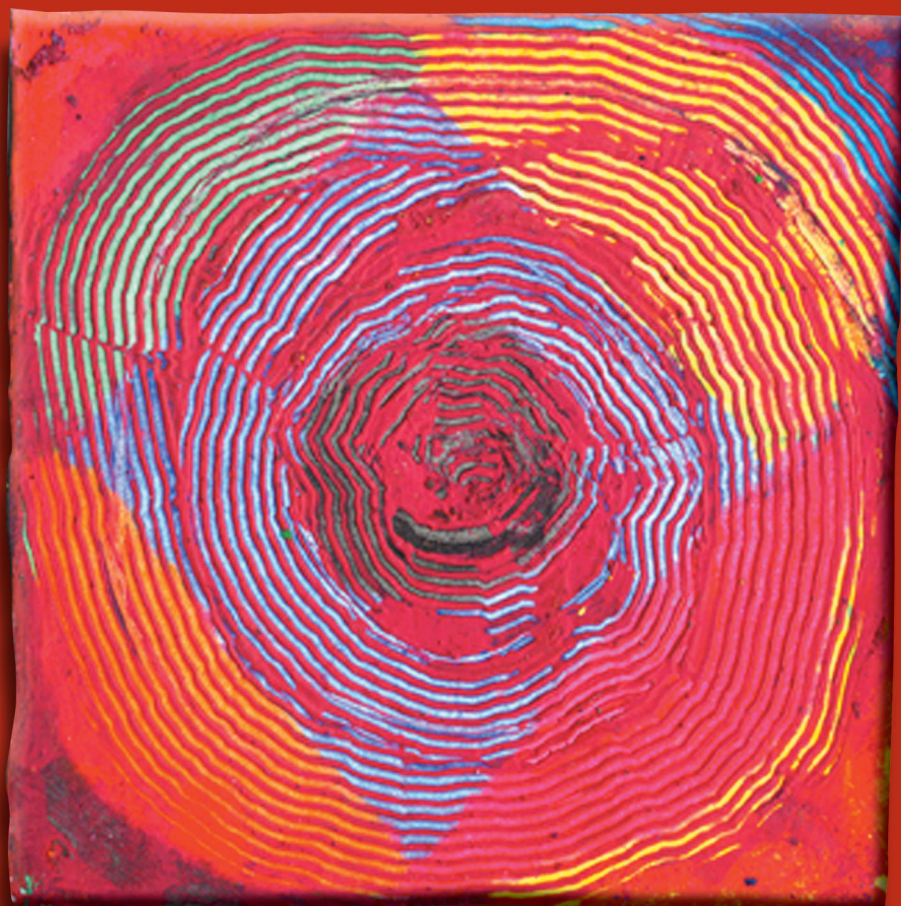


# Biribilka

En espiral

REVISTA DE LOS CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO DE NAVARRA



NÚMERO **2** NOVIEMBRE DE 2004

¿JAZZ EN LAS AULAS?

KALITATE SAREAK

THE ELECTRIC CHARGE: UN TEXTO DE FÍSICA EN LA CLASE DE INGLÉS PARA 3º Y 4º DE LA ESO

CÓMO COMPRENDER BIEN LOS TEXTOS PARA ENTENDER MEJOR EL MUNDO

PÁGINA WEB DE LOS CAPS

**6**

Resolución de problemas matemáticos en Primaria

**Luis Pereda Ortiz del Río**

**13**

Sobre algún que otro círculo vicioso...

**Mª Jesús Arraiza**



**16**

Euskal Herriko Entziklopedia

**Nora Salboch**

**19**

¿Jazz en las aulas?

**Andy Phillips**



**25**

El rincón digital

**Celia Romea Castro**

JORNADAS

**30**

V Jornadas de experiencias docentes en Tecnología

**Carmè Barba y Alfonso Tejedor**



**32**

II Jornadas Estatales de Directores de Centros de Formación del Profesorado

**Nicolás Úriz Bidegáin**

**34**

III Jornadas de Experiencias de Aula de Lectura y Escritura

**Ana Martínez Mongay**

OPINIÓN

**35**

Marta se aburre

**Emilio Echavarren**

EXPERIENCIAS

**37**

El largo viaje de un proyecto Comenius

**Pilar Santos Tambo**



**40**

Proyecto "Escuela saludable"

**Teresa Gárriz, Amaya Aldave, Maite Yáñez y Maite Blázquez**

**43**

Prevención de las drogodependencias en un centro escolar

**Félix Enériz Larraya y Juan Cruz Ripoll Salceda**

**46**

Curso on line "El ordenador como elemento de control"

**Varios**

EXPERIENCIAS

**48**

Kalitate Sareak / Las redes de calidad

**Joseba Ozkoidia**

**50**

La mochila familiar: lectura viajera

**Diego Palacios Santibáñez y María Orte Calvo**

**55**

La fiesta del libro en el IES "Alhama"

**Olga Blanco**

**57**

Recursos informáticos en clase de Matemáticas: el ejemplo de Cabri

**Javier Bergasa, Iñaki Martínez de Antoñana, Manuel Sada y Javier Jiménez**

**63**

The Electric Charge: un texto de Física en la clase de inglés para 3º y 4º ESO

**Isabel Alquézar y Berta Lázaro Martínez**



## REPORTAJES

### 68

La perspectiva intercultural de la educación en la formación

**María Victoria García Armendáriz**



### 71

Plan de acogida para nuestros centros educativos

**Eduardo Bayona**

### 75

Ikasle etorkinei harrera emateko proiektua Berako Toki Ona BHLan

**Ainhoa Etxezarreta, Gabi Goia, Sara Herranz y Diego Tobar**

### 77

Entrevista a Miquel Essomba

**Pedro Berástegui y Lucía Aguado**

## ENTREVISTAS

### 81

Cómo comprender bien los textos para entender mejor el mundo

**Ana Martínez Mongay**

### 90

Carne Barba. Experta en webquests

**Alfonso Tejedor**

## RESEÑAS E INFORMACIONES

### 94

Bazen behin Bargotan

**Josu Jiménez Maya**

### 95

Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes

**Fernando Trujillo**

### 98

Reseñas desde la Asesoría de Tecnología

**Alfonso Tejedor**

## RESEÑAS E INFORMACIONES

### 99

Página Web de los CAPs

**Luis García y Javier Bergasa**

### 102

2004, Año Europeo de la Educación a través del Deporte

**Cristina Satrústegui**

### 105

La educación lingüística y la formación de los docentes en situaciones multiculturales y multilingües

**Ana Martínez Mongay**

### 106

El asesor de Matemáticas recomienda

**Javier Bergasa Liberal**

## RESEÑAS E INFORMACIONES

### 108

Lecturas recomendadas por el Club de Lectores

### 112

25 aniversario del Taller de Teatro Escolar del I.E.S. Navarro Villoslada

## MISCELÁNEA

### 114

Algunas frases condensadas, por si algo hacen resonar...

# BIRIBILKA

## **EDITA:**

Departamento de Educación.  
Gobierno de Navarra

## **CONSEJO DE REDACCIÓN:**

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

## **FOTOGRAFÍAS:**

Consejo de redacción

## **ILUSTRACIÓN DE PORTADA:**

Antonio Miguel Lozano Correa

## **DISEÑO Y MAQUETACIÓN:**

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

## **IMPRESIÓN:**

Gráficas Lizarra

## **TIRADA:**

1.500 ejemplares.

Difusión gratuita.

## **DEPÓSITO LEGAL:**

NA 3196/2003

## **ISSN:**

1698-5621

## **Texto:**

NICOLÁS ÚRIZ BIDEGAIN

Director del CAP de Pamplona

**F**ormar, enseñar, aprender, saber para formar y, de esta manera, iniciar otra vez ese círculo, círculo que se construye sobre el anterior y que se sitúa sobre él, pero siempre unido, necesariamente unido, proyectándose en forma espiral, y así titular nuestra revista, Biribilka. Nombre que se repite este año, pero que lo hace con la misma vocación que la primera Biribilka: formar-enseñar-aprender- saber – para poder formar y así enseñar y lograr que se construyan aprendizajes, que otros puedan saber y continuar “biribilkando”, “espiraleando”, siempre sobre lo anterior, fundamentándose en lo construido para poder avanzar. Retomamos pues el sentido y el significado difundido en el número anterior para, con la implicación, no sólo del C.A.P. de Pamplona, sino de todos los C.A.P.s de Navarra, poder enriquecer esta espiral construida desde y para la formación.

Aprender en espiral, desde lo que se sabe hasta lo que se desconoce y siempre subiendo peldaños en esa construcción de conocimientos tan bien explicada por Ausubel, es la filosofía que nos mueve y que nos impulsa. Desde la certeza de que nuestra labor tiene sentido en la contribución a la mejora de la práctica educativa, como paso necesario para la mejora en la construcción de aprendizajes por los alumnos y alumnas, creemos que nuestra espiral se tiene que fundamentar en la conexión con las necesidades sentidas y detectadas por los profesores y profesoras, destinatarios de nuestra oferta formativa, y que surgen de los problemas a los que se enfrentan diariamente en las aulas.

Desde ese punto de partida, conectar nuestra espiral con esa primera, permitirá favorecer la reflexión sobre la práctica, identificar problemas, aportar soluciones construidas desde esa reflexión, propiciar su aplicación e iniciar otro nuevo proceso, otra nueva espiral para poder ir avanzando.

Todo lo anterior nos acerca a la concepción de la formación, como un proceso de reflexión-acción, en el que todos somos partes implicadas e insustituibles. Existen muchas posibilidades de cortar los bucles de la espiral. Por poner algunos ejemplos : un planteamiento de la formación que dé



## A CONSTRUYENDO EN ESPIRAL



Aprender en espiral, desde lo que se sabe hasta lo que se desconoce y siempre subiendo peldaños en esa construcción de conocimientos tan bien explicada por Ausubel, es la filosofía que nos mueve y que nos impulsa

la espalda a las necesidades o inquietudes surgidas en la práctica educativa, una práctica educativa que no es objeto de reflexión y de contraste en equipo, una oferta que, aún dando respuesta a necesidades formativas individuales, no favorece la reflexión en equipo...

Por ello, fundamentar cualquier oferta formativa, pasa necesariamente por la reflexión, en nuestro caso, de las necesidades detectadas, transmitidas, reflexionadas en común con vosotros, destinatarios de la misma, profesores y profesoras que estáis en la docencia directa. El siguiente bucle de la espiral incluirá una oferta en la que se conozcan y valoren para su posible aplicación modelos concretos y así contrastarlos en su aplicación práctica para considerar los puntos de concordancia y / o contradicción en esa resolución de problemas detectados en el día a día de las aulas. Es decir, establecer un proceso reflexivo en la línea planteada por Dewey (1989) evita

Será éste necesariamente el punto de partida de nuestra espiral en el convencimiento de que en las diferentes fases que sitúan el papel del profesor o profesora como investigador que planifica, actúa, observa, reflexiona, construye conocimientos y vuelve a planificar utilizando sus saberes contrastados, es donde debe incardinarse nuestra labor como asesores de formación.

Con esta intención se publica el segundo número de Biribilka, apoyándonos en el impulso dado con el primero y recogiendo todos esos saberes que vosotros, desde vuestra realidad, nos habéis ido aportando, intentando conseguir ese peldaño más que facilite el desarrollo apuntado.

Por último, sólo me resta transmitir mi vivencia en mi primer año en la dirección del C.A.P. de Pamplona. Me he encontrado con un equipo de profesionales gracias a los cuales he comprobado que estamos situados, no ya en el inicio de la espiral, sino en un desarrollo formativo consolidado. Dicho desarrollo está orientado en esa construcción fundamentada en todos los años anteriores, tan fecundos en ese proceso de estudio – reflexión – acción que dan a la formación su carácter insustituible para la mejora de la competencia docente.

Esta es la “espiralidad”, “biribilka garatuz”, que define nuestra labor formativa y que se intenta plasmar en las experiencias que en este número os presentamos y que no habría sido posible sin vuestra colaboración.

# DIVULGACIÓN

## LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

**E**n Matemáticas, retener conocimientos significativos es importante, pero lo es más saber para qué sirven y que tipo de problemas ayudan a resolver. Es necesario desarrollar la habilidad, ejercitándose con método para utilizar los conocimientos al servicio de la resolución de todo tipo de problemas sugerentes.

### 1. IMPORTANCIA DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Hacer matemáticas es pensar, tomar conciencia del propio razonamiento y saberlo explicitar/comunicar.

La enseñanza-estudio-aprendizaje de las matemáticas, desde una perspectiva en la que se pretende despertar y poner en juego la capacidad de descubrir y de pensar del alumno, de acuerdo con las posibilidades propias de su edad, exige esfuerzos cuyos frutos, más duraderos, no se cosechan al instante. Tanto para el profesor como para los alumnos es mucho más cómodo y fácil memorizar definiciones, propiedades y practicar procedimientos estereotipados. Es más fácil recordar que utilizar razonadamente lo que se intenta aprender. Montaigne distinguía con razón entre “cabeza bien llena” y “cabeza bien hecha”.

Hay que afirmar, sin ningún tipo de ambigüedad, que la memorización de conceptos, así como el virtuosismo/rapidez en el

uso de algoritmos no es lo esencial, sino la capacidad y el entrenamiento reflexivo para saber aplicarlos al planteamiento y a la resolución de problemas.

Como el movimiento se demuestra andando, en la enseñanza de la matemática se debería dedicar prioritariamente el tiempo de clase a resolver problemas y/o a trabajar otros contenidos básicos con una actitud de reto reflexivo o de búsqueda.

No hay que confundir problemas con ejercicios (aunque algunos ejercicios, los mejores, se pueden plantear como verdaderos problemas). Los ejercicios son necesarios, siempre que sean simples y estén bien elegidos, y deben servir para matizar conceptos o para agilizar el uso de ciertas técnicas. Los problemas deben ser variados, prácticos, asequibles y deben justificar la matemática aprendida y/o motivar nuevos aprendizajes.

La resolución de problemas y la realización de ejercicios, aunque requieren una

#### Texto:

LUIS PEREDA  
ORTIZ DEL RÍO

Profesor de la E.U. de  
Magisterio “Begoñako Andra  
Mari” de Bilbao





ejercitación diferenciada y la activación de distintos tipos de conocimientos/estrategias/actitudes, constituyen un continuo, cuyos límites no son fáciles de delimitar: ejercicios mecánicos, ejercicios para pensar, problemas de aplicación directa, problemas más o menos bien definidos, problemas abiertos...

## 2. TRATAMIENTO HABITUAL DE LOS PROBLEMAS EN CLASE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Convendría hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivos se pretenden conseguir, habitualmente, al trabajar en clase la resolución de problemas? ¿Qué papel y qué lugar se le asigna a los problemas en los libros de texto?
- ¿Cómo son los problemas que habitualmente se proponen y se hacen en clase?
- ¿Cómo se comportan los alumnos ante un problema? ¿Cómo y al cabo de cuánto tiempo se corrigen?

### PRIMER INTERROGANTE:

#### Objetivos que tanto profesores como libros de texto asignan a los problemas

Basta observar cuándo y en qué momento didáctico se propone a los alumnos resolver problemas o dónde se colocan las colecciones de problemas en los libros de texto, para darse cuenta de que en la praxis escolar a los problemas se les asigna el mismo cometido que a los ejercicios o a lo sumo una finalidad complementaria. El objetivo de los problemas es controlar las sucesivas adquisiciones matemáticas. Esta es la razón por la cual los problemas se realizan al final de cada "unidad didáctica", mezclados con los ejercicios de cálculo, y responden todos a técnicas operatorias estudiadas en dicha unidad didáctica. Se ponen los problemas al servicio del cálculo y no al revés.

Limitar la utilización de los problemas a esta finalidad es empobrecer las posibilidades didácticas y formativas de los problemas.

La resolución de problemas debe apuntar a la consecución de varios objetivos, y el más importante ciertamente no es el control de las técnicas operatorias recién aprendidas, sino la capacidad para "aprender a buscar y a razonar"

Los "ejercicios-problemas de entrenamiento y de aplicación" son útiles y necesarios, pero constituyen un tipo de problemas, el más rutinario e insulso. Con la resolución de problemas deben perseguirse otros objetivos más formativos.

El concepto de problema escolar debe diversificarse y ser mucho más versátil. La resolución de problemas debe apuntar a la consecución de varios objetivos, y el más importante ciertamente no es el control de las técnicas operatorias recién aprendidas, sino la capacidad para "aprender a buscar y a razonar".

### SEGUNDO INTERROGANTE:

#### Cómo son los problemas que se resuelven habitualmente en clase

Si se considera, lamentablemente, que los problemas sirven, al igual que los ejercicios, para controlar las sucesivas adquisiciones de técnicas operatorias, entonces el trabajo en clase consistirá en un intenso adiestramiento, hasta que los alumnos dominen un tipo determinado de problema-aplicación.

El método utilizado en ese caso consistirá en hacer el mayor número posible de problemas-ejercicios (cuadernillos de problemas todos iguales), como si se tratara de ofrecer al alumno un "seguro contra todo riesgo". Se prima la cantidad sobre la calidad.

Este concepto erróneo en la práctica de los problemas que consiste en acondicionar mecanismos reflejos (¡de sumar!, ¡de dividir!) sin que el pensamiento intervenga activamente, como si no fuera necesario un esfuerzo de búsqueda, de organización/análisis de datos, de reflexión en definitiva, puede explicar en parte los fracasos comprobados tan a menudo. Es como si se pretendiera eliminar el "problema" que constituye todo "problema".

Hay que diversificar los problemas y enfrentar a los alumnos a situaciones variadas que requieran estrategias igualmente variadas para su resolución.

### **TERCER INTERROGANTE:**

#### **Cómo se hacen y cómo se corrigen los problemas.**

Un análisis de la forma en que se trabajan los problemas de matemáticas en clase suele ser esclarecedor, pues pone de manifiesto los roles del profesor y de los alumnos en la tarea escolar. En efecto, la organización y metodología seguida para el trabajo en clase condiciona el comportamiento intelectual de los alumnos y es fundamental para delimitar y calificar el marco formativo que se establece en el aula.

En general, los problemas se trabajan a nivel individual y suelen ser materia habitual de los "deberes" para casa, cuando, dada su importancia, debían ser contenido fundamental en el horario escolar.

Cuando, a veces, se trabajan problemas en clase, lo más llamativo y sintomático es observar los continuos, "¡profe!, ¿lo tengo bien?" o "¡seño!, ¿es así?", que revelan inseguridad y fomentan, si no se pone remedio, una dependencia mágica y perezosa respecto del profesor. Si el profesor cae en el juego de responder con un sí o con un no,

Hay que diversificar los problemas y enfrentar a los alumnos a situaciones variadas que requieran estrategias igualmente variadas para su resolución

sancionador, a las soluciones o preguntas de los alumnos, nunca eliminaremos la paralizante inseguridad que arrastran nuestros alumnos, cada vez con mayor gravedad.

Rara vez se fomenta el trabajo por parejas para trabajar sistemáticamente la resolución de problemas, dando al trabajo un carácter, ya sea cooperativo (intercambio de ideas y descubrimientos, ayuda mutua...), ya sea competitivo (qué pareja lo resuelve antes o elabora la solución más clara...).

Luchar para que los alumnos, por parejas, se habitúen a desarrollar estrategias generales o a utilizar heurísticos, a explicar sus soluciones, a defenderlas, a recapitular sobre sus planteamientos..., es fundamental desde un punto de vista formativo.

En la presentación de las soluciones se descuida el aspecto formativo más importante: el esfuerzo por redactar, explicitar, los pasos de la estrategia seguida.

Los alumnos están ante todo preocupados por la búsqueda de las operaciones a



Luchar para que los alumnos, por parejas, se habitúen a desarrollar estrategias generales o a utilizar heurísticos, a explicar sus soluciones, a defenderlas, a recapitular sobre sus planteamientos..., es fundamental desde un punto de vista formativo

plantear y por no equivocarse a la hora de operar. Esta actitud no puede sino perturbar e impedir la búsqueda de una solución razonada y por lo tanto susceptible de ser justificada. Sabemos que basta con preguntar a un alumno... “¿estás seguro de lo que has hecho?”..., para hacerle cambiar todas las operaciones que había hecho y que estaban bien hechas.

Sabemos también la preocupación de los alumnos por demostrar al profesor que no se ha tanteado (borran todos sus ensayos o los escriben a hurtadillas en una esquina de la mesa...), cuando tantear, hacer esquemas, cálculos justificativos del resultado..., es un excelente hábito de trabajo que muchas veces abre el problema a nuevas perspectivas.

Mención aparte merece todo lo relacionado con la corrección de los problemas.

Cuando los problemas se han trabajado en clase como tarea individual, la corrección se suele hacer colectivamente, en el encerado, donde el profesor o un “buen” alumno escribe la “solución ideal” o dice solamente la respuesta (...hay poco tiempo y muchas cosas que hacer...)

La función del profesor es solamente sancionadora. El detenta el saber y el poder para decir si un problema está bien o está mal.

Pero en general, la corrección de los problemas se suele realizar del mismo modo y en el encerado, pero al día siguiente o al cabo de dos días, porque los alumnos han hecho los problemas como deberes para casa.

Se coloca al alumno ante la solución ideal y éste, que no recuerda ya cuáles fueron las pegas con las que se encontró, se limita a aceptarla (muchas veces a copiarla, porque no había hecho el problema), y a confrontarla con la suya (¡lo tengo bien!)

¿Por qué hay que corregir todos los problemas en el encerado? ¿Se estimula y se provoca así la preocupación por validar lo que uno hace?

¿Por qué correcciones colectivas desfasadas en el tiempo? ¿La ayuda no es más eficaz cuando se necesita o cuando la reflexión del alumno es reciente?

¿Por qué no fomentamos el intercambio

de soluciones entre los alumnos para que las discutan? ¿Por qué no fotocopiarnos soluciones “significativas” dadas por los alumnos, y las discutimos entre todos para mejorarlas, desde el punto de vista de su validez, claridad, elegancia...?

¿Por qué no examinamos más a fondo, en privado, los cuadernos de trabajo de nuestros alumnos para analizar su producción matemática y la causa de los posibles errores?

¿Por qué en las correcciones colectivas que sean necesarias no procuramos sobre todo resaltar estrategias generales de resolución, o ampliar los problemas, buscando problemas análogos, añadiendo o suprimiendo condiciones...?

### 3. ALGUNAS PRECISIONES

#### 3.1. ¿Qué es un problema?

“Es una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para lo cual no dispone, de entrada, de un camino rápido y directo que le lleve a la solución”

Un problema, para poder ser abordado y resuelto, debe representar un reto adecuado a las capacidades y conocimientos de quien intenta resolverlo. Todo problema tiene significados diferentes en función del resolutor (capacidad, actitud, expectativas...) y del contexto en que se plantea.

Las características de todo problema son: Estamos ante situaciones relativamente “bien definidas” en las que:

- O bien, disponemos de unos datos y tenemos que utilizarlos para hallar (demostrar, resolver, comprobar...) algo nuevo que también se nos pide.
- O bien, tenemos que resolver o calcular algo que se nos pide, para lo cual tenemos que buscar y decidir qué datos se necesitan y con ellos llegar a solucionar lo que nos proponíamos.

No disponemos de un procedimiento directo e inmediato para hallar una solución a la situación planteada.

Tenemos que pensar, buscar, decidir el camino a seguir... para dar con una solución.

Calcular cuánto es  $3 + 4$  o preguntarnos cómo ir del cole a casa, no son problemas para nosotros. Son rutinas no problemáticas.

Queremos o necesitamos hallar una solución. Si la situación o la tarea no nos preocupa, o no tenemos o queremos hallar una solución, no hay problema para nosotros. Hay problema en la medida que hacemos nuestra la situación e intentamos hallar una solución.

Desaparece el problema cuando somos capaces de construir un plan que lo resuelve y este plan funciona, porque la solución hallada nos convence (comprobar); si no el problema sigue latente, no lo hemos solucionado.

Resumiendo:

Hay problema cuando una situación requiere un esfuerzo mental, una actividad lógica de búsqueda y un tratamiento inteligente de datos para lograr algo bien definido y deseado.

### **3.2. ¿Qué es resolver un problema?**

La resolución de un problema es un proceso (un viaje) que requiere recorrer estratégicamente varias etapas:

- Aceptar el desafío.
- Clarificar/comprender la situación y el objetivo.
- Buscar/recordar conocimientos útiles o actuaciones anteriores afines.
- Idear posibles planes de ataque, aplicando heurísticos.
- Planificar y ejecutar reflexivamente el plan (planes) ideado
- Evaluar los resultados parciales del plan, el plan en su totalidad, y la solución final.

Ahora bien, lo importante y formativo en todo el proceso es el propio viaje; viaje que no tiene siempre un destino seguro.

Se podría decir que resolver un problema es idear y construir un puente razonable entre lo que sabemos y lo que pretendemos hallar, y comprobar que el puente funciona y no se hunde.

Lo importante es buscar el puente, cons-

Un problema, para poder ser abordado y resuelto, debe representar un reto adecuado a las capacidades y conocimientos de quien intenta resolverlo

truirlo paso a paso, darse cuenta de que funciona.

Cuando se ha hallado una solución a un problema tenemos que estar convencidos de que está bien. Lo único que puede quedar en el aire y que tenemos también que preguntarnos es si se podría haber construido otro puente mejor o diferente.

### **3.3. ¿Qué se aprende resolviendo problemas?**

Se aprende fundamentalmente a entender el funcionamiento de nuestro propio razonamiento, a revisar estratégicamente nuestros conocimientos, a dominar nuestros estados de ánimo y a aumentar la confianza en nosotros mismos, nuestra autoestima.

Ya hemos afirmado que hacer matemáticas es pensar, tomar conciencia de nuestro propio razonamiento y saberlo comunicar; por lo tanto, resolver problemas es la tarea matemática por excelencia.

### **3.4. ¿Se puede aprender a resolver problemas?**

Los procesos implicados en la resolución de problemas pueden ser mejorados a través de la enseñanza, mediante la utilización

Resolviendo problemas, se aprende fundamentalmente a entender el funcionamiento de nuestro propio razonamiento, a revisar estratégicamente nuestros conocimientos, a dominar nuestros estados de ánimo y a aumentar la confianza en nosotros mismos, nuestra autoestima

de heurísticos y de estrategias generales de resolución, pero estas estrategias deben ejercitarse sistemáticamente en el contexto de contenidos específicos.

El éxito en la resolución de un problema depende no sólo de las estrategias generales, sino sobre todo de los conocimientos específicos y de la ejercitación reflexiva previa del resolutor en problemas afines.

Así lo demuestra la diferencia que existe entre expertos y novatos a la hora de resolver problemas de una determinada área. La mayor eficiencia de los primeros no se debe a su mayor capacidad cognitiva o heurística, sino al conocimiento útil experiencial (heurísticos de juicio) que poseen, aplicable al problema.

Nadie aprende a andar en bicicleta, nadie aprende a nadar, nadie aprende a resolver problemas: ...

- Oyendo explicaciones (aunque sean muy claras) de lo que hay que hacer.
- Ni viendo demostraciones (aunque sean perfectas) de cómo se hace.

Se aprende a andar bien en bicicleta, se aprende a nadar bien, se aprende a resolver problemas:

- Entrenando mucho y bien
- Enfrentándose a nuevos retos
- Corrigiendo errores durante los entrenamientos

Una buena planificación de los entrenamientos (en cuanto a carga y calidad), las explicaciones/demostraciones de un buen entrenador ayudan mucho, y...si los entrenamientos se hacen en equipo, el esfuerzo es más llevadero y más eficaz.

### 3.5. ¿Qué tipo de problemas hay que trabajar en Educación Primaria?

Al hablar de Resolución de Problemas de Matemáticas en la Educación Primaria parece necesario que, entre otras cosas, se establezca una clasificación/tipología de los problemas que se van a trabajar durante esta etapa educativa.

Esta clasificación orientativa, siempre discutible, no debería estar enfocada hacia la casuística y el adiestramiento, sino que debería apuntar hacia el establecimiento de los gran-

des tipos de situaciones problemáticas que se pueden abordar/trabajar en E. Primaria.

Sin lugar a dudas, en esta posible clasificación deberían contemplarse:

- **Las situaciones aritméticas aditivo-sustractivas simples.** Son problemas cuya resolución requerirá plantear una sola operación, una suma o una resta. Se clasifican en: problemas de cambio, de unión, de comparación y de igualación
- **Las situaciones aritméticas multiplicativas simples** cuya resolución requerirá plantear una sola operación, una multiplicación o una división. Pueden ser: de repartos equitativos, de comparación, de combinación y de razón.
- **Las situaciones aritméticas combinadas.** En los problemas aritméticos combinados hay que relacionar más de dos datos y su resolución requiere plantear, en un cierto orden, varias operaciones aritméticas. Cuando las operaciones a plantear son todas de un mismo tipo conceptual (sumas/restas ó multiplicaciones/divisiones) decimos que se trata de un problema combinado simple. Si la resolución requiere plantear operaciones de distinto campo conceptual (sumas/restas y multiplicaciones/divisiones) decimos que se trata de un problema combinado mixto.
- **Las situaciones aritméticas de tercer nivel.** En estos problemas los datos numéricos son fraccionarios y/o porcentuales. Se trata de profundizar en el significado de los operadores fraccionarios y porcentuales, a través de problemas sencillos bien contextualizados. Resulta fundamental articular, en la resolución de este tipo de problemas, estrategias y razonamientos que excluyan recetas y procedimientos de cálculo pesados.
- **Las situaciones de recuento sistemático.** Estas situaciones son muy interesantes en la Educación Primaria. Un problema de recuento sistemático siempre tiene varias soluciones y hay que hallarlas todas. Todas las soluciones deben

respetar las condiciones que impone el problema, que pueden ser de tipo numérico o geométrico.

• **Las situaciones de inducción/generalización.** Estas situaciones son muy variadas. A veces se trata de descubrir y enunciar propiedades numéricas y/o geométricas, partiendo de las regularidades que se observan al estudiar en un cierto número de casos particulares. A veces se abordan situaciones en las que hay que descubrir, continuar o enunciar la ley de formación de una serie o el criterio (criterios) que se ha seguido para realizar una ordenación lineal o bidimensional. Otras veces se trata de estudiar situaciones sencillas de dependencia entre dos variables magnitudinales (construir una tabla indicando las dos variables en juego, completarla con los resultados obtenidos en casos particulares, descubrir y enunciar la ley de dependencia entre las dos variables).

• **Situaciones lógico-argumentativas.** Lo que se pretende al plantear situaciones problemáticas lógico-argumentativas es desarrollar la capacidad lógica verbal general (comprensión y utilización de proposiciones con cuantificadores, expresiones condicionales...), la capacidad para articular una argumentación y saber dar explicaciones, verbalmente o por escrito, de forma clara y precisa, así como aprender a utilizar procedimientos gráficos apropiados (códigos, tablas, grafos, diagramas...) para hacerse entender, cuando la explicación verbal de la solución del problema resulta prolija.

Todos estos grandes tipos de problemas deberían abordarse en la Educación Primaria. Algunos tipos son básicos y deberían trabajarse en profundidad, en cuanto a estrategias para su resolución, persiguiendo un alto grado de éxito. Para otros tipos sin embargo, siendo importantes, el objetivo del trabajo debería ser más limitado y apuntar solamente a una iniciación escalonada y adecuada al nivel de los alumnos/as del grupo.

## CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta la importancia que tiene en la enseñanza-estudio-aprendizaje de la matemática la resolución de problemas y por otra parte, si se admite, como se ha intentado explicar, que el tratamiento y rendimiento en resolución de problemas en las aulas de Primaria presenta graves deficiencias, parece que resulta evidente la necesidad de reconducir didácticamente y de tratar metodológicamente esta capital cuestión de un modo más planificado, razonable y eficaz.

Aprender a enfrentarse y ejercitarse con método en la resolución de problemas es un contenido básico (el más importante) en matemáticas. Difícilmente se puede acometer esta tarea si se aborda exclusivamente desde una dinámica basada en la secuenciación y aplicabilidad de los contenidos nuevos que se van trabajando en el aula.

¿No se podría abordar y trabajar este contenido básico (la resolución de problemas) de forma sistemática, en plan “taller”?

Para el “Taller de Resolución de Problemas”, habría que determinar, como para cualquier otro contenido importante, su finalidad, la secuenciación/planificación del tipo de trabajo a realizar en cada uno de los cursos de Educación Primaria, los materiales apropiados, la metodología a seguir, la forma de corregir y de evaluar el proceso, así como el tiempo lectivo específico para poder llevarlo a cabo en el aula.

Durante el curso 2003-04, se realizó en el CAP de Pamplona un Seminario de Formación: “Aprender matemáticas para resolver problemas”, en el que se elaboraron materiales para trabajar los diferentes tipos de problemas a lo largo de los tres ciclos de la etapa. Esa recopilación se encuentra a disposición de todo el profesorado que lo quiera consultar, debiéndose poner en contacto para ello con las asesoras de Educación Primaria de dicho CAP.

# SOBRE ALGÚN QUE OTRO CÍRCULO VICIOSO...

**C**asi nadie pone en duda que el libro de texto es una herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje de un idioma, pero precisamente por ello procede reflexionar sobre cómo hacer un buen uso del mismo. Se trata no sólo de evitar un uso acrítico sino de hacerlo compatible con la creación de unidades didácticas por parte del profesorado y con la utilización de otro recurso indispensable como es el de las nuevas tecnologías.

**Texto:**  
MARÍA JESÚS  
ARRAIZA DONAZAR  
Catedrática de Inglés del IES  
Donapea

**Y**hay tantos... Pero centrémonos un poco y comencemos por el más común de todos y padre de muchos otros: el de seguir a pies juntillas los dictados de nuestro libro de texto. La objeción no está en seguir un libro de texto –faltaría más– sino en someternos a sus dictados y seguirlo prácticamente de forma literal, sin cues-

tionarlo, porque de ahí se derivan otros problemas como son el comenzar todos los años trabajando con el verbo ‘to be’ (¿o no empiezan así la práctica mayoría de libros de texto de Primaria, ESO y Bachillerato?). O, por poner sólo otro ejemplo, el otorgar –todavía– a la gramática un papel estelar en nuestras clases en lugar de uno subsidiario. En definitiva, el problema que se deriva de ese uso literal del libro de texto es que nos resta a los profesores protagonismo y capacidad de decisión tanto en la tarea de programar como en el trabajo en el aula.

**¿Pero quién puede o quiere prescindir del libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés?**

Siendo realistas son muy pocos los profesionales dispuestos a implementar en el aula planes procesuales más radicales<sup>1</sup> por el grado de complejidad, dedicación y gasto de energía que conlleva secuenciar, programar, negociar con el alumnado y preparar materiales de acuerdo con las premisas de este enfoque innovador en el que se prescinde del libro de texto. Pero también debemos re-



Página de una webquest.



conocer que hay un sector cada vez mas amplio entre el profesorado de idiomas que quiere trascender lo que es un enfoque proposicional, como es el nocional-funcional, para trabajar según el enfoque por tareas (task –based approach)<sup>2</sup> y se sienten frustrados porque la mayoría de los libros de texto optan por enfoques mas tradicionales (aunque publiciten lo contrario en sus contraportadas). Sin embargo, aunque parezca que de todo lo anterior se deduce que los libros de texto son algo a combatir, lo que proponemos es un maridaje –difícil como la vida misma- entre el libro de texto y enfoques innovadores (bueno, ya no tanto).

#### ¿Cómo usar con criterio el libro de texto?

Lo que proponemos a continuación son algunas pistas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que sean compatibles con una utilización racional del libro de texto.

1. Todo pasa por definir, por tener claro el marco de referencia, el enfoque en el que nos situamos –decisión tomada, si es posible, por todo el Departamento Didáctico- y actuar en consecuencia en lo que a programaciones se refiere.

2. Una vez discutido sobre lo anterior –casi nada- y suponiendo que la opción del profesorado es programar por temas ('topics'), tareas o una mezcla de los dos, conviene plantearse objetivos realistas que pasen por una explotación del libro de texto como lo que va a ser para nosotros: una fuente de recursos inmejorable en lo relativo a 'readings', 'listenings', 'homework'... pero al servicio de nuestros intereses, es decir, sin olvidar que somos nosotros, los profesores, los que diseñamos las unidades didácticas y los que utilizamos textos y actividades preparados por el libro de texto pero seleccionando y organizándolos según nuestros criterios.

3. El diseño de Unidades didácticas 'nuevas' se puede comenzar con una unidad didáctica por curso, o incluso una por trimestre si el equipo docente se implica, y el resto de unidades seguirlas en mayor o menor medida como las presenta el libro de

texto, siempre que el planteamiento general resulte coherente y no chirrié. En este sentido el CAP de Pamplona viene ofertando estos últimos años un seminario en centros sobre programación, impartido por Jesús M<sup>a</sup> Goñi y el equipo de asesores de Secundaria.

4. Integrar en el aula otros recursos que empiezan a hacerse imprescindibles. Todos ellos pasan por el uso de las nuevas tecnologías y lógicamente por la disponibilidad de ordenadores –o aún mejor- de un aula multimedia de idiomas. Así podremos utilizar herramientas de autor (a través del curso CLICK muchos profesores están aprendiendo a utilizarlas), software específico y sobre todo internet.

5. Como todos somos conscientes que internet puede ser una jungla en la que perdamos no sólo la orientación sino también mucho tiempo, proponemos acercarnos a las "webquest"<sup>3</sup> -unidades didácticas preparadas por profesores de todo el mundo según el modelo de Bernie Dodge y Tom March, de la Universidad de San Diego-. Están disponibles en la red organizadas por temas y niveles educativos y pretenden desarrollar la autonomía del alumno en lo que a búsqueda y organización de la información –obtenida mayoritariamente de internet-se refiere. Recomendamos darse un paseo por ellas pues hay mas de mil quinientas propuestas disponibles de las que podemos obtener ideas y / o actividades muy aprovechables.

6. Por último (aunque en el tiempo sea lo primero) conviene dedicar bastante tiempo a pensar, y por qué no, a comentar con nuestros alumnos, qué temas –topics- resultan de mayor interés, pues no olvidemos que es ahí donde nos la jugamos. Nuestros alumnos han empezado a estudiar inglés en edades muy tempranas –ahora incluso se van a empezar en algunos centros programas de inmersión de inglés a los tres años (English through contents)- y es importante no patinar trabajando sobre temas gastados y manidos, sino proponer aquellos que ayuden a ensanchar la mente y ampliar los

La objeción no está en seguir un libro de texto –faltaría más- sino en someternos a sus dictados y seguirlo prácticamente de forma literal, sin cuestionarlo, porque de ahí se derivan otros problemas

Se trata de plantear la posibilidad de romper el círculo vicioso que vincula el uso del libro de texto al seguimiento de un enfoque tradicional o proposicional, haciéndolo coexistir con un enfoque por tareas



Museo Thyssen.



Museo Thyssen.

### Notas

1. Nunan (1998), *The Learner-centred curriculum*. CUP
2. Estaire S., Zanon J., *Planning classwork. A task-based approach*.
3. [http:// www.webquest](http://www.webquest).
4. *Los temas transversales en la clase de inglés*. Coordina Rosa Jiménez Catalán. Gobierno de Navarra
5. *Opportunities 1*. Longman
6. Este dossier incluye descripciones de los movimientos pictóricos mas relevantes del siglo XX (impresionismo, fauvismo, cubismo, surrealismo y expresionismo), biografías de pintores y descripciones de un cuadro.
7. <http://www.moma.org>.

intereses de nuestro alumnado . Hay una publicación del Gobierno de Navarra<sup>4</sup> donde se propone una lista amplia de temas muy sugerentes para el alumnado de secundaria obligatoria y de bachillerato.

#### Una propuesta a modo de ejemplo

Se trata de una unidad didáctica pensada para 1º de bachillerato ,experimentada en el aula durante dos cursos consecutivos , compatible con el libro de texto<sup>5</sup> y que trata sobre arte contemporáneo ('Modern Art'). A primera vista el tema puede parecer no muy atractivo para nuestros adolescentes, pero la evaluación nos dice que los objetivos planteados (incluidos los de aprender sobre arte contemporáneo y disfrutar con él) se han logrado. De todas formas se pueden elegir otros temas como la publicidad, el consumo, las ONGs ...

La tarea final (final task) que se plantea al alumno es:

- Realiza un dossier sobre la pintura del siglo XX<sup>6</sup> basado en la recogida individual de información procedente de distintas fuentes y en la toma de notas durante la presentación oral de los compañeros de clase.

Como extensión opcional de la tarea final está la participación en un 'Art Safari' on-line organizado por el Museum Of Modern Art<sup>7</sup>. Consiste en que los alumnos que mejor han realizado las descripciones de cuadros concursan describiendo un cuadro de los propuestos por el museo, de acuerdo con unas preguntas –guía- y envían esa descripción por correo electrónico para participar en un concurso de ámbito mundial.

A partir de ahí hemos desarrollado la U. D. definiendo objetivos, seleccionando contenidos y estableciendo criterios de evaluación. Hemos temporalizado las actividades de aula (extrayendo algunas del libro de texto) y establecido el 'classroom management'. Bueno, lo normal en una unidad didáctica, no?

#### ¿Qué es lo novedoso de esta propuesta?

1. Todas las tareas / actividades van encaminadas a la consecución de una tarea final: la presentación oral que hará posible la elab-

boración del dossier . Cada grupo de 3 ó 4 personas aborda un movimiento pictórico y presenta al resto de la clase , con apoyo visual de fotos, postales o libros, las características mas relevantes del mismo. Describen uno o varios cuadros representativos de ese movimiento, y la biografía de uno o más de sus máximos representantes, mientras los compañeros toman notas en unas hojas preparadas al efecto.

2. Los contenidos conceptuales están supeditados a los requerimientos de las tareas. Así vemos la voz pasiva o las oraciones de relativo y las preposiciones de lugar porque los textos –fundamentalmente descripciones de cuadros y biografías de pintores- lo requieren.

3. Se usa el libro de texto a nuestro criterio, como apoyo, seleccionando y ordenando las actividades correspondientes, adaptándolas a las necesidades e intereses del grupo y de la tarea. Resulta muy útil para trabajar aspectos gramaticales el cuaderno de ejercicios.

4. Hemos creado material específico para la unidad (fundamentalmente parrillas para la recogida de datos / información y para gestionar bien el trabajo en equipo).

5. Se usa internet –algo muy motivador para nuestros alumnos / as- para obtener información a través de las ya mencionadas "webquests" y visitando las páginas de varios museos (MOMA y Thyssen, fundamentalmente) .En ellas se encuentra la descripción escrita y oral de cada cuadros y la biografía de su pintor.

6. Hemos dedicado tiempo y esfuerzo a organizar el trabajo en equipo (distribución de tareas y roles, asunción de responsabilidades...). Este tiempo en apariencia perdido resulta vital para la consecución del objetivo previsto y es un aprendizaje útil para ocasiones futuras.

Lo que hemos pretendido es exponer sucintamente es la posibilidad de romper el círculo vicioso que vincula el uso del libro de texto al seguimiento de un enfoque tradicional o proposicional, haciéndolo coexistir con un enfoque por tareas. ■■■■

# EUSKAL HERRIKO ENTZIKLOPE

**H**izkuntza idatziaren irakaskuntza zein ikaskuntzaren inguruko hausnarketan ondorio, eta esparru honetarako lan ildoen egokitzapenen harira, “Euskal Herriko Entziklopedia” sortu genuen 02/03 ikasturtean Baztango Herrietako Eskoletan. Lan honekin azalpenezko eta hedapenerako testuak landu ziren, hizkuntzaren didaktikaren irakaskuntza objektutzat testu generoak proposatzen dituen ikuspegi bat oinarri hartuta (Dolz, 1997) eta, beti ere, testu mota ezberdinen ekoizpenetarako testualizazio mekanismo ezberdinak (Bronckart, 1996) eskolan modu sistematiko eta planifikatu batean lantzeko beharra atzendu gabe.

**L**ana burutzeko, noski, bertze testu batzuk ere erabili izan ziren, hizkuntza idatziaren balio instrumentala modu orokor eta integralean ulertzen baitugu. Beraz, testu mota ezberdinen jorraztearen garrantziaz oharturik, eta hondar urteetan sortu diren dinamika murriztazailleetarako joera gaintitu nahian sortutako plangintza dela ere erran genezake. Honela ba, testu zehatz mota bat aukeratu eta hura modu isolatuan lantzeko joera ikusi dugu askotan; lehenik errezeta, abenduan karta, gero ipuina,.... Modu honetara, karta, adibidez, gauza isolatutzat jotzen da, bere gaineko azterketa metalinguistikoan egoki sakonduz baina, berriz, elkar harremanetarako eta informazio iturri bezala duen balioa eta edozein momentutan integratzeko erraztasuna helarazten ez delarik. Kartaren

kasuan bezala, kontsultarako eta hedapenerako testuak, e-posta eta bertze hainbertze.

Isolakeri hura arazotzat joaz, hura gaintitzeko bideak landu nahi izan ditugu, “Euskal Herriko Entziklopedia” planteamendu berri horren isla delarik. Lan berri honetan, testu mota zehatz bat garatzeaz gain, prozesuan berean bertze aunitz motatakoak txertatu nahi izan ditugu. Beraz, Chillidaren biografia egin denean, adibidez, kontsulta liburuak, karta, e-maila, interneta, hiztegia eta bertze hainbertze bibliografi ezberdin erabili izan dira. Ondorioa testu mota batetako ala bertzekoa izanda ere, prozesuan zehar ez da bat bera ere aldeztetik baztertu nahi izan. (Aunitzetan, eta geroz eta gehiago, testu mota batetaz solas egitea zaila suertatzen zaigu, Hipertestua eta Hiper-

**Texto:**

NORA SALBOTX  
ALEGRIA

Amaiurko I.P.

Mila esker Euskara Zerbitzuari  
eginiko artikuluen  
berrikuspenagatik



# DIA

testualitatea geroz eta ageriagoak zaizkigu haurrekin lanean gaudelarik ere eta hau kontutan hartzen hasi beharko dugu gure lan plangintzetan).

Irakurketa eta idazketa, Kazeta proiektua sortu zenetik proposaturiko Teknologi Berrien lantzea, integratzea eta hauen demokratizazioruntzko lanarekin uztartu nahi izan dugu proiektu honetan. Gainera, betitik gaindiezintzat genuen bertze muga bat ere hautsi nahi izan da, zikloka programatzearena hain zuzen ere. Orain artean erabilitako eskema utzi eta Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleek elkarrekin diseinatu ditugu burutu beharreko lanak, zikloarteko lan taldeak osatuz. Azkenik aurkitu dugu, bakoitzak bere adineko haurren behar, gaitasun eta interesak atzendu gabe, noski, eskolatze osoan zehar irakurketa eta idazketaren inguruan irakasle ezberdinek egiten dugun lanei koherentzia eta jarraipena emanen dion lan planteamendua.

Beraz, ideia zera litzateke: ordenagailuak informatika gela horietatik (guk zorionez ez ditugunak) atera behar direla eta gelako egunerokotasunean txertatu, edozein arlo edo ikasgaitan eta edozein irakaslerekin. *“Liburuak liburutegietatik atera behar diren bezala, ordenagailuak ekintza didaktiko baten edozein momentutan erabilgarri suertatzen ahal diren tresna bezala ulertu beharko ditugu”<sup>1</sup>.*

## EUSKAL HERRIKO ENTZIKLOPEDIA

Baztango Herrietako hamar eskolek parte hartu genuen lan honetan, Almandoz, Oronoz, Ziga, Arraioz, Irurita, Gartzain, Arizkun, Erratzu, Azpilkueta eta Amaiar alegia. Hauei Zugarramurdiko eskolako unitate bat gehitu zitzairen. Eskola hauetako kide garen tutore eta irakasle espezialista guztien artean diseinatu eta burututako lana izan zen. Erran genezake abiapuntuan datzala proiektuaren arrakastaren zati handi bat; klaustroa osorik inplikatu baitzen.

Aitzineko urtean aurkezturiko proiektuaren lan filosofiari lotuta, kurso hasieran diseinatu zen lan zehatz hau. Irakasle guztien

proposamenak aditu eta ongi aztertu ondoren, eta ikasleek Ikastolen Federazioak argitaraturiko “Jolas Truke” kromo albumean paratzen zuten arreta ikusirik, hortik jotzea erabaki genuen. Geure Hezkuntz Proiektuari erabat atxikiturik zegoen gaia lantzen zelako eta geure kurrikulumea eta errealtatean ongi txertaturik zihoan gaia zela ikusirik, hala nola, eduki aberastasunagatik, Euskal Herriari dagozkion hainbertze gai sakondu eta era zabalean jorratzea erabaki genuen. Zer erranik ez du, haurren motibazioa erabatekoa zen aldeztuz. Orain gela bakoitzari hobekien zegoen gaia aukeratzea falta genuen. Gaitegirako ardatza aipaturiko kromo album bera izaki, bere ikasleen irriki, gogo eta aurre ezagupenen arabera, edota urte horretarako aurredeinaturik zuten plangintzaren arabera, irakasle bakoitzak agertu zuten zein gai landuko zen bere gelan.

## IRAKASLEEI DAGOKIENEAN...

Lanaren banaketa egin eta ondoan, irakasle lan taldeak antolatzea pasatu ginen, horrela, geure arteko formakuntza bermatzeko: gehiago dakiten irakasleek gutxiago dakitenei erakusteko asmoa azaldu genuen Kazeta proiektua aurkeztu genuenetik. Talde hauetan, aurtengo ikasturtean, irudien digitalizazio eta konprimatzea, artxiboen antolatzea eta disketetan gordetzea, irudiak testuetan txertatzea, argazki kamara digital berriaren erabilpena eta mota horretako lanak egin ziren. Honetaz gain, arazo tekniko konponbide, edo bederen, erantzun ematen saiatu ginen, ahal izan zen neurrian behinik behin.

Lan talde hauek aldika biltzen ziren eta eginkizunak bi ataletan bana genitzake; alde batetik, informatikarekin zuzenki loturiko gaiak jorratzen ziren bileraren lehen atal batean. Bigarrenik proiektuaren aplikapen didaktikoarekin zerikusia duten gaiak lantzen ziren: metodologia, helburu didaktikoak, eduki zehatzak, lan denborak,... eta web orrialdean lana argitaratzeko erabiliko ziren oinarriko irizpideen koordinaketa: testuen formatua, hizki iturri eta tamainak, atal digitalaren formatua,...

Bilera hauek interesgarriak izan ziren gainera webgune eta CD interesgarriak elkar ezagutarazteko ere balio izan zutelako. Bertzetik, parada eman zuten lankide direnen lan baliabide, instalazioak eta errealitatea ezagutzeko, geure sakabanaketa kontutan hartuta, aspalditik garrantzitsutzat jotzen genuen gaia zelarik. Lan molde berri honek horretarako ere bide ematen zuen.

### IKASLEEI DAGOKIENEAN...

Ikasgela barnean egin zena aztertzea zaila bezain luzea suertatzen bada ere, azpimarratu nahiko genuke, orohar, izugarri motibaturik lan egin zutela. Alde batetik, bertze eskoletako lagunekin harremanak sendotu zituzten kromo trukaketaren aitzakiaz (e-postaren erabilera trebatzea ere atzentzen ahal ez dugularik). Bertzalde, lanaren abiapuntua beraien interesen barnean zegoen zerbait izanenez, argi da motibazioa bermatua genuela.

Orokorki hartuta zenbait aitzina pausu aipagarri eman ziren, bi atal orokorretan baina genezakeenak:

#### Ordenagailuen trebatzean sakontzea:

Informazioa bibliografi inprimatutik lortzeaz gain, webgune aunitzetara jo izan baitzuten

E-postaren erabilera maiztasun handiz eman baitzen.

Testu aunitz prozesadorean landu baitziren.

Irudi artxiboekin lan ausarki egin zelako. Argazki kamara digitala erabili zelako.

Orohar, beraien lanetan integratutako errekurtsu bihurtu baitziren ordenagailua eta multimedia baliabideak.

#### Elkarlanaren balioa:

Web orrialdean<sup>2</sup> ikus daitekeenez, eta gure eskola eruedetan adin txikiagokoekin lanean aritzeko ohitura badute ere, Euskal Herriko Entziklopediaren kasuan aunitz izan zen ikaskide adin ezberdinetakoek elkarren artean konpartitu zutena. Lan honek begirunea eta elkarbanatzea errazki bideratu zituen, hala nola, ezberdinekin lanean

aritzera behar den elkartasun mailetan sakontzea.

### EMAITZEI BURUZ...


[www.pnte.cfnavarra.es/kzeta](http://www.pnte.cfnavarra.es/kzeta) orrialdean entziklopediaren atalera jo ezkerreko azala eta gaitegia aurkituko ditugu. Gaitegiko edozein atala aukeratu eta honen barneko azpiatalak agertuko zaizkigu. Horietako edozein aukeratu eta "ikusteko zapatu hemen" botoiaren gainean klik egin bertzerik ez dago.

#### Balorapen gisara

Lanean zehar argi geratu den bezala, lana erabat aberasgarria suertatu zen bai ikasle bai irakasleentzako ere. Motibaturik lan egin zuen jendeak eta gainera, lana weben argitaratua ikusteak aunitz lagundu zuen geure helburuen lortzean; lanak funtzionalitatea bazuen, sozializatu zen, bertze herriekiko harremanak sendotzen zituen eta planteaturiko eduki ezberdinak lantzen ziren.

Koordinazio taldeari dagokionez, borondate aunitz eta denbora gutxiz funtzionatu izan zuela erran beharra dago. Horrelako lan bat koordinatu, dinamizatu eta aitzinera eramatea, hala nola, webaren diseinu eta edizioz arduratzea sobera lana baiteritzogu eskolan lanean dagoen irakasle batentzako. Zentzu honetan, gisa honetako lan bat bideragarriagoa gerta dadin, kanpo baliabideak bilatzea egokia litzateke (I.L.Z.-n,...).

Orokorki, lana izugarri interesgarria iruditzen zaigu eta horren isla dira izan genituen bisita kopuruak eta arreta bereziak kanpoko irakasle, komunikabide eta bertze erakunde batzuen aldetik.

Guzti hauetaz gain, artikulua irakurtzen zenuelarik ere, zeuek nola egingen zenuenaren inguruko ideiak burura etorriko zitzaizkizuen. Gure gomendioa: zeuek eza gutzen duzue zeuen eskola eta ikasleak inork baino hobeki, eta beraz, esperientzia, intuizioa eta gai ezberdinen inguruko eza gutzaz baliatuz, esperimendu, ikertu, zeuenak egin bertze esperientzietatik gus-tuko dituzuen ideiak eta SORTU. 

## Bibliografia

**Dolz; Schnewly** (1997) : "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona" en *Textos*, 11.zbk. Graò. Barcelona.

**Ferreiro, E.** (2002): "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la alfabetización escolar entre la tecnologización, el temor y la nostalgia" ponentziaren barne. Zaragoza.

**Yanes, J.; Area, M.** (1998): "El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital" en *Revista de Educación y Medios*, 10. zbk

#### Notas:

1. Emilia Ferreiro, 2002
2. [www.pnte.cfnavarra.es/kzeta](http://www.pnte.cfnavarra.es/kzeta)



# ¿JAZZ EN LAS AULAS?

**E**l curso “Un siglo de Jazz, la música folklórica americana” se llevó a cabo en Noviembre de 2003, como una actividad de formación para el profesorado de Música de Primaria, de Secundaria, del Conservatorio y de las Escuelas de Música y de Danza. Organizado por la Asesoría de Música del CAP de Pamplona, fue impartido por Andy Phillips, reconocido pianista, compositor y vocalista, autor de este artículo.

Este curso respondía a la necesidad de un mayor conocimiento del mundo del Jazz, que tradicionalmente no ha tenido un tratamiento amplio en los planes de estudio oficiales, carencia paliada por El Conservatorio Pablo Sarasate, con la especialidad de Jazz en Grado Superior. Durante el desarrollo de la actividad se repasó la evolución del Jazz, sus estilos, autores, intérpretes, audiciones, y se analizó alguna obra.

**Texto:**

ANDY PHILIPS

Jefe de los Departamentos de Piano y Canto de la Escuela de Música Creativa de Madrid

**D**esde que llegué a Barcelona en 1982 hasta ahora, y en especial durante los últimos años, he visto un incremento del interés por la “música moderna” en las aulas, en las escuelas privadas y en los conservatorios oficiales. Una curiosidad por el blues, el rock y la música folklórica, pero sobre todo por el jazz en sus diferentes estilos, está levantando un interés especial, animando a la gente a mezclar estudios, a retomar clases o a comenzar desde cero. Todo esto se debe a muchos factores, algunos no tan obvios: los aficionados a la música buscan nuevas vías y nuevas formas de expresión artística; la juventud, muy influenciada por

los medios de comunicación desde dentro y fuera del país, es consciente de que además de su entorno habitual hay muchos mundos que explorar; el bombardeo al que estamos sometidos, con los mismos artistas y los mismos productos culturales de consumo de siempre, en la radio, en la televisión, en revistas culturales, etc. Por eso, cuando llegan a las ciudades y pueblos los festivales y giras de artistas de jazz, de blues y de nuevas músicas, son como una bocanada de aire fresco y la gente normalmente acude en masa.

En cuanto a la pregunta de qué es la música moderna, podríamos generalizar y definirla como cualquier música que tenga un

lenguaje relacionado con la tradición del pop, rock, blues, jazz o incluso del folk desde aproximadamente 1900 hasta hoy en día. La cantidad de música que se puede definir así es realmente inmensa, las mezclas entre los distintos estilos es ilimitada y hay grupos e individuos con inquietudes vitales por encontrar su propia voz y su propia música entre este océano de posibilidades. La tradición nos enseña formas, melodías, armonías, ritmos, timbres, conceptos abstractos y si hablamos del jazz real, habría que incluir la improvisación como elemento imprescindible.

Lamentablemente, cuando uno dice "jazz" mucha gente tiende a pensar que es algo demasiado complejo, demasiado intelectual, demasiado simple o sencillamente demasiado. No tienen en cuenta las técnicas de enseñanza de grandes universidades como Berklee College of Music (donde se imparte música moderna y clásica) o New England Conservatory (donde se imparte las dos pero con las prioridades al revés) u otros centros consagrados en España, como La Escuela de Música Creativa de Madrid o el Taller de Músicos de Barcelona, por nombrar sólo dos. En estos centros se intenta dar una visión general de la música, no sólo del jazz y del blues improvisado, aunque estos estilos siempre ocupen un lugar prioritario. Actualmente hay un creciente interés en las escuelas, universidades y entidades culturales de las distintas comunidades autónomas por las nuevas vías de exploración que ofrece la música moderna. Cada día hay más conferencias, más clases magistrales, festivales, clubes, literatura y por supuesto CDs. En los últimos veinte años se ha multiplicado el número de estas escuelas privadas. Sin ninguna o con una mínima subvención estatal, las escuelas siguen funcionando año tras año y en ellas se puede encontrar todo tipo de personas: aficionados, semi-profesionales, profesionales, niños de corta edad, estudiantes venidos de conservatorios, otros que quieren complementar sus estudios en los conservatorios, con carreras universitarias; gente con mucho nivel, gente sin ninguno y gente de todos los ambientes de la vida cotidiana y laboral, desde

banqueros hasta rocanroleros, profesores de primaria y secundaria, amas (y amos) de casa, jubilados, personas discapacitadas y todos aquellos que quieren recuperar su amor por la música.

Parece que todos quieren saber más de ésta música moderna tan importante hoy en día: sus orígenes, formas de crearla y lo más importante de todo, cómo pueden aprovecharse de ella para lograr sus propias metas musicales. Se están cansando de los programas de televisión y de radio, y en las tiendas las secciones de blues y jazz crecen (incluso a veces se encuentra en los "top manta"). El enorme interés que tiene la gente por las nuevas músicas es evidente. ¿Por qué no aprovechar esta tendencia (permanente desde hace un siglo) para ayudar a formar a nuestros futuros músicos? La música clásica y folclórica no debería sufrir necesariamente, pero sí que debería hacer un hueco a la música moderna e incluirla en el curriculum, sobre todo a nivel estatal y en los conservatorios. Estas músicas pueden convivir perfectamente y me atrevo hasta a afirmar la importancia del estudio de todos los campos de la música para realmente aprender a fondo cualquiera de ellos.

Como profesor de jazz, blues, rock y materias relacionadas (y repito, sin olvidar la música clásica) mi meta siempre ha sido llegar a cada persona de manera individual, partiendo de unas pautas de trabajo. Estas pautas incluyen un desarrollo de todos los sentidos: rítmico, melódico, armónico, técnico, teórico, expresivo, etc.

El alumno tiene que darse cuenta que se trata de otro juego, que tiene que archivar temporalmente muchos conceptos y cosas ya aprendidas o por lo menos estar dispuesto a verlas con otros ojos. Tiene que estar dispuesto a dejar la partitura, a escuchar su voz interna, a desarrollar su oído interno, a cantar, jugar, a liberarse de prejuicios, tocar los tambores e incluso bailar. Sobre todo debe estar dispuesto a perder su inhibición para crear.

Pero esto de la música moderna, ¿qué es exactamente? ¿Su enseñanza es realmente

El enorme interés que tiene la gente por las nuevas músicas es evidente. ¿Por qué no aprovechar esta tendencia, permanente desde hace un siglo, para ayudar a formar a nuestros futuros músicos?



Andy Philips.

tan diferente de la música tradicional? Sí y no. Yo diría que el objetivo prioritario de cualquier escuela, conservatorio o profesores, o debe ser, inculcar el amor o pasión por la música en general, así como ayudar al alumno a conseguir una mayor habilidad expresiva a través del conocimiento teórico y técnico del instrumento. Creo que es algo en lo que todos los que nos dedicamos a la enseñanza estaríamos de acuerdo. Sin embargo, como se trata de música que a veces huye de la partitura, que se tiene que “generar” desde dentro, donde el músico tiene que descubrir sus propios gustos y habilidades pero a la vez conformarse a un lenguaje musical más o menos establecido a nivel mundial, las cosas cambian.

Por supuesto que interpretar música moderna no es una cuestión de coger el instrumento y dejarse llevar; de decir que estamos

tocando jazz, improvisando, sin reglas o pautas. Eso no es así. Aparte del valor que tiene la improvisación libre, hay que encauzar las cosas. Hay un camino que seguir, hay mucho trabajo que hacer en varios niveles; físico, mental, emocional, psicomotriz, etc. La improvisación es importante, se debe cultivar y no solamente con la melodía porque sería un error pensar que se improvisa sólo la línea melódica (lo que realmente se aprecia más en el jazz, sobre todo si el oyente tiene poca experiencia), en realidad son las disposiciones de los acordes, la armonía, los ritmos, la expresión e incluso la forma en que pueden llegar a ser improvisados.

Sin embargo, no todo en la música moderna es jazz y valdría la pena explorar otros géneros relacionados con la historia del jazz para conocer mejor los distintos elementos musicales de que está formado. Por ejem-

plo, la música reggae ofrece ritmos muy claros y repetitivos para dictados rítmicos; el blues nos proporciona progresiones armónicas para explorar las relaciones de la tónica, subdominante y dominante con una infinidad de variables, y el pop rock (si elegimos a los Beatles o a Sting, por ejemplo) nos muestra unas melodías que se repiten, que tienen “gancho” y que están sólidamente relacionadas con la armonía, con el ritmo y con la forma de la canción. Las posibilidades y el repertorio de un siglo son infinitos, sólo hace falta organizarse. Entre las canciones de los cuarenta principales (los éxitos de la Operación Triunfo, por ejemplo, y otros programas de consumo de masas) encontraremos música que los jóvenes ya tienen asimilada e interiorizada. Así podemos investigar sus elementos musicales y explicar a los alumnos que esta pasando musicalmente, y huir de las pesadas imágenes repetitivas de los videos que inevitablemente vinculan a la música.

Opino que uno de los conceptos fundamentales en este tipo de enseñanzas es que el sentimiento debería preceder a la comprensión intelectual. Esto cobra mayor importancia sobre todo cuando se trata de los más jóvenes y los niños pequeños. Muchos de los conceptos que se emplean en la enseñanza del jazz etc. se entienden mejor cuando se ejecutan sin una partitura, incluso sin saber qué es lo que uno está haciendo; así se pueden concentrar en sentir el ritmo, en afinar la voz o en hacer una buena entrada. Una vez que esté asimilada la música, la verán en la partitura. Este concepto procede de obras pedagógicas como la de la escuela de Orff, además de otras.

Partiendo del hecho de que a los niños (y los mayores a veces) no se les puede obligar, hay que buscar su complicidad a través del juego y esto no deja de ser un desafío interesante, especialmente cuando se trata de la creatividad. Sienten y pueden imitar para poder llegar a variar patrones rítmicos o melódicos después, y acompañarlos con pasos de baile y juegos. Estas cosas son el pan nuestro de cada día de cualquier profes-

or de música de primaria e infantil. Luego, a partir de una cierta edad, que varía mucho de unos niños a otros (de 8 a 14 años aproximadamente) la cosas se complican. Poco a poco se introducen los conceptos de ritmo, melodía, forma, etc., cuidando que se entienda a nivel visceral, que el alumno pueda interiorizar la música. Al alumno se le invita a hacer variaciones sobre el patrón aprendido, pensándolo un poco o de manera totalmente espontánea e improvisada. La gente que ya domina mínimamente su instrumento puede utilizar una partitura (con uno o dos pentagramas, o con melodía y cifrado) para fortalecer conceptos. No sólo van a tener que leer y entender las notas sobre el papel de forma más compleja, sino que tendrán que aplicar la teoría a su música, en resumen, los acordes y sus escalas. La forma de impartir estas enseñanzas debe partir de la misma infraestructura que ya se está utilizando en la escuela primaria, en el conservatorio o en el aula privada. Muchos pensarán que sólo se trata de implantar planes de estudios nuevos, de buscar un profesorado nuevo, de abrir una escuela nueva, pero no siempre debe ser así y es posible hacer un hueco al aprendizaje de la música moderna, de la improvisación y del jazz en las instituciones actuales. Sólo se requiere del apoyo de los directivos y del profesorado así como investigar lo suficiente a través de los cursos que se ofrecen, los libros, CDs e Internet. Poco a poco los estudios de música a todos los niveles se verán enriquecidos mutuamente.

Con el tiempo suficiente veríamos que esta línea de trabajo ayuda a cultivar la improvisación rítmica y la imaginación melódica, la habilidad de improvisar frases más largas o inventar melodías para una letra. Así, el guitarrista de rock, el banquero *bluesero* y la aficionada a las melodías de siempre podrán buscar en su interior y sacar una voz propia, estilísticamente “correcta”, sin perder de vista cómo debe sonar esa (su) música. Y aquellos alumnos volcados en la música clásica, podrán entender de otra manera las obras, agilizarán su memoria;

Por supuesto que interpretar música moderna no es una cuestión de coger el instrumento y dejarse llevar; de decir que estamos tocando jazz, improvisando, sin reglas o pautas. Eso no es así. Aparte del valor que tiene la improvisación libre, hay que encauzar las cosas



Profesores participantes en el curso.

además, la armonía, las escalas, conceptos como tonos centrales y las modulaciones se entenderán mejor. Con una buena base de conocimientos, bien interiorizados, los jóvenes podrán enfrentarse a cualquier eventualidad musical, improvisada, reproducida, analítica o relativa a la composición.

El Sr. Doug Goodkin, partidario y conferenciante de jazz en las aulas así como profesor de niños en los EE.UU. lo dice así: "La forma y el proceso de enseñanza deben estar dentro de un marco estético que se parezca a lo que estamos enseñando. Necesitamos un sistema pedagógico y una metodología que se pueda aplicar desde la práctica, donde tengan cabida la creación y la improvisación junto a un desarrollo sistemático y progresivo de la teoría..... un proceso en el que la música entre en el cuerpo a la vez que es comprendida intelectualmente..... un trabajo que sea a la vez lúdico y serio." (Doce Notas).

En mis talleres me gusta partir de las raíces históricas del jazz y del blues. En los Estados Unidos aquellos años fueron muy intensos e interesantes, y musicalmente muy ricos. El blues, ragtime, la música country, la ópera ligera, el gospel, etc., todos aportaron algo al eventual y gradual nacimiento del jazz. Desde las primeras bandas ambulantes, a la música como improvisación colectiva, a los primeros solistas, a las épocas de la big band, del bebop, cool, etc., podemos apreciar como ésta música crecía

y cambiaba, y utilizar los conceptos de cada época para reforzar conceptos musicales. Las posibilidades son numerosas y a continuación me gustaría mencionar algunas de ellas, muy generales:

- La creatividad individual como base para actividades en el ensamble.
- Dinámicos y matices tímbricos.
- Mapa (disección del tema).
- Forma de las canciones.

### RITMO

Elementos rítmicos africanos; juegos rítmicos corporales; improvisación de acentos; ritmos de ragtime; tres pulsos sobre dos; el swing; conversación improvisada de ritmos en dúos; ritmos modernos (rock, funk, reggae, etc.).

Interiorizar el ritmo- métricas variables- 2/4; 3/4; 4/4; 6/8; 12/8; 5/4 (3+2, 2+3, 2+2+1); 7/8 (2+2+1, 3+3+1 y variaciones); 9/8 (3+3+3, 2+2+2+3, 4+3+2 y variaciones).

### MELODÍA

Reconocer intervalos, relacionar notas con DO, melodías de ayuda (María, La Traviata etc.); cantar arpeggios; Do "móvil"; patrones de blues; la escala pentatónica; repetir frases y ritmos; los modos griegos y la escala de blues; las sílabas de scat- cánticos rítmicos con sílabas inventadas; improvisación y conversación en dúos con scat y escala de blues o modos; bajo del boogie-woogie, desarrollo de motivos.





## ARMONÍA

El ciclo de quintas, cantar frases o arpeggios en ciclo; progresión de blues, uso de las notas guía; continuidad armónica; progresión II-V-I, notas guía, funciones subdominante, dominante, tónica en la música moderna Acordes cantados de séptima, y novena - discusión de tensiones armónicas; progresión I-VI-II-V, bajo y acordes; "Walking bass" (bajo caminante) diatónico, con improvisación sobre escalas y notas guía; análisis de varios temas "estándares" y su armonía, así como la correspondiente aplicación de escalas y patrones para una improvisación posterior; análisis de solos de los maestros.

Se pueden incorporar a las clases todos los ejercicios que se consideren oportunos. Habrá que tener en cuenta las edades y habilidades de cada alumno. Además, se pueden aprovechar unos ejercicios y dejar otros para fortalecer conceptos estudiados en el libro de música; inventar nuevos, combinar algunos, dejar a los alumnos dirigir, dejarles inventar y sobre todo esforzarse porque estos estudios sean siempre atractivos, si no divertidos.

Será muy interesante ver adónde nos lleva todo este interés por las "músicas modernas" dentro y fuera de las aulas. Hay muchos jóvenes con la carrera de música clásica terminada que están formando sus propios grupos de música original, jazz o no, y se sienten realizados. Hay otros que só-

lo han tocado jazz y se dan cuenta que carecen de una base técnica o fallan en la lectura y expresión, y empiezan a tocar los estudios y las obras de maestros de la música clásica. Espero que estos párrafos hayan podido animar a todos a aprender de todos y a escuchar todo lo que hay. En la música, como en el arte en general, no hay absolutos. Quizá sea una cuestión de gustos, pero los gustos no se pueden imponer tan fácilmente. Nosotros tendríamos que estar abiertos a lo nuevo en todo momento y dispuestos a ofrecer a los jóvenes estudiantes toda la amplia gama de posibilidades. ■■■■■

En mis talleres me gusta partir de las raíces históricas del jazz y del blues. En los Estados Unidos aquellos años fueron muy intensos e interesantes, y musicalmente muy ricos. El blues, ragtime, la música country, la ópera ligera, el gospel, etc., todos aportaron algo al eventual y gradual nacimiento del jazz

# EL RINCÓN DIGITAL

## CD, DVD E INTERNET, UN CENTRO DE RECURSOS Y UNA BIBLIOTECA DE AULA, A TU ALCANCE

**A** medida que nos familiarizamos más y más con la red virtual, podemos comprobar que el uso de computadoras, alimentadas por programas en CD, DVD o por el acceso a Internet, facilita la actividad didáctica cotidiana de tal manera que, si explotamos las posibilidades que nos ofrecen, podremos tener gran apoyo en la tarea docente, porque es fácilmente accesible y de uso polivalente y flexible; por otra parte, además, favorece el desarrollo de la curiosidad de las niñas y niños de la clase y activa sus habilidades perceptivas, motrices y lectoras de forma natural y creativa.

### **Texto: INTRODUCCIÓN**

CELIA ROMEA  
CASTRO  
Universitat de Barcelona

Actualmente, en el ámbito familiar se produce una vinculación estrecha con la realidad virtual. Vinculación que aumenta día a día, al multiplicarse las razones para su uso. El ordenador, la televisión, la máquina fotográfica, el reproductor de DVD, de CD son elementos familiares, cada vez más interactivos. La pantalla de un ordenador recoge las imágenes de fotografías, de la misma manera que pueden verse en la pantalla de un televisor. Exactamente igual ocurre con los discos reproductores de música o de cine. Eso significa que, los niños y niñas, desde bien pequeños, están habituados a la manipulación de artefactos electrónicos, son capaces de accionar los

botones que permiten encender, apagar, cambiar de canal, dirigir el ratón adecuadamente; es decir, pueden jugar con las pantallas y, hacer de ellas el centro de atención de muchos momentos de diversión.

### **LOS JUEGOS VIRTUALES**

Para aprovechar el uso de la técnica informática didácticamente, están apareciendo multitud de productos audiovisuales que combinan imagen, movimiento, diálogos, música y estrategia. Algunos pueden tomarse de la propia red y otros se presentan y venden en CD o DVD. Tienen la posibilidad de utilizarse como entretenimiento o educativamente, con unos objetivos bien definidos.

## DIVULGACIÓN

EL RINCÓN DIGITAL, CD, DVD E INTERNET, UN CENTRO DE RECURSOS Y UNA BIBLIOTECA DE AULA, A TU ALCANCE

Se ha observado que los chicos y chicas habituados a los genéricamente reconocidos como videojuegos, tienen mayor capacidad de respuesta y son más ágiles ante los problemas, que los que no han jugado nunca. Los juegos de computador y los videojuegos son un material que, aunque aparentemente no formen parte "software educativo", interesan y son perfectamente aplicables a la educación, aunque es necesario evaluarlos y seleccionar aquellos que más puedan adecuarse a la actividad que precisamos.

Los videojuegos o juegos de simulación son de gran valor pedagógico:

- Interesan, incluso a los más pequeños.
- Favorecen los procesos de trabajo.
- Son materiales flexibles que pueden utilizarse para una asignatura, para un taller, como diversión, etc.
- Ayudan a mejorar la autoestima de quien los practica.

El videojuego es un material motivador, que favorece el aprendizaje por su capacidad de presentar situaciones que simulan la realidad; si se toma el juego adecuado a un destinatario concreto, consigue tener valor significativo y por tanto, aporta posibilidades educativas: los juegos son estimulantes, consolidan procedimientos por regirse por determinadas reglas y favorecen la adquisición de habilidades. Capacitan para la resolución de problemas y la toma de decisiones; activan la agilidad mental, favorecen la autonomía, mejoran los procesos del desarrollo, etc.

Hay que reconocer que tienen críticas. Se centran, la mayoría, en el carácter violento de muchos de ellos; pero, en su defensa puede decirse que no cabe generalizar y es necesario animarse a incorporar juegos virtuales por las muchas posibilidades de aprendizaje que ofrecen. Antes de seleccionar un juego, hay que analizarlo desde el punto de vista pedagógico y tener en cuenta el contenido transmitido; hay que saber qué objetivos nos impulsa a utilizarlo, pensar en el nivel de los escolares, en qué contexto lo presentamos, etc.

Para Educación Infantil y primeros cursos de Primaria, han de presentarse los juegos en pequeño grupo y explicar lo que van a encontrarse, si siguen las indicaciones. Es necesario mostrar cómo entrar y salir, el uso de las teclas para moverse, la importancia de seguir las reglas correspondientes, etc.

Las sesiones pueden seguirse en un aula de computadoras, específica; en un taller de juegos, etc. Es mejor que trabajen, inicialmente, todos los participantes con el mismo programa y ante una máquina por parejas o tríos, porque comparten experiencia, habilidades y conocimientos. Si se tiene en el aula, se utilizará el ordenador con el videojuego correspondiente, como un rincón de aprendizaje más, de la clase. Los juegos pueden contener: puzzles, laberintos, composiciones, juegos de animación sencillos, etc. También, pueden seguirse juegos de simulación de situaciones cotidianas, familiares, que requieran de estrategias que les permita avanzar en forma de dramatización, siguiendo unas órdenes.

Las actividades que se generan son atractivas, favorecen las destrezas, la autonomía, el razonamiento inductivo y deductivo, la creatividad y la comprensión y aprendizaje de contenidos de algún área concreta. Muchos juegos digitales pueden asociarse a los propuestos para la participación y el desarrollo del juego simbólico formulado por Piaget, que se lleva a cabo mediante los rincones en donde se dramatizan situaciones con los niños, convertidos en actores que compran y venden, cocinan, peinan, construyen, etc.

Podemos contar muestras de juegos interesantes en:

- Aplicaciones informáticas recogidas en los cd-rom del PNTIC (Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación).

- Las editadas por la PIE (Programa d'Informática Educativa de Catalunya) en el cd-rom SINERA 98.

Siguiendo el rastro a través de un buscador de "Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la



Comunicación” o de “PIE cd-rom SINERA 98” encontraremos propuestas educativas de interés para todas las edades y también para el nivel de Educación Infantil que es el que ahora nos ocupa.

### INTERNET COMO CENTRO DE RECURSOS

Entrando un poco más en el tema, vemos que el ordenador es o tiene la capacidad del soporte libro, revista, documento, diccionario, etc., porque conectado a programas insertos en DVD, CD o Internet nos abre la ventana a una información inabarcable de cualquier otra forma. Nos permite conectarnos a contenidos de historia, literatura, matemáticas, ciencia, banalidades, curiosidades, textos en prosa, en verso; imágenes fijas o en movimiento, relatos, poemas, juegos, horóscopo, noticias... Acercarse a una computadora conectada al espacio virtual, es tener al alcance de un tecleo la biblioteca de Alejandría, la de la escuela y la municipal. Todo con categoría igualadora.

Proponemos que, quien lea este artículo, descubra por sí mismo las posibilidades que tiene a su alcance. Veamos el apunte de algunas experiencias relacionadas con E. Infantil:

- Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información en Educación Infantil. Colegio Purísima Concepción. Fuente Palmera. Córdoba. (VVAA, 1998), proponen que el alumnado tenga una visión diferente del ordenador, no como un aparato en el que se programan videojuegos, sino como un instrumento de ayuda, de recursos informativos, de investigación, creatividad, juegos; donde él o ella, interactuando, son los principales protagonistas. Planifican una serie de actividades de carácter formativo para el profesorado y otras para el alumnado, buscando estrategias didácticas para su aplicación en el aula. A los usuarios les enseñan el funcionamiento del computador, normas básicas de uso y el manejo de diferentes programas.

- Experiencia de Aula con el Computador en Educación Infantil. Colegio Sagrado Co-

razón de Alsasua. María Jesús Larraza Uribarena. introduce al alumnado en el conocimiento y manejo del computador empleando como base “La casa de la ciencia de Sammy”, así como el tratamiento de una noticia periodística, a partir de la cual desarrolla una serie de actividades informáticas (pintura, identificación, reconocimiento y reproducción de letras,...)

- El mundo de las matemáticas. Programación del aula multimedia. Colegio Sagrado Corazón. Aro. La Rioja. 1998. Utilizando el programa “El mundo de las matemáticas”, extrae los distintos elementos de la programación: objetivos, contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y evaluación.

Con él se pueden desarrollar actividades para cualquier nivel, pero centrándonos en la etapa en la que estamos trabajando, podemos destacar el siguiente software:

Actividades de música para la educación infantil. Descomposición de números. Bloques lógicos. Actividades de numeración. Las vocales. Actividades de lectura. Iniciación a la lectura. Juego Lec, etc.

- En la Red Telemática Educativa de Andalucía Averroes se encuentran, a disposición de los internautas, una serie de programas para Educación Infantil y Primaria que pueden consultarse en:

[www.juntaandalucia.es/averroes](http://www.juntaandalucia.es/averroes)

Están entre otros los siguientes:

-Casa -Compras -Rana -Comevocales -Cruz -Flechas -Rompecabezas

### PÁGINAS ESPECIALIZADAS DE INTERÉS

En el aula de Educación infantil, la conexión a Internet significa poder contar con un centro de recursos que nos permite leer, escribir, dibujar, copiar o jugar con infinitos materiales. De hecho, es un lugar de acceso para el profesorado pero que muy pronto resulta familiar a los niños y niñas, y enseguida será un asistente para sus trabajos escolares o extraescolares.

Realmente, el acceso a Internet, si no se ha hecho, produce cierto respeto, pero es de



## DIVULGACIÓN

EL RINCÓN DIGITAL, CD, DVD E INTERNET, UN CENTRO DE RECURSOS Y UNA BIBLIOTECA DE AULA, A TU ALCANCE

lo más sencillo y, una vez ensayado unas cuantas veces se convierte en un elemento insustituible:

Acercarse al mundo virtual no es difícil. Después de conectar y entrar en Internet Explorer, Netscape, etc., podemos servirnos de cualquier buscador que nos resulte familiar. Yahoo, Google... y, poco más. A partir de aquí, disponemos de algo parecido a lo que fue la maravillosa lámpara para Aladino. Tenemos a nuestra disposición un fiel servidor que acata nuestra voluntad. Al tratarse de un medio tan flexible, todos los sustantivos que nombren, adjetivos que califiquen o verbos con sus acciones correspondientes, tienen una categoría análoga, por lo que, a poco sensata que sea la palabra que utilizamos para la búsqueda, nos va a dar una respuesta. Es conveniente ajustar al máximo la búsqueda para no topar con encuentros distorsionados, o al menos que ocurra lo menos posible.

De momento, buscar sólo páginas en español.

En la ventana del buscador, escribimos la palabra objeto o el elemento del que deseamos tener una información. Escribir "Hansel y Gretel" significa que nos interesamos acerca del contenido de esa historia. Puede que aparezcan obras basadas en el relato inicial. Si añadimos el nombre del autor o recopilador, la información será más cercana a la que pretendemos. Seleccionado la pestaña de "imágenes", podremos acceder a algunas relacionadas con el contenido buscado.

Podemos buscar en la web nombres comunes o propios: "Cuentos" y, dentro, buscar cuentos tradicionales o modernos, de animales, etc., Podemos buscarlos por autores, por temas, etc. Con los "poemas", pasa exactamente lo mismo. Otros apartados, "juegos", "pictogramas", adivinanzas, trabalenguas, canciones, canciones de corro, para niños, contienen también una abundante información; tanta, que no podemos controlarla por mucho que buceemos en cada apartado. Si exploramos en las imágenes, encontraremos dibujos estáticos o ani-

mados que pueden acompañar a informaciones escritas. Además, las páginas virtuales permiten ser utilizadas de la forma que más se ajusten a nuestras necesidades. A partir de lo que encontremos podemos consultarlos o construir nuevos materiales didácticos que imprimamos y fotocopieemos –en blanco y negro o color- y se usen en el aula. También podemos publicar nosotros mismos en la ciberpágina de la escuela.

Algunas direcciones de páginas relacionadas con temas de Educación infantil y literatura infantil podremos consultarlas en la Página de PNTE:

[www.pnte.cfnavarra.es/caps/pamplona/es/recursos/carpetario/index.php?cat=68](http://www.pnte.cfnavarra.es/caps/pamplona/es/recursos/carpetario/index.php?cat=68)

No creamos que, el papel que podemos desempeñar en el desarrollo de este tipo de sugerencias, es únicamente de receptores. También, una computadora es un papel en blanco, un folio, una libreta, para escribir. La técnica nos acerca a una confortable máquina de escribir en la que todo lo que se inscriba puede ser provisional: dibujos, palabras banales, pensamientos profundos; en la que todo error está permitido, porque todo texto puede corregirse, cambiarse de lugar, borrarse, reescribirse; el ordenador, nos vuelve hábiles, nos permite introducir lluvia de ideas, nos ayuda a reflexionar sobre lo que hemos escrito, o hemos dibujado; nos permite equivocarnos sin miedo al error. Además, permite que la cultura se recree constantemente. La música, los juegos... son lenguajes recreativos en el sentido más amplio del término, ya que nos ayudan a renovarnos, transformarnos. Mediante este intercambio se favorece el desarrollo de la tolerancia y el respeto entre los participantes, facilitando la comunicación y las relaciones entre individuos de culturas iguales o diferentes.

A pesar del entusiasmo que pueda transmitir el texto, ha de precisarse que está muy lejos de nuestro interés señalar que la realidad virtual sustituya a la vida: con sus formas, colores, olores o sabores; volúmenes, tamaños, sensaciones táctiles, térmicas,



## Bibliografía

**APARICI, R.** (2000). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Madrid. UNED.

**FERRÉS, J.** (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós.

**FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, Xosé R.** (2003) "Educación e igualdad de oportunidades entre sexos", *Cuadernos de Educación* nº 40. Ice Horsori. Barcelona.

**MANSTERMAN, L.** (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

**MARÍ SÁEZ, V.M.** (1998) *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre (proyecto Quirón).


**PUJALS, G. Y ROMEA, C.** (Coords.) (2001): *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona, ICE/Orsori

**ROMEA, C.** (2003) *El impacto del discurso literario audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Col. La Arcadia. Cuenca.

**TRENCHS, M.** (2001). "Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas", en Trenchs, M. et al., *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Milenio. Lleida.



básicas insustituibles. Pero ninguna actividad es excluyente; todas pueden y deben coordinarse para que la capacidad de percibir, comprender, conceptuar, interpretar, jugar y respetar, sea lo más completa posible.

Para finalizar, un lamento, en el aula de Educación Infantil escasean, por lo general, los ordenadores para uso exclusivo de una sola clase y, menos que esté conectado a Internet. Es una pena. Porque, su instalación y su uso de forma habitual supone una economía objetiva para el centro, y un sistema atractivo y ágil para encontrar información, generar materiales, desarrollar actividades y en definitiva, ser un lugar que permita dar respuesta a la mayoría de cuestiones cotidianas de la vida escolar, ya desde los primeros años de escolarización. 



# JORNADAS

## V JORNADAS DE EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA

**P**or 5º año consecutivo se han celebrado, en la segunda semana del mes de junio, las 5ª Jornadas de experiencias docentes en el área de Tecnología. Resultan especialmente interesantes para los profesores de un área en la que las soluciones a los problemas prácticos de los que se ocupa suelen ser diferentes de unos centros a otros, lo que lleva a la expectación por conocer distintas respuestas para propuestas similares.

**A**ntes de dar paso a la presentación de las sucesivas comunicaciones de los profesores, y de la sesión sobre el “tema de actualidad” seleccionado para esta edición, se aprovechó desde la asesoría del área, para informar de varias cuestiones, destacando las relativas a las propuestas formativas para los profesores del área en el curso 2004/05

Respecto a lo que se ha venido instituyendo como tema de actualidad, de interés para el área, esta edición se dedicó a las Web-Quests. Se contó para ello con la participación de Carme Barba. La entrevista que se le hizo se incluye entre los artículos de este número.

### COMUNICACIONES

- Del IES “Tierra Estella” Ángel Marco presentó “Documentos digitales interactivos, hechos en Flash, sobre contenidos del área”. Se trata de trabajar contenidos relevantes del

área de una manera interactiva para un determinado curso, mediante técnicas infográficas. Concretamente, son temas del primer ciclo de la ESO, como estructuras, la máquina de vapor, transmisión de movimiento, circuitos eléctricos, y así hasta seis que se esperaban a estar disponibles en la web del PNTE.

- Del IFP de Estella, José Luis Pinto expuso “Automatismos gobernados con el autómatas LOGO de Siemens en Tecnología Industrial I”. En esta ocasión se trata de una experiencia para el nivel de Bachillerato. El objetivo principal es que el alumno compare entre la automatización cableada y aquella que le sucedió históricamente, es decir, la programada. El ponente presentó varios esquemas de ambos casos y, finalmente, un montaje in situ gobernándolo con el citado autómatas.

- Del IES “Alhama” de Corella. Javier Arellano y Luis López mostraron el “Hexápodo”, un robot móvil realizado por 2 alumnos del citado instituto, controlable mediante un pro-

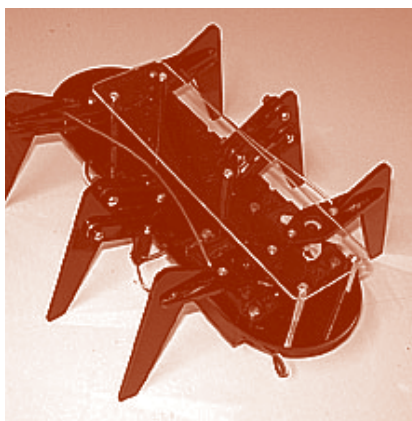
### Texto:

ALFONSO TEJEDOR GARCÍA

Asesor del área de Tecnología



La lavadora ese electrodoméstico plagado de operadores tecnológicos.



Hexápodo construido por 2 alumnos de 4º de la ESO.

grama de ordenador con la controladora Enconor plus.

Igualmente, junto a Javier Chueca del IES “Valle del Ebro”, mostraron un prototipo de brazo robot con cinco grados de libertad y programado siguiendo criterios del ámbito industrial.

• Del “Askatasuna” BHI de Burlada César Martínez presentó su experiencia “Taller de reciclaje de ordenadores” con alumnos de 3º de la ESO. Destaca de su presentación la secuencia de enseñanza seguida:

- Primera fase, para desmontar todos los equipos clasificando e identificando los distintos componentes y aprovechando para presentar sus características
- En la segunda fase se montaron e hicieron funcionar, tras configurarlos adecuadamente, varios equipos
- En la tercera y última fase, se optimizaron los equipos realizando particiones colocándolos en red, efectuando clonaciones, etc.

La experiencia ha tenido su lado gratificante cuando los propios alumnos realizaron la instalación del aula polivalente de Tecnología del Centro, que por razones de ampliación, hubo que reestructurar.

• Del Colegio “San Fco. Javier” de Tudela. Miguel Ángel Hernández presentó “Automatismos en una lavadora”. Aprovechando la riqueza técnica de ese conocido electrodoméstico, el citado profesor se planteó este tema con un grupo de alumnos de 4º de ESO. La necesidad de entender las multifunciones del artefacto para poder realizar un diseño adecuado, el tener que construir motobombas, integrándolas en los diversos depósitos, la construcción del programador, así como del resto de componentes, puso en juego el bagaje técnico y la capacidad de diseño y de resolver problemas de estos alumnos. Al final, estas lavadoras hicieron lo propio con dos pares de calcetines y algún pañuelo, contenido suficiente para el tamaño de su tambor.

• Santiago López Borobia desde el IES “Sancho el fuerte” de Tafalla nos transmitió su “experiencia con el proyecto EJE”, Empre-

sa joven Europea. Al igual que otros Centros de la Comunidad Foral, el suyo se adhirió a esa propuesta del CEIN, Centro de Empresas e Innovación de Navarra. El resultado fue la creación de una cooperativa con los alumnos de la optativa IPTVAA de 4º de la ESO. El funcionamiento ha sido real desde la propia constitución de la empresa, hasta la comercialización de productos y el intercambio de los mismos con un Centro de Asturias. Iñaki Mas, técnico de CEIN, estuvo también presente informando de algunos pormenores del proyecto y emplazando a los interesados a una actividad que se oferta el próximo curso sobre el tema.

• Del Colegio “Salesianos” de Pamplona. Carlos Marañón presentó “Tratamiento del bloque Electricidad/Electrónica en 4º de la ESO”. En este caso, y tomando como referencia el tipo de alumnado de ese curso, su Departamento Didáctico determinó tratar de manera muy disciplinar estos contenidos, apoyándose para ello en un entrenador comercial que incluye muchas experiencias. El resultado se ha valorado satisfactoriamente, logrando que el alumnado quedase muy interesado con el tema y se implicase incluso más de lo previsto

• Higinia Infante, del IESO de Viana, presentó una actividad en torno a una unidad que denomina “Materiales plásticos y textiles: aplicación en la elaboración de la pelota a mano”. Se trata de una unidad de 1º de ESO que retoma el espíritu artesanal, tan atractivo por lo que supone de tecnología amable y transparente. Los alumnos recorren el proceso de construcción de una pelota, de las usadas en el juego de pelota a mano, tratando el tema de los materiales, del diseño y de las propias técnicas, para concluir con un objeto al que más de uno le sacará buen partido.

Dado el buen resultado de las Jornadas, se incluye para el próximo Plan de Formación la sexta edición de las mismas, en las cuales los profesores innovadores podrán seguir presentando sus experiencias y contagiando a los colegas para que no se apague la llama creativa, tan esencial en el área de Tecnología.

# II JORNADAS ESTATALES DE DIRECTORES Y DIRECTORAS DE CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO

**E**l pasado mes de Marzo, los días 17, 18 y 19, se celebraron en la Comunidad Autónoma de Canarias las II Jornadas Estatales de Directores de Centros de Formación del Profesorado. A ellas asistieron representantes de 11 Comunidades: Canarias, Aragón, Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha, Navarra, Galicia, Baleares, País Vasco, Extremadura, Cataluña, Asturias y las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla.

**E**stas Jornadas tenían la finalidad de dar continuidad a un foro ya iniciado el año pasado en la Comunidad Autónoma de Baleares para compartir, analizar y valorar la organización y funciones de los centros de formación permanente del profesorado.

## CONCLUSIONES Y ACUERDOS DE LAS JORNADAS

- Existen dos tipos básicos de modalidades formativas:
  - a) Parten del centro educativo: Proyectos de Formación en Centros, Proyectos de Innovación Educativa, Seminarios en centro, Grupos de trabajo.
  - b) No parten del centro educativo: Cursos, Seminarios inter-centros.
- La intervención en los centros con Planes de Mejora es una prioridad por parte de los Centros del Profesorado.

- Los Planes de Mejora son procesos lentos con resultados a medio o largo plazo.

- La elaboración y desarrollo de un Plan de Mejora es necesario, por un lado, el compromiso del claustro y del Equipo Directivo y, por otro, la coordinación de los Servicios Concurrentes.

- El asesoramiento a los Planes de Mejora es un acompañamiento desde los Centros de Apoyo al Profesorado con la asunción de compromisos, tiempos y tareas abordadas dentro de un trabajo colaborativo en los Equipos Pedagógicos de dichos Centros de Apoyo.

- Las distintas administraciones educativas deben apostar claramente por los procesos de mejora.

- Definición de CEP: "Los Centros del Profesorado son estructuras que aglutinan la formación del profesorado, flexibles en cuanto a la oferta (administrativa y deman-

### Texto:

NICOLÁS ÚRIZ  
BIDEGAIN

Director del CAP de Pamplona





dada), con asesores formados, incluyendo la formación en T.I.C., y como órgano de innovación y de futuro.

- Los Centros del Profesorado son necesarios para atender las demandas de formación del profesorado en sus diferentes modalidades en entornos cercanos, eliminando de esta forma las barreras geográficas que, en ocasiones, impiden la formación.

- Es necesaria la formación y autoformación continua de los asesores.

- Los Centros del Profesorado son un servicio que se debe rentabilizar educativamente.

- La coordinación, interna y externa entre los Centros del Profesorado, y la reflexión sobre las actuaciones de asesoramiento y de formación que se realizan es necesaria para llevar un solo mensaje a los centros.

- Es necesario realizar un seguimiento de la formación y su repercusión en el aula.

- La implicación de los Equipos Directivos en los Proyectos de Formación mejoraría la efectividad de los mismos.

- El papel del asesor es de experto y de persona capaz de asesorar y solucionar las demandas del profesorado. Teniendo en E. Primaria un carácter más dinamizador y en E. Secundaria una mayor formación específica.

### PROPUESTAS:

- Flexibilidad en la convocatoria de Grupos de Trabajo en la duración del proyecto.

- Potenciar la participación/ formación del profesorado a través de los equipos de los centros (Ciclos, Departamentos, ...).

- Revisión anual de las convocatorias, recogiendo las propuestas de los Centros del Profesorado.

- Potenciar la implicación de los Equipos Directivos en proyectos de Centro y de Grupos de Trabajo de un solo centro.

- Potenciar que el fin de toda actividad de formación sea de utilidad en el aula para mejorar la Calidad Educativa.

- Crear un espacio de coordinación entre las diferentes instituciones que realizan for-

mación al profesorado apoyándonos en la cercanía al profesorado y aportación de recursos.

- Fomentar la formación voluntaria y ligada al Plan de formación del Centro.

- Proponer la evaluación de los aprendizajes como forma para realizar el seguimiento y la repercusión en el aula de la formación recibida por el profesorado.

- Analizar los elementos y herramientas existentes para evaluar la formación y su fiabilidad.

- Aumentar la coordinación entre áreas, Centros del Profesorado y Comunidades para enriquecer la formación.

- Reducir la excesiva burocracia en torno a la formación.

- Incidir en las reuniones de reflexión en torno a los Equipos Pedagógicos de los Centros de Formación del Profesorado.

- Continuar con la información a los centros en todo lo relacionado con la LOCE y el desarrollo normativo que se generen en cada Comunidad. Seguir apoyando a los centros educativos en todo lo referente a los procesos de mejora que se generen.

- Mantener la línea de trabajo encaminada a atender y defender las necesidades que se demanden desde los centros educativos.

- Establecer como trabajo prioritario de los Equipos Pedagógicos el asesoramiento a los centros, tanto con los cambios legislativos como con la normativa vigente.

- Continuar con el trabajo en aquellos temas que van más allá de la normativa, como pueden ser la resolución de conflictos o la convivencia.

- Aunque se propone el asesoramiento generalista como modelo prioritario, se entiende que no se debe perder el asesoramiento a las áreas, sobre todo en secundaria.



# III JORNADAS DE EXPERIENCIAS DOCENTES EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

Los días 11, 13, 17 y 18 del pasado mes de mayo se celebraron las “III Jornadas de experiencias docentes en el área de Lengua y Literatura”, actividad formativa que ya viene siendo tradicional en los Planes de Formación del Profesorado del área durante los últimos años y que tendrá su continuidad en las próximas jornadas que se celebrarán en mayo del 2005.

**Texto:**

ANA MARTÍNEZ MONGAY

Asesora de Lengua y Literatura del CAP de Pamplona

En esta ocasión, contamos con un nutrido número de profesores que compartieron sus experiencias de aula. La variedad de los temas y el rigor con que fueron expuestos dieron muestra del buen nivel con que cuenta en estos momentos la formación del profesorado de Lengua y Literatura en Secundaria.

La respuesta, por parte del profesorado inscrito en las jornadas, resultó igualmente significativa, no sólo por la elevada participación sino también por la buena valoración que se hizo al final de la actividad formativa.

Como resumen de lo presentado durante las sesiones, ofrecemos aquí un cuadro con los nombres de los profesores, los títulos de sus comunicaciones y sus centros de procedencia.

Ponencia	Título	Centros
Pedro Jimeno	Los textos expositivos escolares	IES Navarro Villoslada
Piluca Labayen	Secuencias didácticas para enseñar a argumentar	IESO Larrainzar
Jesús de Miguel	Análisis de un texto publicitario	IES Plaza de la Cruz
Javier Medrano	Aproximación a la Sonata de Otoño de Valle-Inclán	IES Plaza de la Cruz
Jose Mari Gil	Conferencias de alumnos sobre un tema de historia de la literatura	IES Valle del Ebro (Tudela)
Tomás Yerro	El tema del amor como hilo conductor en la poesía	IES Plaza de la Cruz
Alfredo Asiain	Cómo trabajar la literatura a través de las sensaciones, emociones y contenidos	Colegio San Ignacio de Loyola
Almudena Beorlegui	Unas lenguas muy vivas: el aprendizaje del léxico y la presencia del latín.	Colegio Nuestra Señora del Huerto
<b>Moderador:</b> Ignacio Aranguren	¿Veinticinco años no son nada?	IES Navarro Villoslada
<b>Participantes:</b> María José Goyache y Vicente Galvete.	Los grupos de teatro escolar: valoración y perspectivas de futuro.	IES Plaza de la Cruz IES Padre Moret

# MARTA SE ABURRE

**Texto:**

**EMILIO  
ECHAVARREN**  
Catedrático de Lengua y  
Literatura Castellana  
I.E.S. Plaza de la Cruz

**(LA ALUMNA)**

Marta es una chica de 4º de la ESO. Ella quizás no sepa que es preciosa ni que tiene una sonrisa muy bonita ni que su dulzura la hace ser querida por todos los compañeros. Resulta algo extraño: sus ojos son vivarachos, pero su mirada aparece con frecuencia lánguida. Marta se pasa las clases soñando mundos lejanos. A veces da la impresión de que está en clase de cuerpo presente, ya que su espíritu vuela muy lejos del aula. Le cuesta esfuerzo concentrarse: garabatea en su cuaderno dibujos que los profesores no consiguen descifrar desde su mesa. A primeras horas de la mañana continúa en estado de letargo, como si el sueño no hubiera sido suficiente para el descanso o como si no hubiera desayunado suficientemente. Cuando los profesores le preguntan en clase, con frecuencia la encuentran con el libro abierto por una página que no se corresponde con la lección que están estudiando. En ocasiones Marta habla de una manera compulsiva con sus compañeros más cercanos y se ríe estrepitosamente atrayendo hacia sí la atención de su profesor. Marta es una chica muy especial. Algunos profesores la intentan comprender y otros se desesperan en el intento. Ahora bien, Marta siempre tiene un “Perdone” y su mejor disposición: “No lo volveré a hacer”. A diferencia de otros compañeros, Marta siempre trata a los profesores de usted; ahora bien, sus propósitos de la en-

mienda suelen durar lo que un suspiro. De inmediato vuelve a las andadas. A pesar de sus risas a destiempo, a pesar de sus continuos ensimismamientos y a pesar de sus huidas de la realidad Marta es una alumna cariñosa y sin doblez. Algún profesor ha llegado a decir en la junta de evaluación que no la cambiaría por ninguna otra. Ahora bien, Marta se aburre. Su capacidad de atención es limitada. Cuando está atenta, mira al profesor, sonrío y da la impresión de haber comprendido la explicación. Los profesores tienen que repetir una y otra vez conceptos básicos para que a los menos agraciados se les abra la chispa del saber. Esto hace que Marta desconecte. No puede soportar el paso cansino de la clase: su mente está ávida de novedades, de cambios, de progresos.

**(LA MADRE)**

Después de la primera evaluación la tutora y la madre de Marta tuvieron un primer encuentro. En aquella entrevista la madre de Marta dijo estar muy preocupada con la salud de su hija. La hija había adelgazado, estaba pálida y ojerosa, en todo momento daba la impresión de tener sueño, se encerraba en su habitación largas horas con la música a todo volumen y se mostraba muy irascible. Tanto insistió la madre con los achaques de su hija que a la tutora casi no le pareció oportuno comentar las bajas calificaciones, algunas ausencias sin justificar y

la preocupación académica de los profesores. A la visita de aproximación le siguieron otras muchas. La madre de Marta necesitaba desahogarse y la tutora resultó ser una mujer acogedora: hablaba con sosiego, sonreía y parecía saber escuchar. Aconteció que la madre de Marta acababa de separarse. Ella había sido la que había tomado la decisión, porque “Usted ya sabe cómo son los hombres...” La tutora no se explicaba por qué acudían a ella las madres separadas. Al llegar a casa, se miraba al espejo y no se veía cara de psicóloga ni de psiquiatra. “Usted ya sabe cómo son los hombres con las hijas cuando se separan...” El caso es que la hija ahora quería ir a vivir con su padre. Y no sólo eso: también resultaba que Marta achacaba a su madre la separación. “Con lo que yo me he sacrificado por ella y por sus hermanos”. La madre de Marta se sentía abrumada y necesitaba alguien en quien desahogar algunos fantasmas. Le preocupaba la salud y el rendimiento escolar de su hija. “Mi hija me dice que se aburre”. La tutora era una mujer con experiencia y ya había conocido casos semejantes: “No se sienta culpable. Creo que el comportamiento de Marta tiene que ver muy poco con la separación de sus padres. Marta, por suerte, es una chica equilibrada que no necesita llamar la atención con artimañas. En cuanto a su salud, no debe preocuparse. Cuide los horarios de las comidas y del sueño de Marta y tenga un poco de paciencia. En cuanto a lo del aburrimiento de Marta, hablaré con los compañeros y veremos qué se puede hacer”.

### (LA TUTORA)

A veces los tutores no pueden decir todo lo que quieren, todo lo que saben o todo lo que sienten. Su principal misión es ayudar y animar a los alumnos y a los padres; pero, con frecuencia, la solución de los problemas no está en su orilla. El coeficiente intelectual de Marta era superior a la media, según pudo comprobar en el informe que había realizado un gabinete psicológico con anterioridad. Marta era una adoles-

cente que precisaría un estímulo muy diferente al que recibía en clase. En otras circunstancias sería una alumna ejemplar. Necesitaría para ello que cada día los profesores explicaran materias nuevas, que los acicates fueran lo suficientemente atractivos como para que su curiosidad se sintiera agujoneada, acuciada, saciada, que su afán de superación se colmara con nuevos retos. Pero nada de ello ocurría en su aula de 4º de la ESO. Los profesores, muy a su pesar, se veían obligados a emplear más tiempo en mantener el orden que en enseñar. Para que no quedaran alumnos descolgados, los maestros tenían que amoldar las explicaciones a las capacidades y al perfil medio del alumno. Las clases transcurrían monótonas, lentas, parsimoniosas y, para los alumnos llamados a mejores empresas, aburridas. En aquel grupo de enseñanza obligatoria se hallaban mezclados los alumnos motivados y los que se sentían obligados a sestear en un pupitre, los que se esforzaban y los que mostraban toda su desidia, los que tenían sobradas capacidades para el estudio y quienes estaban llamados a otras metas. Casi todos los alumnos, aun aquellos con varias materias calificadas negativamente, promocionarían de curso. En un paisaje sin horizontes es sencillo perderse; en un panorama de mínimos era casi imposible crecer adecuadamente. En una enseñanza donde parece premiarse la desidia es muy difícil que un alumno se atreva a destacar. La tutora lo sabía, pero no podía encontrar el puente que llevara a sus alumnos a la otra orilla. Por eso se limitaba a comprender la insatisfacción y el aburrimiento de Marta y a dar ánimos y cariño a su madre. En otras circunstancias, Marta hubiera sido una alumna ejemplar y feliz, y su madre no hubiera tenido que preocuparse en absoluto por los aspectos académicos de su hija.

Quizás algún día todo este cambie, pensaba la tutora; pero ya será tarde para Marta y para su madre, y posiblemente, para los tutores que hoy no pueden decir todo lo que quieren, saben y sienten. ■■■■

## EXPERIENCIAS

# EL LARGO VIAJE DE UN PROYECTO COMENIUS

**C**uando me pidieron que hablara de nuestro proyecto Comenius, yo también me pregunté que a quién podía interesarle los detalles. Luego me dije que a lo mejor, si podía hacerlo sonar como algo interesante, quizás sirviera para animar a los que nunca se han planteado la participación en este tipo de proyectos.

**Texto:**  
PILAR SANTOS  
TAMBO  
IES "Alhama"

**O** quizás para dar el último empujoncito a los que sí se lo han planteado alguna vez pero les parece muy complicado o no saben por dónde empezar. Así que, si es así, me encantará compartir esta experiencia con vosotros.

Yo trabajo en el IES "Alhama" de Corella, en el departamento de inglés, y allí estoy en este momento coordinando un proyecto escolar Comenius 1.1 con mi compañera Sara Abascal, del departamento de lengua española. Es un proyecto para tres años y estamos trabajando en el estudio de nuestras tradiciones.

¿Que cómo empezó todo? En octubre de 2002 hubo un seminario de contacto en Malmö (Suecia), y previa solicitud de permiso a inspección con el visto bueno de nuestro director, que siempre ha apoyado la participación del centro en este tipo de ex-

periencias, allí nos fuimos. El propósito de estos seminarios es resolver uno de los principales problemas que se suelen tener cuando se quiere iniciar un proyecto de estos, la posibilidad de conocer a gente con la que iniciarlos.

Hay otras formas de contactar con gente, como entrar a formar parte de la base de datos de la Agencia Sócrates, partbase (<http://partbase.eupro.se/>), donde existe un registro electrónico en el que buscar contactos, o sea futuros socios colaboradores, o donde dejar constancia de los datos propios y los temas de interés para ser "contactado" desde otros centros educativos de Europa. Aunque claro, esto no es en absoluto comparable al hecho de conocer a los futuros colaboradores de primera mano, y traerse ya del seminario de contacto un proyecto de trabajo en común.

La contrapartida de haber asistido a un seminario de contacto, y haber recibido ayuda económica de la Agencia Sócrates por ello, es que se anula la posibilidad de celebrar una visita preparatoria con los otros socios, previa al periodo de (hasta) tres años de trabajo, por eso es importante que el tiempo del seminario cumpla el doble co-



Cartel del encuentro en Augusta (Sicilia) a principios de octubre

metido de permitirte conocer a tus futuros socios y comenzar a hilvanar los temas de trabajo futuros, porque el resto de los contactos hasta que el proyecto haya sido aprobado serán sólo por correo electrónico.

Volviendo a nuestro seminario de Malmö, Suecia, de allí nos trajimos mi compañera y yo tres centros con los que trabajar, tres centros de enseñanza secundaria obligatoria y/o postobligatoria –uno de Augusta (Sicilia, Italia), otro de Dublín y otro de una pequeña localidad de la península de Jutlandia (Dinamarca). Y también trajimos un proyecto de trabajo en común para tres años, que versaría sobre el estudio de nuestras tradiciones, centrándonos cada uno de los tres años en aspectos diferentes tales como el calendario festivo, los juegos y deportes, y las labores y oficios.

Y desde octubre de 2002 hasta el 1 de febrero de 2003 (fecha de presentación de las solicitudes ante la Agencia Nacional) tuvimos cuatro meses en que nos dedicamos, por orden de importancia y dificultad, a difundir el germen de nuestro proyecto entre el claustro –la colaboración interdisciplinar es la piedra angular en la mayoría de los proyectos, a solicitar la aprobación indispensable del Consejo Escolar y a rellenar el formulario de candidatura conjunta (todos los socios tienen que rellenar la solicitud en los mismos términos, pero el correo electrónico –demos gracias a las nuevas tecnologías– hace dar varias vueltas al formulario por toda Europa en menos que canta un gallo).

Habréis observado que he dejado la tarea de rellenar el formulario para el final porque aunque soy consciente de que a priori el papeleo parece mucho y complejo, de verdad os digo que prácticamente se rellena solo, que son cuatro las cosas que hay que completar, y de éstas, tres os las van a mandar ya hechas vuestros futuros socios.

Y desde el 1 de febrero hasta el final del verano nos dedicamos a esperar la respuesta, a intercambiar algún correo con los socios, y a cruzar los dedos. Para dar luz verde a los proyectos tienen que ponerse de

acuerdo todas las agencias de todos los países solicitantes. Ocurre muy frecuentemente que algunos de los centros candidatos se quedan fuera porque desde su agencia nacional no se aprueba su participación, por eso es recomendable intentar contactar con más socios de los requeridos para aprobar el proyecto. Si se presenta un proyecto para sólo tres socios y a uno no le financian la participación, los otros dos se quedarán “colgados” hasta la próxima convocatoria. Nosotros éramos seis candidatos y al final sólo somos cuatro los centros participantes.

Afortunadamente la respuesta fue positiva, no sólo aprobaron nuestra participación en el proyecto, sino que nos concedieron todo el dinero que habíamos solicitado en nuestro presupuesto de gastos.

Y así comenzamos –por fin– el proyecto con una primera reunión en Augusta, Sicilia (ya que es el centro siciliano el coordinador del proyecto), entre el 30 de septiembre y el 4 de octubre de 2003. Fueron cinco días agradabilísimos y muy intensos en los que pudimos conocer a los colegas participantes más a fondo, en que los compañeros sicilianos nos dieron mil muestras de su increíble hospitalidad y nos llevaron a visitar sitios bellísimos como las ciudades de Taormina y Noto, las ruinas del Valle de los Templos en Agrigento o los mosaicos de la Villa Romana del Casale; cinco días en que perfilamos exactamente qué trabajo queríamos hacer con qué número de alumnos, de qué edad y para qué fechas.

No creáis que todo va siempre sobre ruedas, a veces hay que explicar las cosas veinte veces porque no todo el mundo está entendiendo lo mismo, a veces las reuniones parecen la ONU, porque cada uno se hace entender en el idioma que puede, y a veces miras a tu compañera y le dices sonriendo –o desesperada: “pero qué cabezas cuadradas son estos...”, o “pero mira que le dan mil vueltas y lo lían todo estos ..., con lo claro que lo tenemos nosotras”. Pero como decía la canción, no es la meta lo que importa, ni siquiera el camino, sino el ca-



Los profesores daneses, italianos y españoles en el hotel, la noche antes del regreso.

Hay otras formas de contactar con gente, como entrar a formar parte de la base de datos de la Agencia Sócrates, partbase (<http://partbase.eupro.se/>), donde existe un registro electrónico en el que buscar contactos





Todos los profesores participantes en el proyecto en el instituto "Megara" de Augusta.

minar. Y entonces te das cuenta de lo parecidos que somos los profes en todos los sitios, y de lo bien que nos lo pasamos juntos.

Estamos trabajando un número bastante alto de profesores en el proyecto (alrededor de 12), de bastantes áreas distintas, con alumnos de 3º y 4º de la ESO en el estudio del calendario festivo tradicional de nuestra zona: Navidad, Carnavales, Semana Santa, fiestas patronales, etc. Queremos que los alumnos investiguen sobre el origen de esas fiestas, que hablen con sus padres y abuelos, que analicen las particularidades que tienen en su pueblo/comarca, que describan en qué consisten, y también la música, la gastronomía, etc. que las acompaña; en fin, que conozcan sus raíces para poder extender sus alas hacia el futuro, que es la filosofía de la red "Roots and Wings" de la que formamos parte, y en cuyo seminario de Malmö participamos.

Esperamos poder celebrar una nueva reunión en Corella a finales de abril de este año para poner en común todo el material recopilado por los cuatro centros/países en forma de un CD-ROM. Y en esa reunión sentiremos también las bases del trabajo del próximo año, el estudio de los deportes y juegos tradicionales. Y por supuesto intentaremos ser dignos anfitriones de nuestros colegas europeos, y seguiremos reforzando nuestra amistad y vínculos personales, que al final es lo que importa y lo que queda cuando acaba el proyecto, que tienes unos cuantos buenos amigos más, que conoces un poco mejor a los colegas del instituto y a los alumnos que han colaborado contigo en el proyecto, y que entre todos

En Sicilia hicimos unos cuantos nuevos buenos amigos y nos trajimos nuestro proyecto de trabajo, en el que ahora estamos inmersos

hemos contribuido a asfaltar el camino de esa Europa sin fronteras, ni físicas, ni culturales, ni ideológicas, a la que pertenecemos.

Si has conseguido llegar hasta aquí y te parece que merece la pena intentarlo, éstas son algunas direcciones y referencias útiles:

**Agencia Nacional Sócrates**

Ministerio de Educación y Cultura  
Subdirección General de Programas Europeos  
Paseo del Prado, 28, 8ª planta  
28014-Madrid

91 5065685

91 5065689

a.socrates@educ.mec.es

www.mec.es/sgpe/socrates.

(En esta dirección encontraréis todos los documentos informativos, formularios, etc. para descargar).

En todo caso, para empezar, la persona con la que deberías contactar en Navarra para consultar cualquier duda o para pedir cualquier tipo de información o ayuda es Lourdes Pérez León, del Servicio de Enseñanzas de Régimen Especial del Departamento de Educación. Espero que esto te haya servido de ayuda.

De Malmö, Suecia, nos trajimos, tres centros de enseñanza secundaria obligatoria y/o postobligatoria con los que trabajar, uno de Augusta (Sicilia, Italia), otro de Dublín y otro de una pequeña localidad de la península de Jutlandia (Dinamarca)

# PROYECTO "ESCUELA SALUDABLE"

**C**on el objetivo de promover una escuela saludable, el Centro de Formación Profesional Específica "M<sup>a</sup> Inmaculada" se integró en curso 2003-2004 en la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud.

**E**l Centro de Formación Profesional Específica "M<sup>a</sup> Inmaculada" de Pamplona es un centro privado concertado donde se imparten Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, además de un Programa de Iniciación Profesional y un curso Preparatorio. Cuenta con 350 alumnos, de edades comprendidas entre los 16 y los 25 años, la mayoría de sexo femenino.

El desarrollo económico y social va unido a una preocupación cada vez mayor por la salud. Los cambios en la sociedad traen consigo nuevos problemas que afectan a la salud de los individuos de los que la institución escolar no debe quedar al margen. Distintas instituciones europeas trabajan para impulsar la promoción de la salud en los centros escolares, a través de proyectos como la REEPS, Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud.

La Educación para la Salud en la escuela, entendida como tema transversal –conjunto de contenidos que interactúan en todas las áreas del currículo– permite establecer en los centros un proyecto educativo que desarrolle una propuesta curricular integradora y coherente.

**Proyecto "Escuela Saludable". Incorporación a la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud. Reto y compromiso.**

En nuestra línea de trabajo de los temas

transversales, la Salud ha orientado siempre el proceso de desarrollo físico, psicológico y afectivo-emocional de las personas.

La REEPS, Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud, significó un reto pues ofrecía la oportunidad de dar un paso adelante en nuestra tarea de promoción de la salud en el centro.

Considerando que la *Educación para la Salud* en el ámbito educativo es necesario plantearla como parte del Proyecto Educativo del Centro, y teniendo en cuenta las características específicas de nuestro alumnado, elaboramos el proyecto "Escuela Saludable" para integrarnos en la REEPS en el curso 2002-2003.

## **FINALIDAD DEL PROYECTO**

La finalidad del proyecto es conseguir una escuela saludable que facilite la adopción, por toda la comunidad educativa, de modos de vida sanos en un ambiente favorable para la salud, reforzando su capacidad como lugar saludable para vivir, aprender y trabajar.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reforzar la autoestima y la autonomía, como estrategias básicas en la construcción de un proyecto de vida saludable.
- Potenciar en el alumnado actitudes fa-

### **Texto:**

TERESA GÁRRIZ,  
AMAYA ALDAVE,  
MAITE YÁRNOZ Y  
MAITE BLÁZQUEZ

La REEPS, Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud, significó un reto pues ofrecía la oportunidad de dar un paso adelante en nuestra tarea de promoción de la salud en el centro

vorables para la salud.

- Crear hábitos saludables que mejoren la calidad de vida.
- Capacitar al alumnado para reconocer situaciones y conductas que puedan implicar peligros o riesgos para la salud.
- Promover un entorno saludable potenciando la escuela como "espacio sin humo"
- Fomentar lazos sólidos de colaboración entre el centro y la familia.
- Aprovechar el potencial educativo de los Servicios de Salud, fomentando la responsabilidad compartida y la estrecha colaboración entre los servicios educativos y socio-sanitarios del entorno.

### DESARROLLO DEL PROYECTO "ESCUELA SALUDABLE"

Estamos comprometidos en un proyecto, "Escuela Saludable", que pretende hacer de nuestro centro un lugar de Promoción de la Salud y conseguir un entorno saludable. Po-

nerlo en marcha implica asumir algunos cambios organizativos:

**1.º** La Comisión de transversales del centro -orientadora y cuatro profesoras-, elaboró el proyecto y lo presentó al Consejo Escolar y al Claustro para su aprobación. Éste nombró coordinadora del proyecto a la orientadora y solicitó la colaboración al Centro de Salud de la zona.

**2.º** Una vez admitido el proyecto en la REEPS, la Comisión de transversales, responsable del proyecto, se constituye en Grupo de Trabajo, con las siguientes funciones:

- Planificar las actuaciones, organizarlas trimestralmente y señalar a los responsables de llevarlas a cabo.
- Entregar la documentación necesaria a los profesores, incluyendo orientaciones metodológicas y sugerencias.
- Realizar el seguimiento, revisión y adaptación de las actividades.
- Elaborar los cuestionarios de evaluación y redactar las conclusiones.

### ACTIVIDADES REALIZADAS

Entendida como concepto positivo, la salud acentúa los recursos personales y sociales y convierte al individuo en agente activo, protagonista de su propia salud, tanto en su dimensión fisiológica como en la psíquica y social. (Gráfico I). Partiendo de este principio, se preparan actividades de tipo específico -dimensión biológica de la salud- y actividades de carácter inespecífico, relativas a las capacidades, habilidades y recursos personales (dimensión psíquica y social) y se organizan por ámbitos de actuación:

#### Con el profesorado:

- Presentación del proyecto.
- Sensibilización.
- Seguimiento y evaluación con los responsables -tutores y coordinadores de Ciclo- de la realización de las actividades con los alumnos.

#### Con el alumnado:

**1.ª Evaluación:** una actividad específica, *El bienestar físico* y otra inespecífica, *El autoconocimiento*.

### ACTIVIDADES TRANSVERSALES DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD



**2.ª Evaluación:** dos actividades relacionadas con el bienestar psíquico y social –la autoestima, el control de la ansiedad y técnicas de relajación– y otra referida al tratamiento de la figura corporal en los medios de comunicación.

**3ª Evaluación:** actividades sobre consumo de tabaco –bienestar físico- y sobre habilidades de comunicación social.

#### Con las familias:

- Información del proyecto en la primera reunión de padres, a través de un folleto.
- Colaboración en las actividades del centro.

#### Con los técnicos de Salud y otras instituciones:

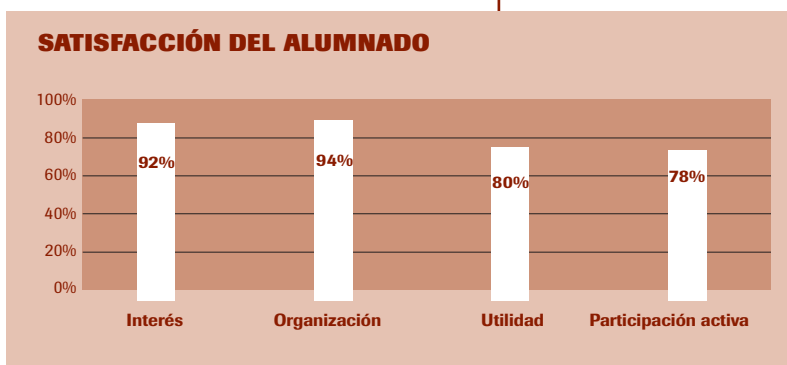
- Actividades de información y formación: Charla sobre los programas para dejar de fumar. Participación en la IV semana del programa de Salud "Espacios sin Humo", con el lema "Hazlo por ti, hazlo por todos"
- Exposiciones en el centro: Exposición, organizada por ADONA, sobre donación de sangre y órganos.
- Sesiones de cine fuera del centro. Tres cortometrajes de cine solidario:
  - "Lalia" de Silvia Munt (14'), sobre refugiados del Sahara
  - "Positivo" de Pilar García Elegido (29'), sobre SIDA
  - "El olvido de la memoria" de Iñaki Elizalde (28'), sobre el conflicto en Kosovo.

#### EVALUACIÓN DEL PROYECTO

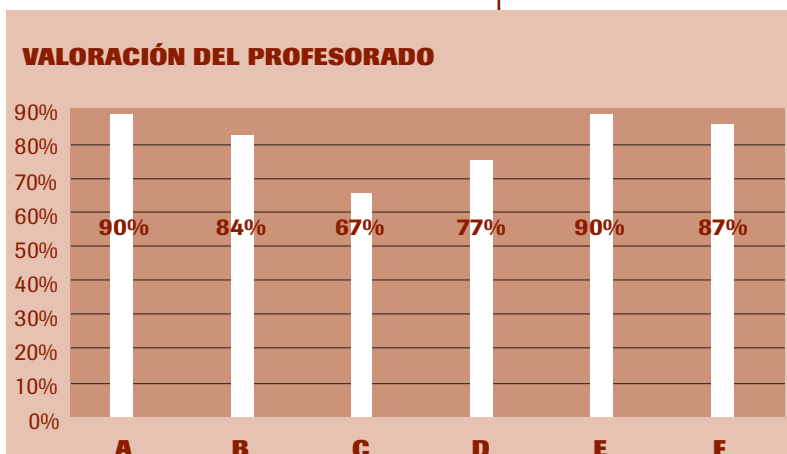
La evaluación es formativa, cualitativa y cuantitativa. El profesor hace un análisis de los resultados, teniendo en cuenta el punto de vista del profesor y de los alumnos. Con estos datos, el Grupo de Trabajo realiza una evaluación de cada actividad, en todos los grupos del centro, elabora conclusiones que permitan realizar los ajustes necesarios al proyecto y plantea propuestas de mejora.

Los instrumentos de evaluación que utilizamos fueron extraídos del PIPES (Plan Integral de Prevención Escolar) y adaptados a nuestras necesidades.

El porcentaje de satisfacción del alumnado sobre las actividades realizadas queda reflejado en el gráfico siguiente:



La valoración del profesorado también ha sido positiva, y su implicación en las tareas muy elevada. El porcentaje de profesores que evaluaron como satisfactorios o muy satisfactorios el logro de objetivos (A), la participación activa del alumnado (B), la metodología (C), la satisfacción de los alumnos (D), el ambiente de trabajo (E) y la calidad del trabajo de los alumnos (F), queda reflejado en el gráfico siguiente:



Tanto por parte de los alumnos como de los profesores y padres, la experiencia durante el curso 2002-2003 ha sido satisfactoria. El 80% del alumnado ha considerado estas actividades como útiles o muy útiles. Los tutores y profesores nos hemos habituado a introducir e integrar estos temas transversales en nuestros contenidos.

# PREVENCIÓN DE LAS DROGODEPENDENCIAS EN UN CENTRO ESCOLAR

**E**l centro educativo Santa María la Real atiende a unos 1.400 alumnos con edades comprendidas entre los 2 y los 18 años, provenientes de todos los barrios de Pamplona y de varios pueblos de los alrededores. Nuestro proyecto, “Prevención de drogodependencias”, tiene carácter globalizador, hace partícipes a todos los miembros de la comunidad escolar y conlleva la colaboración de los técnicos en salud.

**Texto:**

FÉLIX ENÉRIZ  
LARRAYA

Jefe de Estudios de Infantil y  
Primaria.

JUAN CRUZ RIPOLL  
SALCEDA

Orientador de Primaria

**E**n nuestra sociedad cada vez se valora más una buena salud pero, paradójicamente, son muchos los jóvenes que se inician en el consumo de sustancias nocivas, siendo el alcohol y el tabaco las más frecuentes, hasta tal punto que nos hemos acostumbrado a convivir con ellas, y su consumo se ve como algo normal, incluso es promovido por la publicidad.

En muchas ocasiones este consumo se inicia en edad escolar, por lo que resulta muy importante la educación para la salud en los niños y jóvenes. El periodo de la adolescencia es especialmente crítico, por una parte porque es una etapa muy importante en la construcción de la identidad, el autoconcepto y la autoestima, y por otra porque es en estas edades cuando se inician mayoritariamente los consumos de alcohol, tabaco y cannabis.

Al igual que para la sociedad es menos gravoso prevenir que intervenir, para la escuela es menos costoso educar en hábitos positivos que corregir aquellos que no lo son.

La prevención de las drogodependencias no es un tema ajeno a la escuela. La educación para la salud se propuso en la LOGSE como un eje transversal de la educación. Distintos organismos internacionales han considerado que la educación en los centros escolares es un medio importante para la promoción de la salud, y por eso se creó la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud, a la que pertenece nuestro centro.

Llevar a cabo este proyecto ha supuesto un trabajo coordinado entre el profesorado, el departamento de orientación del centro y los técnicos del Plan Foral de Drogodependencias, apoyado, en todo momento, por la dirección del centro.

## OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los objetivos de nuestro proyecto se estructuran en tres líneas:

- Trabajar la prevención de drogodependencias, promocionando estilos de vida saludables. Capacitar a los alumnos para tomar decisiones responsables sobre el consumo de drogas, potenciando los facto-





res de protección de la salud y evitando los de riesgo.

- Prevenir de forma especial la adicción al tabaco, concienciando a los alumnos del daño que provoca a la salud y creando unas condiciones favorables para que el no fumar sea percibido como algo normal.

- Implicar en el plan de prevención a las familias, dotándoles de estrategias y recursos para fomentar en sus hijos, y en ellos mismos, un estilo de vida saludable, animándoles a participar en las actividades programadas.

### ACTIVIDADES

Las actividades del programa se pueden dividir en tres grandes bloques:

**1.** Actividades generales de promoción de la salud y prevención de las drogodependencias, integradas en el currículo y basadas en distintos programas que trabajan la prevención potenciando los factores de protección de la salud según los cursos:

- Infantil: PIPES (Programa Integral de Prevención Escolar).

- 1º, 2º y 3º de Primaria: *En la huerta con mis amigos*.

- 4º, 5º y 6º de Primaria: PIPES.

- ESO: PIPES.

- Bachillerato: Jóvenes y drogas.

**2.** Actividades de la Campaña de prevención del tabaquismo: organizadas en forma de diferentes concursos (carteles, pegatinas, musical, literario, de presentaciones multimedia y de ensayo).

**3.** Actividades destinadas a las familias: además de ofrecerles la participación en los concursos de la Campaña de prevención del tabaquismo, se realizan con las familias actividades de formación:

- En 1º de Primaria para orientar su colaboración en el programa "En la huerta con mis amigos".

- En 5º de Primaria se trabaja en torno al vídeo "Prevención del consumo de drogas en el ámbito familiar".

- También se les ofrecen en la ESO participar en el programa "Formación de padres y madres mediadores para la prevención familiar", organizado por los Departamentos de Salud y Educación del Gobierno de Navarra.

Además de la prevención general de las drogodependencias, se hace un esfuerzo

En nuestra sociedad cada vez se valora más una buena salud pero, paradójicamente, son muchos los jóvenes que se inician en el consumo de sustancias nocivas

Al igual que para la sociedad es menos gravoso prevenir que intervenir, para la escuela es menos costoso educar en hábitos positivos que corregir aquellos que no lo son



más intenso en la prevención del tabaquismo, organizando la "Campaña de Prevención del Tabaquismo". Esta atención especial obedece, por una parte, al hecho de que el tabaquismo es el principal problema de salud evitable en nuestra comunidad y la primera causa evitable de enfermedades e incluso de muerte. Por otra parte obedece a que esta droga, a diferencia de otras, también perjudica a quien está junto al que la consume.

La campaña se organiza en torno a diversos concursos. Los mejores trabajos presentados son publicados en la revista colegial *Retazos*, y se celebra un acto de entrega de premios en el que se exponen algunos de los trabajos premiados.

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En el "Plan de Formación en el Centro", que realizamos con carácter anual, se incluyeron unas sesiones de formación inicial sobre prevención de drogodependencias para todo el profesorado, con los siguientes objetivos:

- Conocer el modelo de actuación de prevención del consumo de drogas en el ámbito escolar.
- Concretar las actuaciones que es posible realizar en el colegio, dentro del Plan de la Comunidad Foral para las Drogodependencias, y conocer las estrategias y cauces para llevarla a cabo.

Al finalizar el curso se hizo la evaluación del programa y en ella se constataron las necesidades de formación del profesorado. Esto llevó a plantear una segunda fase de formación con el objetivo de:

- Contextualizar el fenómeno social de las drogas.
- Conocer qué actuaciones se han realizado frente a este tema.
- Analizar factores de riesgo y factores de protección relacionados con la salud.
- Profundizar en un programa de prevención del consumo de drogas.
- Aunar criterios y programar actuaciones

Esta formación sirvió como punto de partida para la selección y programación de las

Uno de los objetivos es prevenir de forma especial la adicción al tabaco, concienciando a los alumnos del daño que provoca a la salud y creando unas condiciones favorables para que el no fumar sea percibido como algo normal



distintas actividades del programa por parte de los equipos de profesores.

### DIVULGACIÓN DEL PROGRAMA

El proceso de implantación de este programa ha sido presentado en la Primera Jornada sobre Prevención de Drogodependencias en los Centros Escolares, celebrada el 23 de noviembre de 2002, y organizada por los departamentos de Salud y Educación del Gobierno de Navarra.

También ha sido publicado en *La revista española de drogodependencias*, volumen 28, números 1 y 2.

Además, en la página web de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud ([www.mec.es/cide/innovacion/programas/reeps/faseexp/2003-2004/navarra.htm](http://www.mec.es/cide/innovacion/programas/reeps/faseexp/2003-2004/navarra.htm)) se encuentra un resumen del proyecto.

# CURSO ON LINE

## "EL ORDENADOR COMO ELEMENTO DE CONTROL"

**A**l dominio tradicional sobre los materiales y la energía, lo que permitía la reducción del esfuerzo y la producción de objetos, la tecnología aborda en esta última época el dominio sobre la información, algo que está provocando desde la ingeniería el interés por el funcionamiento del cerebro y generando proyectos con otras disciplinas, la psicología por ejemplo.

El área de Tecnología, especialmente en el segundo ciclo de la ESO, ofrece al alumnado la oportunidad de reflexionar, de desarrollar su pensamiento más abstracto a través de las máquinas. Ordenadores, robots y otros sistemas electrónicos están retando a su natural impulso adolescente de conocer la "realidad".

**E**stamos acostumbrados a ver los ordenadores realizando tareas de oficina, ofimática se denomina la "ciencia" que trata esa faceta, apoyándose en la posibilidad de comunicarse con otros PCs a distancia, un contenido de la telemática. Es menos habitual encontrar un ordenador que controle un contexto en el que subyace un sistema electro-electrónico: desde un puente levadizo que ha de izarse al detectar el paso de barcos, similar a una barrera de parking; o un sistema domótico que pone en marcha "algo" ante determinadas condiciones, subir una persiana si ha salido el sol, por ejemplo; un ascensor, un móvil, un pequeño manipulador, un cruce de semáforos, etc. Los ejemplos son muy

numerosos y nos rodean por doquier. El CONTROL es hoy en día uno de los temas más recurrentes, no solo en tecnología, sino también en el dominio social. Véase el temor creciente a la omnipresencia del "Gran hermano" o, simplemente, baste recordar que una sociedad del confort, como en la que nos encontramos, lleva asociada su propia tecnología que permite el uso del mando a distancia, como paradigma de las situaciones en las que un solo botón separa nuestro deseo de su consecución.

Durante el curso académico 2003-04 se ha ofertado al profesorado de Tecnología un curso con el título "El ordenador como elemento de control", de 40 horas de duración. Se trata de un curso on line del CNI-

**Texto:**  
VARIOS



INE

## EL ORDENADOR COMO ELEMENTO DE CONTROL

CE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) del MEC que, en colaboración con el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, se ha ofertado por primera vez, y en cierta medida de modo experimental, en la Comunidad Foral, con la intención de optimizarlo y poder ofertarlo el siguiente curso en el resto del Estado.

Se han inscrito 40 profesores que han sido atendidos por 2 teletutores entre los meses de febrero y junio. A diferencia de otros cursos a distancia, de los que suele ofertar el PNTE, este curso requiere materiales complementarios a los típicos del CD de contenidos y del aula virtual donde se gestiona la marcha de actividades. Concretamente, junto al software utilizado es preciso contar con algún tipo de tarjeta controladora. Los centros de la red pública de Na-

varra tienen dotaciones que incluyen las tarjetas Enconor plus y RCX de Lego. El curso daba opción a otras controladoras como la propia del CNICE, o la de Fischer. La intención es poder trabajar también con otras tarjetas existentes en el mercado: STI, Flow-Go, etc. También ha sido necesario implementar el contexto a controlar existiendo en este caso diversas opciones que pasan, en general, por el uso del material existente en las aulas-taller de Tecnología, incluidas las propuestas que se habrán trabajado junto a los alumnos.

En resumen, el curso ayuda al profesorado a tratar un tema que apasiona por su actualidad y su presencia en nuestra sociedad y, sobre todo, porque es un medio muy motivador para un alumnado necesitado de retos interesantes: la Tecnología del Control.



# KALITATE SAREAK

**U**rte batzuk I kalitate sarekideak izanik, haien burua prestatzen, zentruetan praktikan jartzen eta emaitzak elkar trukatzeko, duela gutxi lau instituto hauek merezi izan duten sari bana jaso egin dute: ISO 9001, hain zuzen

**I**ruñeko "Iturrama", "Navarro Villoslada" eta "Plaza de la Cruz" eta Berako "Toki Ona" institutuek ISO 9001: 2000 ziurtagiria lortu dute.

Bureau Veritas (BVQi) enpresak, ikastetxeen funtzionamendua egiaztatu ondoren ziurtatzen du erakunde hauen kalitatearen kudeaketa sistema bat datorrela aipaturiko arauarekin eta bere hezkuntza eskaintza osoan hedapena duela.

Aipaturiko lau ikastetxe hauek Nafarroan aitzindariak dira kalitate sistemen ezarpenean. Honela, 2002an Nafarroako Kalitate-rako Erakundeak Iturrama BHI, IES Plaza de la Cruz eta IES Navarro Villoslada EFQM ereduarekiko konpromezu agiria jaso zuten. Halaber, 2003an Berako Toki Ona eta Iturrama BHIk, IES Donapearekin batera Brontzezko Zigilua (kalitate europarra) jaso zuten, Europako EFQM errekonozimendua duena.

Aipatzeko beste alderdi bat Iturrama BHIk prestatu duen sistema osoa euskaraz garrantuzkoa da.

Maiatzak 20an Nafarroako Gobernuko Hezkuntza kontseilari jaunak Hezkuntza Departamentuan bertan egingo den ekitaldian lau ikastetxeei ISO agiriak banatu dizkie.

**Texto:**

**VARIOS**

Mila esker Euskara Zerbituari eginiko artikuluen berrikuspenagatik



**TOKI ONA**





# LAS REDES DE CALIDAD

**T**ras varios años en la denominada red 1 de calidad, formándose, experimentando en los respectivos centros y compartiendo resultados, los cuatro institutos representados han recibido un justo reconocimiento a tan ingente esfuerzo.

**L**os institutos "Iturrama", "Navarro Villoslada" y "Plaza de la Cruz" de Pamplona y "Toki Ona" de Bera han obtenido el Certificado ISO 9001: 2000.

La empresa BVQi, tras haber auditado el funcionamiento de dichos centros certifica que el sistema de gestión de calidad de estas organizaciones es conforme a la mencionada norma y abarca el conjunto de la oferta educativa de cada uno de los cuatro institutos.

Cabe destacar que estos centros son pioneros en Navarra en cuanto a la implantación de sistemas de gestión de calidad y que tres de ellos ya obtuvieron en 2002 el reconocimiento de compromiso con EFQM otorgado por la Fundación Navarra para la Calidad (Iturrama BHI, IES Plaza de la Cruz e IES Navarro Villoslada) y en 2003 tanto Toki Ona de Bera, como Iturrama BHI, junto al IES Donapea obtuvieron el Sello de Bronce (calidad europea) homologado por EFQM Europa.

Otro punto a destacar es que el sistema de gestión elaborado por Iturrama ha sido elaborado íntegramente en euskara.

El día 20 de mayo de 2004 el Ilmo. Sr. Consejero de Educación del Gobierno de Navarra hizo entrega a estos centros educativos de la Comunidad Foral del certificado ISO 9001:2000.



Directores de los Centros que han obtenido el certificado ISO 9001:2000



EFQM zigilua.



ISO ziurtagiria eta KADINETeko logoa.

# LA MOCHILA FAMILIAR LECTURA VIAJERA

**D**urante los meses de septiembre y octubre de 2003 se celebró el curso de formación “Organización, informatización y dinamización de los fondos de la biblioteca escolar”, en los CAPs de Tudela y Pamplona.

**E**ntre los ponentes que participaron en el apartado de dinamización de los fondos destacó la sesión de Mariano Coronas, maestro y coordinador del Seminario de Biblioteca y Literatura Infantil del Colegio Público Miguel Servet de Fraga (Huesca). Con un estilo sencillo y entusiasta nos presentó una gran variedad de actividades, todas ellas fáciles de llevar a la práctica. Algunas de ellas ya fueron publicadas en el nº 1 de la serie verde Blitz, ratón de biblioteca, por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

Varios asistentes al curso se animaron a poner en práctica en sus centros las propuestas que consideraron más adecuadas. Es el caso de Diego Palacios, profesor de Educación Física y coordinador de la biblioteca del Colegio Elvira España de Tudela junto con María Orte Calvo, también coordinadora y profesora de Inglés. Por supuesto que han contando con la colaboración del resto del profesorado, especialmente los tutores quienes juegan un papel principal en el buen funcionamiento de la experiencia denominada “La Mochila familiar: lectura viajera”.

## PRESENTACIÓN

El Colegio Público Elvira España se localiza en el casco antiguo de la ciudad de Tudela.

Desde el curso 1997-1998 se está llevando a cabo una experiencia bilingüe: la mitad del horario lectivo se imparte en castellano y la otra mitad en inglés.

El Colegio cuenta en la actualidad con 18 unidades, 6 en Educación Infantil y 12 en Educación Primaria con 143 y 198 alumnos respectivamente.

El número de profesores es 26 entre tutores, especialistas, profesores de apoyo, logopeda, profesor de pedagogía terapéutica y orientador.

Un lugar de referencia del Colegio es la Biblioteca de donde salen multitud de propuestas pedagógicas bilingües. Éstas se llevan a cabo en coordinación con los Departamentos de Castellano e Inglés.

Dentro del Plan Anual de Biblioteca Escolar se ha integrado la Mochila Familiar, una estrategia de desarrollo y fomento de la lectura en familia.

Respecto a la idea original, la de Mariano Coronas en el Colegio Miguel Servet de Fraga, se han introducido ligeras variaciones: se

## Texto:

DIEGO PALACIOS  
SANTIBAÑEZ

MARÍA ORTE CALVO

Coordinadores de la Biblioteca  
Escolar. C.P. “Elvira España”  
de Tudela

# ERA

El objetivo de la Mochila Familiar es fomentar el desarrollo del hábito lector de los niños y niñas en el entorno familiar y que sea motor de unión y acercamiento de los miembros de la familia a los libros

trata de mochilas en lugar de maletas; la presentación a las familias es individual el mismo día de entrega de la mochila en lugar de hacerse a comienzo de curso; dada la inmediatez con la que se planteó su puesta en marcha, el contenido de la mochila no ha guardado relación con los contenidos trabajados en clase durante este curso.

## EXPERIENCIA

El objetivo de la Mochila Familiar es fomentar el desarrollo del hábito lector de los niños y niñas en el entorno familiar y que sea motor de unión y acercamiento de los miembros de la familia a los libros, tanto informativos como literarios, y a otros productos culturales (revistas, cine, música, juegos,...).

El número de mochilas que hemos puesto en funcionamiento, sólo para el alumnado de Educación Primaria, es de 4: una para el Primer Ciclo (mochila "A"), 2 para el Segundo Ciclo (mochilas "B" y "C") y la cuarta para el Tercer Ciclo (mochila "D").

La Mochila Familiar está con cada familia una semana durante la cual toda la familia puede disfrutar del contenido de la misma, aunque existan materiales específicos para cada edad.

El procedimiento de entrega es el siguiente:

Cada semana, los profesores-tutores de los grupos implicados en llevar a cabo la experiencia educativa citan el lunes por la tarde a los padres del alumno al que esa semana le corresponde la Mochila Familiar. A la hora fijada, padres y alumno recogen la mochila de manos del tutor quien les presenta el contenido (materiales, albarán de entrega, cuaderno de comentarios y dibujos y decálogo de una familia comprometida con la lectura) así como el funcionamiento del préstamo respecto al tiempo (una semana, es decir, hasta el lunes siguiente) y el estado de los materiales (deben devolverse lo más cuidados posible). Este proceso se repite hasta que todo el alumnado haya disfrutado de la experiencia.

Lo primero que se aporta en la Mochila Fa-

## Materiales

Dentro de la Mochila Familiar se pueden encontrar diferentes materiales didácticos y divulgativos destinados a todos los miembros de la familia: niños, padres y abuelos. Así, por ejemplo, en la Mochila Familiar "D" nos encontramos con los siguientes materiales didácticos:

### A. LIBROS

1. SEPULVEDA, Germán, *Alí Baba y los Cuarenta Ladrones*, Barcelona, editorial Andrés Bello.
2. BUSQUETS BUSQUETS, Carlos, *Mis fábulas favoritas*, Oyarzun, editorial Saldaña, 2001. Volumen 5, *El ratoncito presumido*.
3. FEDRO, *Fábulas de siempre. Las gallinas gordas y flacas y otras fábulas*, Madrid, Libro Hobby Club, 2003.
4. SANJUÁN VICENS, Gloria, *La última aventura de Don Quijote*, Madrid, Libro-Hobby Club, 2003.
5. BALAGUÉ, Lin, *Isis y Osiris*, Barcelona, Ed. Didaco, Incluye cassette en castellano e inglés, 1995.
6. IBAÑEZ, *Rue del Percebe*, Barcelona, Ed. B, 1993.
7. VVAA, *Enciclopedia Visual de los Deporte: ciclismo*, Barcelona, Editorial Sport, 2001.
8. *Vamos a leer con Blancanieves*, Rubí, Leandro Lara editor, 2001.
9. *Disney's Magic english* (Libro 11 + Vídeo 21)

### B. REVISTAS

1. *National Geographic*, vol. 179, nº.1
2. *Geo*, nº 201
3. *Quo*, nº97
4. *Guía Prevenir*, nº 50

### C. JUEGO DE MESA

1. Tres en Raya

### D. MÚSICA

1. CD Bso Twin Peaks

### E. CUADERNO DE COMENTARIOS Y DIBUJOS

### F. DECÁLOGO DE UNA FAMILIA COMPROMETIDA CON LA LECTURA


### G. INVENTARIO

miliar son libros de lectura para todas las edades: cuentos, cómics, fábulas, enciclopedias y clásicos de la literatura española como *Don Quijote de La Mancha*. También hay revistas enfocadas para los adultos de la familia (*Quo, Geo, National Geographic, Guía Prevenir*).

Como se puede observar, en la Mochila Familiar se pueden encontrar diferentes materiales bilingües (Castellano – Inglés), como el cuento de *Isis y Osiris*, la revista *National Geographic* y el vídeo *Disney's Magic English* con su correspondiente libro de actividades.

Así mismo, se incluye un juego tradicional

de mesa, el tres en raya, para que la familia se distraiga y se divierta y, finalmente, para que todo esté en su mejor clima ambiental hemos integrado un cd de música relajante. En este caso es la banda sonora original de la película *Twin Peaks*.

Dentro de la Mochila Familiar hay un cuaderno que sirve para que cada familia anote su opinión y su propia experiencia sobre lo que le ha parecido la Mochila Familiar. En la contraportada del cuaderno aparece la presentación de la Mochila Familiar, que es similar a la utilizada en el Colegio de Fraga y que reproducimos a continuación. 

### *La mochila familiar*

Acabáis de recibir una mochila especial. Contiene una serie de objetos, sobradamente conocidos por vosotros, que transmiten distintos mensajes.

Por un lado, habréis visto varios libros, unos en castellano y otros en inglés, unos bien ilustrados y con poco texto; otros, para leer tranquilamente en soledad; algunos, para mirar y contemplar.... Decía no hace mucho un escritor que "leer es poner las neuronas a hacer aeróbic".

La lectura es sin duda una de las prácticas más antiguas para extender el conocimiento y también una de las posibilidades de saber más cosas cada día, de aprender continuamente.

Habréis visto también varias revistas de divulgación de la naturaleza, de viajes, de deportes, que contienen hermosas fotografías, reportajes, textos cortos... En su mayor parte, son mensajes para conocer mejor y respetar más el entorno natural, especies animales, paisajes, bosques, el agua de ríos y mares, nuestro cuerpo.

El vídeo es una película de Disney relacionada con el libro, dónde podéis encontrar actividades a realizar con vuestros hijos. Es para verlo y disfrutarlo y, si os apetece, comentarlo al final.

No nos he olvidado de la música, con un cassette que os acerca canciones relajantes y melódicas, para escuchar mientras leéis y así concentraros mejor.

Todo lo que contiene la mochila está destinado a afinar la sensibilidad y a estimular la imaginación, pero esto sólo se consigue si las prácticas de ver y leer, mirar y escuchar se realizan muchas veces, con mucha constancia.

Hoy sólo queríamos sorprenderos un poco e invitaros a que os reunáis la familia alrededor de la mochila, que la abráis y que compartáis sus contenidos. Podéis apagar la televisión, mientras dure esta pequeña aventura.

Disponéis de una semana, de lunes a lunes, para realizar esta práctica con esta mochila y podéis hacerlo cuantas veces os plazca.

Al final, igual descubrimos entre todos y todas que la familia que lee unida, aprende unida y permanece unida; bueno, esto en realidad es una pequeña broma.

La hoja plastificada del "Decálogo de una Familia comprometida con la lectura" es para vosotros para que la tengáis siempre presente en vuestra casa.

Nos gustaría que antes de devolver la mochila a la clase, escribiérais unas líneas en este cuaderno: ¿cómo os habéis sentido?, ¿qué os ha parecido la idea?, ¿qué otros materiales pondríais dentro?, etc... También nos gustaría que algún miembro de la familia refleje mediante un dibujo un momento de vuestra experiencia.

¡Que tengáis una buena lectura en compañía!







### ***Decálogo de una familia comprometida con la lectura:***

Cabe destacar que dentro de la Mochila Familiar está el “Decálogo de una familia comprometida con la lectura”.

- 1.** Una familia comprometida con la lectura es aquella que anima a leer incluso antes de que su hijo o hija sepa leer. Proporcionar a niños y niñas libros bien ilustrados para que hojeen y se recreen mirando las imágenes, es una buena manera de empezar a amar la lectura.
- 2.** Es aquella que cuenta cuentos a sus hijos e hijas, les recita rimas y poesías, se las lee en voz alta y llena sus oídos de musicalidad y de magia.
- 3.** Es aquella que da ejemplo leyendo libros, revistas, periódicos y permite que sus hijos e hijas los sorprendan frecuentemente con uno de ellos en las manos.
- 4.** Es aquella que acompaña a sus hijos e hijas a visitar exposiciones, que asiste a funciones de títeres o teatro y a otros espectáculos culturales para ir afinando la sensibilidad y la imaginación de sus pequeños.
- 5.** Es aquella que comparte y comenta las lecturas de sus hijos e hijas.
- 6.** Es aquella que acompaña a sus hijos e hijas a los lugares dónde están los libros - librerías y bibliotecas - para mirar y seleccionar juntos y los anima a acudir a la biblioteca escolar del colegio.
- 7.** Es aquella que fomenta y cuida la biblioteca familiar o personal y destina en su casa un espacio adecuado para ello.
- 8.** Es aquella que aprecia y lee, con sus hijos e hijas, las publicaciones que se hacen en el colegio.
- 9.** Es aquella que comprende que la compra de un libro no es algo excepcional, aunque en las fechas señaladas, cumpleaños, reyes, etc... no debe faltar, sino que lo considera parte de los gastos de educación de sus hijos e hijas.
- 10.** Es aquella que se ocupa de ver algunos programas de televisión, películas de vídeo, etc... con sus hijos e hijas y que, juntos, comentan y comparten la experiencia.

Cada familia al recibir la “Mochila Familiar” se queda con el Decálogo y éste se repone en cada Mochila antes de ser entregada a la siguiente familia. Así, todas las familias tienen su propio Decálogo.

### ***Bibliografía:***

CORONAS, Mariano, “La maleta familiar o cómo provocar situaciones de lectura en casa desde la Biblioteca Escolar”, *Correo Bibliotecario*, nº116, pp. 31-36.

CORONAS, Mariano, *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2000. (Colección Blitz, ratón de biblioteca. Serie verde, nº1).

GOBIERNO DE NAVARRA, *Con la lectura ganamos altura. Orientaciones para una familia comprometida con la lectura*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2001.



## Valoración

Son muchas las familias que se han sorprendido con la propuesta de la Mochila Familiar, pero aún se han sorprendido más cuando han sido los protagonistas de la experiencia. Muchas de estas familias han dado su testimonio sobre la gran capacidad que tiene la Mochila Familiar de crear fantasía e ilusión entre los miembros de la familia, pero sobre todo destacan la influencia que ha tenido a la hora de aglutinar y juntar a toda la familia en torno a ella.

Han sido capaces, al menos durante algunos días, de vencer a la televisión, a las playstations y a los ordenadores y han logrado que todos los miembros de la familia intenten dejar a un lado sus preocupaciones, divirtiéndose y disfrutando todos juntos en torno a la LECTURA.

Estos son algunos de los textos que las familias han escrito en el cuaderno de comentarios:

“El lunes Irene sacó la mochila del cole y cuando llegamos a casa sacamos el material y escogimos cada uno el que más le gustó. A mí el que más me interesó fue el de bricolage (voy a buscar en la librería otros fascículos de la misma editorial). El cuento de la *Dama y el León* me gustó sobre todo por los dibujos.

Irene y yo nos hemos echado varias partidas de tres en raya. Hacía mucho tiempo que no jugaba y recordé viejos tiempos”.

**Merche, madre de Irene Morante**

“En muchos libros nos hablan de objetos que nos sorprenden con su contenido. Valga un mal ejemplo para este caso, el Caballo de Troya. Esta mochila es otro ejemplo, y cada uno de sus libros, de todos los libros es otro. Pero quizá más importante que los libros, que el material que figura en el inventario, es el otro inventario que podemos sacar: diversión, ilusión, alegría, respeto, reflexión, cultura, experiencia...”

No es importante lo que hay, lo que devolvemos, sino lo que nos quedamos”.

**Padres de Elisa y Nora Gyarre**

“Parece increíble de lo que es capaz esta mochila. Por un momento nos ha reunido a toda la familia, permitiéndonos disfrutar de cosas que nos rodean en nuestra vida y que, probablemente, no valoramos”.

**Familia Hernández-Garcés**

¡Por fin llegó la mochila a casa!. Nos había hablado tanto de ella... En cuanto entramos en casa comenzó a sacar todo el material por encima de la cama y a hacer comentarios al respecto.

Después nos enseñó este cuaderno y comenzó a leernos los comentarios y dibujos que habían hecho sus compañeros/as. Transcurridos estos instantes todo fue más sosegado. Aprovechamos el que teníamos unos días extras de vacaciones y nos fuimos distribuyendo los diferentes materiales. Compartimos lecturas en voz alta, escuchamos música, nos divertimos jugando y, sobre todo, leímos.

Sara leyó a sus hermanas, ellas escucharon. Pachi disfrutó mucho el CD y yo me divertí leyendo el cómic (hace tanto tiempo que no leía uno...).

Llegó el lunes y todas querían aportar algo al cuaderno. Sara un comentario, las pequeñas un dibujo y nosotros, ¡cómo no! Nuestras felicitaciones por el esfuerzo que ha hecho el colegio en este proyecto”.

**Familia Ciria-Navas**

La valoración del Claustro del Centro ha sido tan buena que para el próximo curso académico se ha propuesto que cada curso disponga de su propia Mochila Familiar. Como docentes y responsables de llevar a cabo esta gran experiencia educativa estamos muy satisfechos de haber conseguido lo que esperábamos de la Mochila Familiar, “Fomentar la lectura” y sobre todo que las Familias se “Diviertan juntas leyendo”

Muchas de estas familias han dado su testimonio sobre la gran capacidad que tiene la Mochila Familiar de crear fantasía e ilusión entre los miembros de la familia, pero sobre todo destacan la influencia que ha tenido a la hora de aglutinar y juntar a toda la familia en torno a ella

# LA FIESTA DEL LIBRO EN EL IES ALHAMA

**D**esde hace ya varios años se celebra en el I.E.S. "Alhama" de Corella, como en otros muchos centros, el Día del Libro. Este curso se han celebrado varios actos conmemorativos, entre los que destacamos los encuentros con los autores M<sup>a</sup> Carmen de la Bandera y Felipe Juaristi, y la asistencia a la representación teatral de Teatro Breve.

**Texto:**

OLGA BLANCO  
Catedrática de Lengua  
castellana y Literatura

**A**demás, el Departamento de Lengua Castellana y Literatura en colaboración con la Biblioteca del centro ha vuelto a convocar los dos concursos habituales, cuya entrega de premios se produjo el 23 de abril: un concurso de marcapáginas originales (Primer premio: Sheila Fernández

de 1º bachillerato B; Segundo premio: Ana Jiménez de 1º E.S.O. A) y el concurso de relatos que establece tres categorías (primer ciclo de E.S.O., segundo ciclo y bachillerato) con dos premios en cada una (Primer premio de primer ciclo: Marina Peralta; Primer premio de segundo ciclo: Héctor Pérez; Primer premio de bachillerato: Flavia Mateo y segundo premio de bachillerato: Beatriz Torrecilla). El marcapáginas ganador se reproduce el curso siguiente y se entrega junto con la agenda escolar a todos los alumnos y profesores del centro, en cuanto a los relatos premiados se guardan en la biblioteca a disposición de los lectores interesados.

Pero, sin duda, la actividad que mayor repercusión tiene entre nuestros alumnos es la exposición que se prepara cada año en la que además del material bibliográfico de la biblioteca y del departamento, se cuenta con la aportación de trabajos obligatorios y voluntarios de casi todos los niveles educativos. Esta exposición se ha podido visitar del 19 de abril al 23. El tema central de este curso ha sido el Barroco y las tareas realizadas han sido:

- En los pasillos, murales que acercaban la época y la literatura de este momento elaborados por el alumnado de 3º de E.S.O. con

Exposición de trabajos de los  
alumnos .






los profesores José Antonio Corral y Olga Blanco como coordinadores o que reproducían poemas inventados partiendo de modelos de Quevedo elaborados con M<sup>a</sup> Lina Ruiz en Taller de Cuentos.

• Por otra parte, y ya dentro de la biblioteca, M<sup>a</sup> Lina Ruiz elaboró con los alumnos de 3<sup>o</sup> y de Literatura Universal varias antologías poéticas personales. Por su parte, M<sup>a</sup> Ángeles García, profesora de 2<sup>o</sup> de E.S.O., presentó trabajos realizados en grupo y de gran originalidad tanto sobre la época como biografías de los autores más destacados: desde la maqueta de una imaginaria casa de Quevedo hasta una composición de cucharas y yogures que representan el eje cronológico de la época y las características fundamentales del culteranismo y del con-

ceptismo. Por último, los alumnos de 1<sup>o</sup> de bachillerato, con Olga Blanco, han expuesto antologías poéticas originales e individuales, resultado del trabajo realizado durante mes y medio con la poesía renacentista y barroca. En estas recopilaciones se tratan temas mitológicos, tópicos literarios, la belleza femenina, la crítica social,... en composiciones que van desde el soneto, la lira o la octava real hasta el verso libre.

La valoración de estas actividades ha sido muy positiva. Destacamos el interés suscitado y la enorme motivación con la que se ha visitado la exposición de la biblioteca. Además, agradecemos la colaboración y la voluntad demostrada al alumnado y a los profesores que han participado directa o indirectamente en las tareas. 

# RECURSOS INFORMÁTICOS EN CLASE DE MATEMÁTICAS: EL EJEMPLO DE CABRI

La informática y las imágenes digitales son recursos fundamentales en nuestro día a día. Se describe en las líneas que siguen una serie de experiencias encaminadas a mostrar cómo pueden utilizarse estos recursos en la escuela y concretamente en la clase de Matemáticas.

**Texto:**

JAVIER BERGASA  
Asesor de Matemáticas

JAVIER JIMÉNEZ  
Profesor de Matemáticas del  
IES "Alhama" de Corella

IÑAKI MARTÍNEZ DE  
ANTOÑANA  
Profesor de Matemáticas del  
IES "Toki Ona" de Bera

MANUEL SADA  
Profesor de Matemáticas del  
IES de Zizur Mayor

Se asegura, sin asomo de duda, que las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.) son un elemento clave para el futuro de la sociedad que vamos suscitando. Es más, parece incontestable que ya lo son a día de hoy, cuando asistimos entre sorprendidos y satisfechos a situaciones como las siguientes: Internet se impone como fuente inagotable de documentación y enorme e imprescindible catálogo para viajes y compras, el cableado de fibra óptica ha supuesto obras tremendas en nuestras ciudades, la comunicación telefónica ya está en nuestro bolsillo a través del móvil o –y termino para no cansar con ejemplos que son ya tópicos– la comunicación vía correo electrónico se ha impuesto definitivamente.

Todas estas situaciones muestran los cambios que hemos ido viviendo y protagonizando en menos de un decenio. La cuestión es ¿y la escuela qué? Dicho de otra manera, todos esos elementos que consideramos tan importantes que dependemos en buena medida de ellos y en los que ciframos el futuro, cómo se reflejan en nuestros cen-

tros educativos, o mejor, en nuestras aulas.

Es una opinión generalizada que buena parte de la información que se utiliza en las clases, al margen de la que ofrece el libro de texto, proviene de Internet, ya sea propuesta por los profesores o localizada por los alumnos. En Matemáticas, también es así, pero esa relación entre informática y matemáticas que, nos guste o no, está allí, ha hecho que junto al desarrollo de los procesadores de texto, navegadores y buscadores, se nos ofrezcan recursos como la hoja Excel y programas informáticos de una enorme potencia y sencillo manejo. "Funciones", "Cabri-Géomètre", "Derive", "Mathematica", "Geup", "Mathlab", "Cinderella", "SPSS", etc. son ejemplos de una lista enorme que, sin pensar mucho, acuden a nuestra memoria. Esta oferta, y la posibilidad de hacer matemáticas también mediante recursos informáticos, creo que no puede dejarnos indiferentes.

Afortunadamente todo parece indicar que es así y a continuación se nos ofrecen una serie de ejemplos de cómo algunos compañeros han empezado a trabajar con



“Cabri-Géomètre II” en clase. Podría haberse elegido otro programa, pero las ventajas que éste ofrece por su sencillez, por su amplia difusión entre el profesorado, por la enorme cantidad de recursos ya elaborados que existen y por su aplicabilidad a diferentes momentos y niveles de enseñanza de la Geometría, lo hacen especialmente atractivo e interesante. Así pues, los siguientes párrafos son otras tantas aportaciones para respaldar el uso de recursos informáticos en clase, junto a otros muchos que deben facilitar distintas experiencias de aprendizaje al alumnado, y para animarnos a todos a no dejar de lado una posibilidad didáctica de gran potencial. Conviene, en fin, que los estudiantes encuentren en el ordenador una ayuda y una fuente de desarrollo intelectual más allá de las que encuentran por sí mismos en chats y en juegos y en las que se ejercitan con gran intensidad y disfrute.

**JAVIER JIMÉNEZ.**  
**IES “RÍO ALHAMA” DE CORELLA**

Mi amigo, el orientador, dice que “no hay mejor práctica que una buena teoría”. Una buena teoría es la que hace que seamos capaces de responder en nuestra tarea educativa a preguntas tales como ¿por qué y para qué hacemos tal cosa? En la búsqueda de esta teoría no parece demasiado complicado justificar los motivos de la utilización de los medios informáticos en nuestra enseñanza de las matemáticas. Estamos siendo testigos de una revolución tecnológica y la educación debe estar en sintonía con lo que ocurre hoy. No debemos dar la espalda a la actualidad: la calidad de la educación matemática puede mejorarse de forma importante gracias a la utilización de herramientas didácticas como programas informáticos y al hecho de que para muchas personas, colegios e instituciones el ordenador se ha convertido en una herramienta más o menos común. La informática educativa aporta nuevos entornos de trabajo que pueden ayudar de manera significativa a la mejora de procesos de enseñanza aprendizaje y, sin embargo, su utilización todavía no se ha ex-

tendido de forma generalizada en nuestro sistema educativo. Son múltiples y diversos los impedimentos existentes a la hora de plantear unas sesiones en el aula de matemáticas con nuestros alumnos: “voy mal con la programación y no me da tiempo”, “tengo demasiados alumnos en el aula”; a veces son problemas técnicos: “no funcionan bien los ordenadores”, “no hay sitio en el aula de informática” y otras veces son personales: “no controlo bien el programa”, “la informática no es lo mío” etc. No es fácil solucionar estas circunstancias y otras que surgen en el día a día, pero creo que se puede empezar por lo que posiblemente sea lo más difícil para muchos profesores, “lanzarnos a la piscina y romper el hielo de esa primera vez”. Tal vez entonces, nos demos cuenta de la buena aceptación que tienen estas actividades entre nuestros alumnos, de que ellos lo interpretan como otra forma de aprender más divertida y amena, de las sorpresas que te dan algunos demostrando unas habilidades y capacidades desconocidas hasta entonces para nosotros.... Hay que aprovechar por lo tanto este instrumento motivador, pero sin olvidar que no es el único y que la formación del profesorado es fundamental para sacar el máximo partido de esta herramienta didáctica.

Por ejemplo, programas de geometría interactiva como Cabri-géomètre nos proporcionan unas herramientas que permiten salvar ciertas dificultades que habitualmente surgen en el estudio de la geometría clásica como pueden ser la falta de dinamismo e imprecisión en las construcciones y permite generar nuevas situaciones que no son posibles de lograr con los medios tradicionales como el lápiz y papel. Además, al ser un programa de geometría dinámica favorece el desarrollo de los conceptos matemáticos permitiendo visualizar, experimentar, comprobar propiedades, descubrir regularidades, etc. La facilidad de su uso y sus enormes posibilidades como crear de forma precisa y rápida construcciones geométricas, manipularlas, realizar mediciones, “dar vida” mediante sencillas animaciones a los



La facilidad de su uso y sus enormes posibilidades, como crear de forma precisa y rápida construcciones geométricas y poder manipularlas, hace que los alumnos puedan vivir un tipo de experimentación matemática distinta





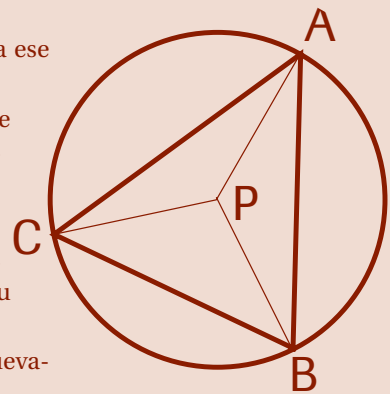
objetos geométricos y poder observar los cambios que aparecen (y las invariantes que permanecen), hace que los alumnos puedan vivir un tipo de experimentación matemática distinta y les abre nuevos horizontes en su proceso educativo.

Dada su sencillez, ya en la primera sesión los alumnos se familiarizan rápidamente

con el entorno del programa y en lo que respecta al profesor, no debe sentirse sólo, puesto que no necesariamente tiene que ser él quien invente las actividades para realizar ya que además de existir una gran bibliografía al respecto, Internet nos ofrece multitud de actividades a la espera de que las pongamos en práctica.

Una forma de empezar a caminar con Cabri puede ser, plantear actividades pautadas, con algunas ayudas (muy útiles para los alumnos con menor experiencia informática) de las opciones del programa a utilizar y un dibujo que ilustre el ejercicio:

1. Construye un triángulo ABC (**triángulo**).
2. Dibuja las mediatrices de los tres lados del triángulo (**construir mediatriz**).
3. Observa que se cortan en un punto P. Marca ese punto (**punto(s) de intersección**).
4. Mueve los vértices del triángulo, comprueba que las mediatrices se cortan siempre en un punto y observa la posición de ese punto.
5. Oculta las mediatrices. (**Ocultar/mostrar**).
6. Dibuja los segmentos PA, PB y PC (**segmento**).
7. Mide los tres segmentos anteriores y anota su medida en la tabla (**medir distancia y longitud**).
8. Mueve los vértices del triángulo y anota nuevamente su medida en la tabla.
9. Construye una circunferencia que pase por los tres vértices del triángulo.



**COMPLETA**

El punto P donde se cortan las mediatrices de un triángulo se llama .....

Si el triángulo es rectángulo, ¿dónde está situado el circuncentro? .....

El circuncentro está situado en el interior del triángulo si es un triángulo .....

El circuncentro está situado en el exterior del triángulo si es un triángulo .....

	Distancia PA	Distancia PB	Distancia PC
1ª Medida	.....	.....	.....
2ª Medida	.....	.....	.....

Las distancias PA, PB y PC son siempre .....

Completa la frase:

Las mediatrices de un triángulo se \_\_\_\_\_ en un punto llamado \_\_\_\_\_ que tiene la propiedad de que está a \_\_\_\_\_ de los tres vértices del triángulo y por eso es el \_\_\_\_\_ de una \_\_\_\_\_ que pasa por los tres vértices.

Aunque se pueden plantear actividades de forma más abierta como:

- Dibuja tres puntos cualquiera en la pantalla A, B y C y construye una circunferencia que pase por los tres.

- Alberto quiere montar una gasolinera para surtir de combustible a tres pueblos A, B y C. Para no tener problemas quiere situarla en un punto que esté situado a la misma distancia de los tres pero no sabe como hacerlo. ¿Podrías ayudarle?

Cada vez que utilizo Cabri en algún curso de la ESO (he dado en 2º, 3º y 4º) suelo organizar 5 ó 6 sesiones en clase de informática (aula que previamente reservo a comienzo de curso). Selecciono, adapto y secuencio, intentando graduar su dificultad, los ejercicios que más se adaptan a los objetivos que pretendo. El primer día reparto la batería de ejercicios que vamos a realizar a lo largo de las sesiones previstas. En las 5 primeras sesiones los alumnos van haciendo los ejercicios, cada uno a su ritmo; por ejemplo si planteo una batería de 15 ejercicios, sé que todos los alumnos van a terminar hasta el ejercicio 8, buena parte de la clase hasta el 12 y muy pocos hasta el 15. El control diario es muy sencillo pues al final de cada sesión todos marcan con una cruz en una tabla, los ejercicios que han hecho y así enseguida observo quién va más avanzado. Es una forma de trabajar que me facilita atender a la diversidad y me funciona, pues además, los que mejor dominan el aspecto informático, que no siempre coincide con "el listo de la clase", se sienten muy orgullosos cuando les pido que me ayuden a resolver dudas de sus compañeros. El último día siempre hago una prueba, tipo examen (que todos superan en circunstancias normales) para tener otra nota más y comprobar el grado de consecución de los objetivos marcados inicialmente.

No obstante, de la experiencia, me quedo con la satisfacción de ver que los alumnos acogen muy bien estas actividades y es significativo que la valoración que ellos, a posteriori, hacen de la actividad es siempre muy positiva.

Este programa es atractivo para el alumnado, permite experimentar, permite descubrir regularidades, permite visualizar, se pueden hacer conjeturas a partir de una figura ya creada, es dinámico...

Yo como profesor, me siento muy afortunado de poder disponer de estas modernas herramientas para la enseñanza de las matemáticas. Es un lujo impensable hace apenas unos años, no privemos a nuestros alumnos de sus innumerables aplicaciones y pensemos que algún alumno de hoy será el Euclides del futuro.

#### **IÑAKI MARTÍNEZ DE ANTOÑANA. IES "TOKI ONA" DE BERA**

Llevo 5 años aplicando el programa CABRI en diferentes cursos de la E.S.O (los tres últimos en el Instituto Toki Ona de Bera) y de diferente forma, pero en los últimos años he utilizado las unidades didácticas de la editorial NARCEA traducidas por mí al euskera.

Los cursos a los que he aplicado han sido los cuatro de la E.S.O. En 1º de E.S.O. aprenden la utilización del programa y realizan algunos ejercicios de introducción; en 2º de E.S.O. desarrollan la unidad de elementos notables de un triángulo (Baricentro, circuncentro, incentro, ortocentro, recta de Euler, recta de Simson...). En 3º de E.S.O. las transformaciones en el plano (Traslación, composición de traslaciones, giro, simetría central, simetría axial, composición de dos simetrías axiales de ejes paralelos o secantes...); y en 4º de la E.S.O. mosaicos (construir





mosaicos utilizando dos polígonos regulares, teselas basadas en el cuadrado-hueso y en el triángulo equilátero-pétalo-pajarita...).

Los alumnos y las alumnas trabajan en un aula de informática por parejas, puesto que hay 12 ordenadores y el número de alumnos por grupo es de unos 22. El aula de informática indicada sólo se utiliza para aplicaciones de las distintas asignaturas, de forma que nos coordinamos entre los que la utilizamos y no suele haber ningún problema. Los alumnos guardan el trabajado realizado en disquetes para su evaluación posterior.

El tiempo utilizado para el trabajo es bastante limitado, y depende de cada clase, pero por término medio cada curso escolar se dedican unas 6 sesiones.

Para mí tiene bastantes ventajas la utilización de este programa, entre otras: es atractivo para el alumnado, permite experimentar, permite descubrir regularidades, permite visualizar, se pueden hacer conjeturas a partir de una figura ya creada, es dinámico...

Los alumnos lo reciben de forma muy positiva, la única pena suele ser que el tiempo que se le dedica es muy limitado.

**MANUEL SADA.  
I.E.S. DE ZIZUR MAYOR**

Desde hace pocos años los profesores tenemos dos nuevos retos por delante: uno es el de responder adecuadamente, en nuestras aulas, al fenómeno de la inmigración y el otro el de aprovechar en nuestra labor docente las ventajas que los ordenadores nos ofrecen.

En cuanto al segundo de estos retos, es notorio el esfuerzo de casi todos para aprender el uso de programas ofimáticos, de Internet o de aplicaciones informáticas específicas de nuestra área.

El paso siguiente es el de incorporar los ordenadores como herramienta didáctica a las aulas, a nuestra labor directa con los alumnos.

Cabri es el que mejor se presta a ello de entre los programas para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas que yo conozco.

Cabri es una aplicación informática que permite hacer geometría mediante el ratón y el monitor de un ordenador. Ello supone, además de una motivación añadida para la mayoría de los chavales, trabajar con una precisión y unas posibilidades que difícilmente se pueden conseguir con papel y lápiz o sobre la pizarra.

Otra de las importantes cualidades de este programa es que resulta muy fácil aprender su manejo, permitiendo a los alumnos, sin apenas conocimientos previos, construir figuras geométricas prácticamente desde el primer día.

En cuanto a su aprovechamiento en las aulas hay que distinguir entre dos planteamientos o dos maneras de explotar didácticamente Cabri que no tienen nada que ver entre sí: una, en el aula de referencia, viendo todos proyectada la misma imagen de la pantalla de un portátil manejado por el profesor (o por un alumno). Y la otra, en el aula de ordenadores, manejando cada par de alumnos un ordenador diferente.

El portátil y el cañón suponen un nuevo recurso que nos abre muchas y nuevas posibilidades a la hora de visualizar nuestras explicaciones. Cabri permite, además de construir todo tipo de figuras geométricas (en el plano), moverlas, modificarlas y darles un dinamismo al que no podemos aspirar sólo con la pizarra.

**Algunos ejemplos:** para el tema de *Semejanza de 4º* de la ESO, se pueden proyectar imágenes de figuras semejantes y comprobar la proporcionalidad de los lados o la igualdad de los ángulos haciendo que Cabri mida directamente. Del mismo modo se puede comprobar la certeza del Teorema de Tales sin pedir actos de fe a nuestros alumnos. En 3º de ESO se puede hacer algo similar con el *Teorema de Pitágoras*, o se pueden verificar las propiedades de las rectas y puntos notables de un triángulo cualquiera. En el tema de las *Transformaciones en el plano* se pueden proyectar simetrías, traslaciones y giros en los que observar cómo afectan los cambios en cualquiera de los elementos geométricos de un modo mucho



## EXPERIENCIAS

RECURSOS INFORMÁTICOS EN CLASE DE MATEMÁTICAS: EL EJEMPLO DE CABRI

más atractivo y significativo que sobre la pizarra.

Parece claro que este tipo de clases-proyecciones tiene "mucho futuro". De momento hay algunas pegas:

La primera se puede salvar sin mayor dificultad con sólo superar el miedo a manejar aparatos nuevos (en el caso de que nuestro centro ya disponga de ellos).

Otra es la de adquirir soltura en el manejo de Cabri (y quizás también el de Power Point para mejorar nuestras presentaciones). Los cursos organizados desde el CAP o desde el PNTE pueden ayudarnos en ello pero creo que lo principal es la práctica individual.

Quizás la pega más importante es el tiempo necesario para diseñar y preparar esos contenidos a proyectar en clase. Desde la web de nuestro instituto ([www.pnte.cfnavarra.es/~iesozizu/departamentos/matematicas/recursos.htm](http://www.pnte.cfnavarra.es/~iesozizu/departamentos/matematicas/recursos.htm)) se pueden bajar algunos ejemplos.

Creo que con el segundo planteamiento, el de llevar el grupo de alumnos al aula de ordenadores, las pegas y las horas de trabajo previo son menores y las compensaciones son mucho mayores: ya no se trata de que los alumnos sólo miren e interpreten, ahora se trata de que sean ellos mismos quienes construyan figuras, exploren, verifiquen hipótesis... en definitiva hagan Geometría.

Ya hay editoriales que facilitan entre sus materiales ejemplos de actividades pensadas específicamente para que los alumnos las desarrollen con Cabri. Y en el caso de que nos animemos a preparar esas actividades a nuestro gusto, vamos a rentabilizar esas horas de trabajo previo en mayor medida que si nos dedicamos a diseñar presentaciones.

En la misma página web citada anteriormente encontrarás algunos ejemplos pensados para 3º de ESO: hay actividades para iniciar rápidamente a los alumnos en el uso del programa, seguidas de ejercicios en los que se trabaja con ángulos y polígonos, con triángulos y sus rectas notables, otros para el diseño de mosaicos, actividades en torno a las simetrías, traslaciones y giros etc.

Volviendo al principio, Cabri es un ejem-

Cabri es una aplicación informática que permite hacer geometría mediante el ratón y el monitor de un ordenador. Ello supone, además de una motivación añadida para la mayoría de los chavales, trabajar con una precisión y unas posibilidades que difícilmente se pueden conseguir con papel y lápiz o sobre la pizarra



plo concreto de programa informático útil para enseñar y aprender Matemáticas. Algo más que un reto para los profesores: si nos interesa la innovación y mantenemos la ilusión por aprender y probar experiencias nuevas en nuestras clases, la incorporación de los medios informáticos supone una buena oportunidad para intentarlo.

¡Ánimo pues!

# THE ELECTRIC CHARGE:

## UN TEXTO DE FÍSICA EN LA CLASE DE INGLÉS PARA 3º y 4º DE LA ESO

**U**n grupo de profesores del IES "Pablo Sarasate" de Lodosa estamos trabajando desde el curso 2002-2003 en un seminario para fomentar la lectura comprensiva. En este artículo se propone un ejercicio para que los alumnos lo realicen en las clases de física e inglés.

**E**ntre los principios que acordamos <sup>1</sup>, como primer paso para llevar a la práctica este proyecto, destacamos la necesidad de integrar la comprensión lectora en el trabajo diario de las distintas áreas, ya que contribuye esencialmente al aprendizaje, y en ningún caso debe ser exclusivo del área de Lengua y Literatura. La actividad que presentamos aquí fue diseñada para abordar el desarrollo de la lectura comprensiva desde una perspectiva interdisciplinar, trabajando con materiales y contenidos similares en las clases de Física y de Inglés. Los contenidos de Física a los que se refiere el texto, en formato de viñetas, corresponden a 3º de la ESO y son de tipo conceptual; es en esta área donde los alumnos trabajarán por primera vez el tema elegido, "La carga eléctrica", por lo que en la segunda parte, que se va a realizar total o parcialmente en la clase de Inglés, se acometen otros objetivos relacionados con el uso de la lengua inglesa, aunque también supondrá un importante refuerzo de lo aprendido previamente en la clase de Física. Hemos organizado el trabajo en tres apartados:

**A) Actividades previas a la lectura / Pre-reading:** En primer lugar, y como introducción al tema, utilizaremos las ilustraciones<sup>2</sup> para que los alumnos puedan identificar el tipo de texto, y las similitudes de vocabulario científico en inglés y español.

**B) Lectura y actividades de comprensión / Working with words:** Aquí proponemos una lectura muy guiada, centrándonos en el contenido de cada viñeta, para que los alumnos comprendan sobre todo el lenguaje, pero también revisen el contenido y los conceptos físicos que, como hemos dicho al principio, ya habrán estudiado en la clase de Física y Química. Se trata de ejercicios con los que los alumnos están familiarizados, porque son similares a los que realizamos en las clases de Inglés con cualquier tipo de texto.

**C) Actividades de refuerzo y aprendizaje de los contenidos físicos / Just Physics:** Este apartado, que incide sobre todo en los aspectos conceptuales, podría realizarse en la clase de Física, como ejercicio de repaso, o concluirlo en la clase de Inglés, por ello se presenta en ambos idiomas.

**Texto:**

ISABEL ALQUÉZAR  
ARTAL

Departamento de Inglés

BERTA LÁZARO  
MARTÍNEZ

Departamento de Física y  
Química, del IES "Pablo  
Sarasate". Lodosa



# EXPERIENCIAS

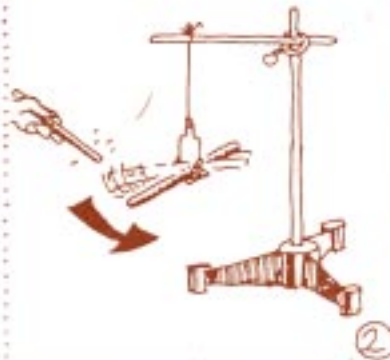
THE ELECTRIC CHARGE: UN TEXTO DE FÍSICA EN LA CLASE DE INGLÉS PARA 3º y 4º ESO

## THE ELECTRIC CHARGE

IT IS EASY TO PRODUCE A LITTLE CHARGE — JUST RUN A RUBBER COMB THROUGH YOUR HAIR, OR RUB A RUBBER ROD WITH ANIMAL FUR.



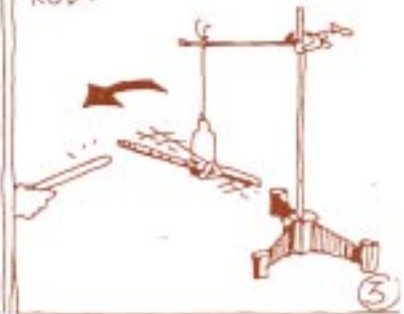
PLACE THE CHARGED ROD IN A HANGING STIRRUP AND BRING ANOTHER, SIMILARLY CHARGED ROD NEAR — THEY **REPEL**.



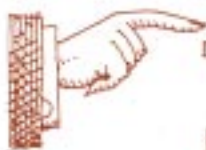
BUT IF I RUB A PLASTIC ROD WITH SILK...



IT ATTRACTS THE RUBBER ROD!



FROM EXPERIMENTS LIKE THESE WE LEARN THAT



THERE ARE **TWO** KINDS OF CHARGE...

AND THAT LIKE CHARGES REPEL, AND UNLIKE CHARGES ATTRACT!!


I LOVE SILK!



### BENJAMIN FRANKLIN

(1706-1790) NAMED THE TWO KINDS OF CHARGES **POSITIVE** AND **NEGATIVE**. WE NOW KNOW THAT ALL MATTER IS MADE OF ATOMS, WHICH ARE COMPOSED OF NEGATIVELY CHARGED **ELECTRONS**, WHIRLING AROUND A NUCLEUS OF POSITIVELY CHARGED **PROTONS**, AND **NEUTRONS**, WHICH HAVE NO CHARGE. (5)


ELECTRONS AND PROTONS HAVE EQUAL AND OPPOSITE CHARGES. NORMAL ATOMS HAVE EXACTLY ENOUGH ELECTRONS TO BALANCE THE PROTONS IN THE NUCLEUS, MAKING THE ATOM OVERALL NEUTRAL.



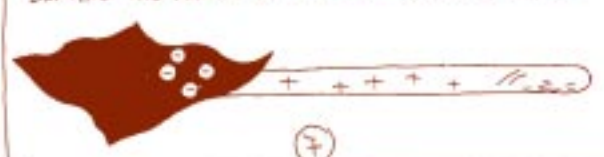
BUT WHEN AN ELECTRON IS REMOVED FROM AN ATOM, THE ATOM BECOMES A POSITIVELY CHARGED ION.

6

WHEN YOU RUB THE RUBBER ROD WITH FUR, SOME ELECTRONS ARE RUBBED OFF THE FUR AND ONTO THE RUBBER, SO THE RUBBER ROD ACQUIRES A NET NEGATIVE CHARGE (LEAVING THE FUR POSITIVE).



SIMILARLY, SILK RUBS ELECTRONS OFF THE PLASTIC, LEAVING THE PLASTIC WITH A NET POSITIVE CHARGE.



7

ELECTRONS ARE ELEMENTARY UNITS OF CHARGE, AND ARE EASILY TRANSFERRED FROM ONE OBJECT TO ANOTHER. THEY MAY ALSO BE PASSED ALONG THE SAME OBJECT - LIKE A COPPER WIRE, FOR EXAMPLE.




BUT THEY CAN'T BE BROKEN IN HALF...

SEE?

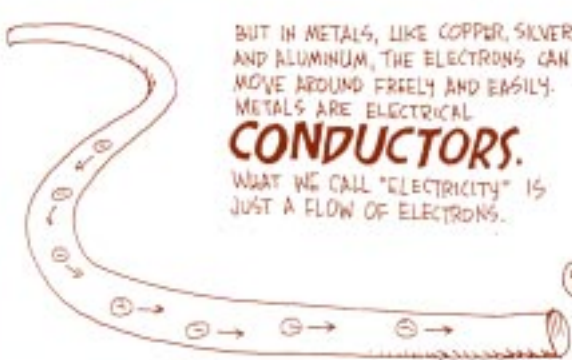
8

MATERIALS LIKE RUBBER, GLASS, AND PLASTIC ARE ELECTRICAL **INSULATORS**: CHARGE CAN BE RUBBED ON OR OFF THEIR SURFACES, BUT IT TENDS TO STICK THERE AND WILL NOT MOVE EASILY THROUGH THE MATERIALS.



CORK GLASS RUBBER

BUT IN METALS, LIKE COPPER, SILVER, AND ALUMINUM, THE ELECTRONS CAN MOVE AROUND FREELY AND EASILY. METALS ARE ELECTRICAL **CONDUCTORS**. WHAT WE CALL "ELECTRICITY" IS JUST A FLOW OF ELECTRONS.



9

# EXPERIENCIAS

THE ELECTRIC CHARGE: UN TEXTO DE FÍSICA EN LA CLASE DE INGLÉS PARA 3º y 4º ESO

## A) PRE-READING ACTIVITIES

Look at the cartoon and answer the questions.

- In which subject do you usually learn about it?

Biology   Physics   Chemistry

- Which words are similar in Spanish?

## B) READING AND WORKING WITH WORDS

Read the cartoon and answer these questions:

### Picture 1:

- What's Lucy doing?
- Underline the two objects used to produce a charge.
- What material are they?

### Pictures 2:

- Choose the right option: - The rods that repel are different / similar

### Picture 3:

- What material is the new rod used here?
- List all the materials mentioned in pictures 1 and 3.

### Picture 4:

- Read the conclusions of these experiments and complete this sentence:  
".....charges attract and ..... ones repel".

### Picture 5:

- Find the English words that mean: "llamó" .....  
"materia" .....  
"girando" .....
- Are these verb forms used in the text **Past Simple** or **Past participle**?

**Named** .....  
**Made** .....  
**Charged** .....  
**Composed** .....

### Picture 6:

- Alf (see picture 1) doesn't know much about all this. Answer the following questions and tell him in a simple way:  
**What's an atom?**  
**And an ion?**

### Picture 7:

- Match the bold words in A and B:

A	B
(you) <b>rub</b>	Adjective
<b>rubber</b> (rod)	Noun
(are) <b>rubbed</b>	Present simple
(the) <b>rubber</b>	Past participle

- Give examples of other words **that double the consonant** and/or **add -er** to make new words, like:

**swim / swimmer**  
**teach / teacher**

### Picture 9:

- Classify the materials mentioned here and in previous pictures in:

INSULATORS	CONDUCTORS
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

- Do you know any other examples?



### C) JUST PHYSICS

#### 1) Match each word with its definition.

Definitions	Words
A) Material in which electrons can move around easily.	1) Positive Ion
B) Atom that has gained electrons.	2) Insulator
C) Material in which electrons don't move easily.	3) Neutral
D) Atom that has lost electrons.	4) Gold
E) Atom with the same number of protons and electrons.	5) Negative Ion
A)..... B)..... C)..... D)..... E).....	

#### 2) Choose two of these words and make a sentence with each:

<b>Repel</b>	<b>Attract</b>	<b>Conductor</b>
<b>Atom</b>	<b>Charge</b>	

**Example:** *You can produce charge by combing your hair with a rubber comb.*

.....  
 .....

#### 3) Classify these materials as conductors or insulators:

<b>Rubber</b>	<b>Plastic</b>	<b>Copper</b>	<b>Silver</b>
<b>Cork</b>	<b>Wood</b>	<b>Aluminium</b>	<b>Tungsten</b>

#### 4) Answer these questions :

- Why do we say that electrons are "elementary particles" ?
- What happens to charges when we rub a plastic rod with silk?
- Does the atom change if it gains electrons?
- We know that particles that move easily are electrons, but do you know why matter charges positively?

#### 5) Look up Benjamin Franklin in an encyclopaedia and write something interesting about him.

### C) LA CARGA ELÉCTRICA

#### 1) Enlaza cada término con su definición:

A) Material en el que los electrones se mueven con facilidad.	1) Ion positivo
B) Átomo que ha ganado electrones.	2) Aislante
C) Material en el que los electrones se no se desplazan con facilidad.	3) Neutro
D) Átomo que ha perdido electrones.	4) Oro
E) Átomo con el mismo número de protones y de electrones.	5) Ion negativo
A)..... B)..... C)..... D)..... E).....	

#### 2) Elige dos de estas palabras y haz una frase con cada una sobre la carga eléctrica:

<b>Repeler</b>	<b>Atracción</b>	<b>Conductor</b>
<b>Átomo</b>	<b>Carga eléctrica</b>	

.....  
 .....

#### 3) Clasifica estos materiales en conductores o aislantes:

<b>Goma</b>	<b>Plástico</b>	<b>Cobre</b>	<b>Plata</b>
<b>Corcho</b>	<b>Madera</b>	<b>Aluminio</b>	<b>Wolframio</b>

#### 4) Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiere decir que los electrones son partículas fundamentales?
- ¿Qué pasa con las cargas si frotamos una varilla de plástico con seda?
- ¿Qué le ocurre a un átomo si gana electrones?
- Teniendo en cuenta que las partículas que se mueven fácilmente son los electrones, ¿cómo podemos explicar que la materia se pueda cargar positivamente?

#### 5. Busca información sobre Benjamín Franklin y su trabajo científico, anotando lo más relevante.



#### Notas:

- VV.AA., *Cómo elaborar el plan de lectura comprensiva en un instituto de secundaria. Dos ejemplos prácticos*, Blitz Serie Amarilla, Ed. Gobierno de Navarra, 2003
- Gonick, L. y Huffman, A., *The Cartoon Guide to Physics*, Ed. Harper Perennial, New York, 1991.



## REPORTAJES

# LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN

**E**n el marco del Plan de Formación del curso escolar 2003-04, entre los meses de septiembre a marzo, se desarrolló un Seminario de Formación que permitió a un numeroso grupo de profesores de las distintas etapas educativas, reflexionar y elaborar propuestas para los centros desde una perspectiva intercultural.

**E**l trabajo desarrollado en este seminario nos sirvió para tomar conciencia de los cambios significativos que están viviendo las sociedades desarrolladas en las que, como señala Miquel Essomba en la entrevista que aparece en esta revista, se están produciendo movimientos imparable que ponen en contacto a personas portadoras de contenidos culturales y de valores distintos.

En este nuevo contexto social y cultural y en pro de la cohesión social, se hace más necesario que nunca educarnos, tanto los profesores como los alumnos, para ser capaces de comprender al otro y de negociar espacios de convivencia común en los que

la diferencia no suponga un obstáculo insalvable.

El Seminario estuvo estructurado en tres fases. **En la primera fase** reflexionamos sobre los fundamentos de una educación intercultural y sobre la atención socioeducativa al alumnado inmigrante. En este contexto llevamos a cabo una revisión crítica de los modelos de atención a la diversidad –especialización, integración e inclusión– poniendo de relieve las características y los fundamentos que sostienen los modelos apuntados. El trabajo del profesorado organizado en grupos de trabajo –13 grupos en total– se centró en el estudio de la documentación de apoyo aportada,

**Texto:**

MARÍA  
VICTORIA GARCÍA  
ARMENDÁRIZ

Asesora de la UT de Diseño y  
Desarrollo Curricular







Uno de los grupos con Miguel Essomba.

así como en la revisión de notas tomadas en las sesiones presenciales con el ponente. Este trabajo de grupo estuvo pautado, con el objeto de facilitar la exploración sobre las ideas presentadas y la reconceptualización necesaria en todo proceso formativo. Esta primera fase concluía con la formulación, por parte de cada grupo, de una hipótesis de trabajo que les iba a conducir al diseño e implementación de un proyecto que podía situarse en las aulas, en los órganos de coordinación didáctica de los centros o en el nivel más institucional.

**La segunda fase del Seminario** se iniciaba con la valoración por parte del ponente de los documentos elaborados por los distintos grupos en la fase anterior, al tiempo que se profundizaba en los proyectos de trabajo que habían quedado enunciados. El trabajo del profesorado en las sesiones de grupo se centró en la concreción del proyecto para su implementación en el aula. Estas producciones fueron remitidas al ponente para su estudio y valoración de manera que pudieran reorientarse o acotarse según los casos.

**La tercera fase del Seminario** estuvo centrada en la evaluación sobre tres dimensiones: *proceso, resultados e impacto*.

Era preciso adoptar una perspectiva crítica que permitiera a los grupos de profesores retomar la experiencia formativa en su conjunto.

En la evaluación del proceso tratamos de identificar qué controlaríamos a partir de ese momento de forma especial en el contexto de la acción y qué ideas y acciones resultaban fundamentales para que pudiera salir bien el proyecto diseñado. Dicho de otro modo, qué aspectos claves tendríamos en cuenta en la puesta en marcha del proyecto si lo fuéramos a repetir o presentar en otro contexto.

La evaluación de resultados nos tenía que permitir distinguir entre logros deseados, obtenidos y no esperados, con los alumnos, con el resto del profesorado y con la institución. Había que identificar y formular con claridad las dificultades encontradas, al mismo tiempo que se hacía una valoración con relación al mejor conocimiento del tema de trabajo –la dimensión intercultural de la educación–.

El análisis del impacto de un proyecto desarrollado, por muy humilde que sea, nos debe permitir reconocer las repercusiones actuales y potenciales que tiene la acción emprendida. En el marco de nuestro Semi-

nario se buscaba llegar a formular un **documento de compromiso** que recogiera los acuerdos adoptados, bien fuera en el nivel del departamento didáctico, del ciclo educativo o en el centro. Se trataba de preguntarnos sobre cuál era el impacto del proyecto y a qué nivel, y, en caso de poder llegar a algún compromiso interno que institucionalizara la acción llevada a cabo, en qué ámbitos y con qué alcance se produciría.

Las dos experiencias que se presentan en este reportaje nos permiten apreciar distintos puntos de vista y enfoques sobre la atención educativa al alumnado inmigrante.

Concluiremos esta breve introducción señalando que las dos experiencias que se presentan en este reportaje nos permiten apreciar distintos puntos de vista y enfoques sobre la atención educativa al alumnado inmigrante. Es natural, en cierta medida, que el profesorado vincule el trabajo sobre la dimensión intercultural de la educación con la llegada de alumnado inmigrante, en tanto esta nueva realidad social y escolar nos ofrece una especie de espejo en el que reconocemos con más claridad la significación de los cambios sociales y la necesaria reorientación de los procesos educativos, si se quiere hacer posible el desarrollo de sociedades cohesionadas con una clara y definitiva vocación democrática.

Esta educación para la ciudadanía se traduce, en primer lugar, en el derecho de todos y cada uno de los alumnos a tener las oportunidades y ayudas educativas que les permitan la emancipación moral, social e intelectual que esta sociedad exige. No obstante y como nos recuerda Miquel Essomba en la interesante entrevista que se publica a continuación, la educación intercultural debe asumirse en todos los centros y desde todas las estructuras, sabiendo que la interculturalidad no debe suponer un apéndice más de los currículos de Ciencias Sociales o de las tutorías, sino un nuevo enfoque de todas las áreas de conocimiento, tratando, entre otras cosas, de reducir el carácter etnocéntrico que todavía contienen

No debemos identificar interculturalidad con inmigración, sino más bien con un rasgo de las nuevas sociedades, en todas las latitudes y contextos, vinculado a la globalización, a los nuevos flujos de la información y a los desplazamientos y movimientos migratorios que ponen en contacto culturas, con sus conocimientos y valores propios, haciendo ineludible la necesidad de trabajar por un mayor cohesión social

los contenidos del currículo. Como dice el profesor Essomba "...ello permitirá preparar mejor al alumnado en su proceso de construcción identitaria y también crear un espacio educativo y curricular más acogedor en el supuesto de que lleguen y se matriculen en nuestro centro hijos e hijas de familias inmigradas".

Entre las propuestas de trabajos elaborados en el marco del Seminario presentamos dos que pretenden dar un enfoque escolar más íntegro al tratamiento de la educación intercultural.

Por último, desde nuestro punto de vista, es necesario insistir en que no debemos identificar interculturalidad con inmigración, sino más bien con un rasgo de las nuevas sociedades, en todas las latitudes y contextos, vinculado a la globalización, a los nuevos flujos de la información y a los desplazamientos y movimientos migratorios que ponen en contacto culturas, con sus conocimientos y valores propios, haciendo ineludible la necesidad de trabajar por un mayor cohesión social.

# PLAN DE ACOGIDA PARA NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS

**D**entro del seminario Estrategias de Educación Intercultural en el Aula, que se realizó en el CAP de Pamplona en el primer cuatrimestre del curso 03-04, se presentan a continuación las conclusiones del grupo coordinado por Eduardo Bayona sobre la elaboración de un Plan de Acogida del alumnado inmigrante en un centro escolar. El autor expone cuáles son los componentes básicos que contienen estos planes y da su opinión personal y crítica sobre el hecho multicultural.

**Texto:**  
**EDUARDO BAYONA**  
Orientador de los centros  
"La Compasión" y  
"Escolapios".  
Coordinador de grupo del  
Seminario "Estrategias  
de Educación Intercultural  
en el Aula".

**N**uestro trabajo pretendía identificar y ordenar de forma lógica los componentes básicos que contiene un Plan de Acogida, con la intención de proponer su implantación en los centros en los que trabajamos. Realizamos también materiales para su puesta en marcha: ficha de recogida de información, indicadores de integración para el tutor... En la evaluación que realizamos del trabajo hicimos referencia a algunos condicionantes, dificultades o estrategias de implantación, a los que haré mención en este artículo. El trabajo resultó interesante y esperamos que pueda ser útil también para otras personas que quieran impulsar su realización.

No es necesario insistir en que en buena parte de los centros escolares, los últimos cinco o seis años han estado caracterizados por la llegada de alumnado extranjero en número nada comparable con lo que hasta ahora conocíamos. Este alumnado se ha ido integrando con edades y situaciones escolares diversas, generando preocupación en todos los sectores escolares. Ello ha llevado a muchos

centros a la elaboración de planes de acogida bien formalizados, o en otros casos, sencillamente, a la toma de decisiones o elaboración de protocolos parciales que puede corresponder cumplimentar unas veces al orientador, otras al secretario, tutor, director... En todo caso, y por lo revisado en distintas fuentes, suele tratarse de medidas poco coordinadas y de relativa influencia a la hora de tomar decisiones que incidan en la integración escolar de un alumno, pues, o bien se limitan a describir situaciones y niveles, o bien se limitan a tomar decisiones para asignar a un grupo. Destaca en general la escasa importancia que en los mismos suele darse a la evaluación del Plan, y la ausencia de indicadores de integración del alumnado. Hemos comprobado también que en algunos casos, estos planes de acogida se han burocratizado, cuando no simplemente arrinconado entre la marea de papeles que un centro elabora cada año, sin esperar de ellos ningún provecho para nadie.

Se trataba pues de abordar este tema de un modo organizado y vivo, siendo cons-

cientes de que en cada centro hay que partir de la realidad existente, y al mismo tiempo de la necesidad de ser imaginativos. No quedamos totalmente satisfechos con el resultado –no hay más que leer la primera frase de la evaluación, en la que reconocíamos haber sido demasiado ambiciosos–, pero tampoco acabamos totalmente desmoralizados. Concluimos que, pese a las dificultades, merece la pena iniciar este trabajo que, aunque su elaboración debe ser responsabilidad de todos en el centro, alguien debe impulsar.

Para que este impulso llegue a buen puerto, será necesario desplegar distintas estrategias que podríamos llamar de *seducción*. M. Essombahablaba en el seminario de tres momentos en los procesos de cambio: la preparación, la innovación, y la consolidación. En un primer momento se trata de realizar alianzas y complicidades que permitan llegar a propuestas de acción concretas, que por supuesto hay que saber dirigir al lugar que corresponda, y que habrá que razonar como mejoras respecto a la situación actual. En esto consiste la seducción. Después vendrán las negociaciones para llegar a medidas concretas institucionalizadas, dibujando las responsabilidades que asumirá cada uno. Finalmente, dentro de la consolidación, se propondrán los sistemas de revisión y mejora.

Como estrategia de seducción conviene subrayar que el Plan de Acogida supone una herramienta que mejora la convivencia escolar, en la medida en que el alumnado y su entorno quedan mejor integrados en el centro, y que al mismo tiempo nos puede aportar beneficios personales: nos ayuda a conocernos mejor, activa nuestras neuronas, desarrolla nuestra imaginación, y hasta, si nos gusta discutir, nos permite expresarnos más o menos amigablemente, siempre que respetemos a las personas y no seamos demasiado políticamente correctos en los planteamientos. Aquí van algunas consideraciones y propuestas con las que nos podemos armar o desarmar para un debate con alumnos, profesores o familias.

Debate necesario si queremos comprometer a todos en la acogida de este alumnado, y no convertir el Plan de Acogida en papel mojado. ¿Que no estamos de acuerdo? ¡Tan to mejor! No tomemos por tonto al vecino, y veamos si somos capaces de llegar a cuatro acuerdos revisables.

1. Parece que no somos tan listos como para conocer el futuro... y que en general no solemos ni percibir las tendencias. ¿Quién nos iba a decir hace diez años que esto iba a ocurrir? La presencia extranjera está siendo en muchos lugares, sean grandes o pequeños, una realidad ya poco exótica. Es cierto que en este momento el aluvión de alumnado extranjero puede estar perdiendo fuerza, pero ello no significa que tenga menor pujanza. No conozco a nadie que sostenga razonablemente que el fenómeno “llegada” vaya a ir en aumento al ritmo vivido en los últimos años. Parece que el reagrupamiento familiar de la población ya instalada se está completando, y que la ley de extranjería y las perspectivas económicas no invitan a grandes aventuras. Incluso es posible que algunas personas muestren que no habían llegado para quedarse aquí y reanuden un nuevo viaje a otros lugares de Europa o Estados Unidos. No es extraño tampoco que algunos de los alumnos que se incorporaron a nuestros centros en Secundaria decidan ahora regresar a su país... En todo caso, seguiremos teniendo incorporaciones de alumnos hijos de trabajadores de origen extranjero, dispuestos a realizar, ahora sí desde el principio, toda la escolaridad en nuestro sistema.

Resulta imprescindible hablar aquí del reagrupamiento familiar. Las situaciones que se crean deben merecer toda nuestra atención. Imaginemos a un adolescente de quince años que, tras haber vivido con los abuelos durante los últimos cuatro o cinco, es reclamado por sus padres para vivir en un país desconocido y enfrentarse a un futuro incierto: recuperar la convivencia familiar en un momento difícil, responder a las expectativas de progreso escolar y laboral con realismo y sin defraudar, crear nuevos patrones

Conviene subrayar que el Plan de Acogida supone una herramienta que mejora la convivencia escolar y que al mismo tiempo nos puede aportar beneficios personales: nos ayuda a conocernos mejor, activa nuestras neuronas, desarrolla nuestra imaginación, y hasta nos permite expresarnos siempre que respetemos a las personas y no seamos demasiado políticamente correctos en los planteamientos

No está de más,  
de vez en cuando,  
ponerse en el  
lugar del otro.  
¿Alguien se ha  
preguntado qué  
buscan y qué han  
encontrado? No  
se trata de poner  
nuestros  
prejuicios en  
juego y decir: lo  
único que quieren  
es esto o aquello,  
cosas concretas,  
o simplemente no  
han venido a  
estudiar...

normalizados de identificación y socializarse entre iguales, hacer frente a las demandas corrientes del uso del ocio en nuestra sociedad (como salir de noche y beber alcohol,...), etc. Debe ser duro mantener el tipo.

**2.** No está de más, de vez en cuando, ponerse en el lugar del otro. ¿Alguien se ha preguntado qué buscan y qué han encontrado? No se trata de poner nuestros prejuicios en juego y decir: lo único que quieren es esto o aquello, cosas concretas, o simplemente no han venido a estudiar... Se trata justamente de dejar los prejuicios de lado y escuchar, mantener la incógnita abierta. Quizás sus razones no estén tan alejadas de las nuestras, incluso de nuestra propia historia familiar. ¿Seguro que en dos o tres generaciones anteriores no tenemos pastores o panaderos en América o Europa? Yo sí. La emigración no nos es extraña y el mundo cada vez es más pequeño.

Este aspecto de la motivación, de las expectativas de quien llega, la voluntad de mejora, puede ser –y así se presentó en el seminario– un gran aliado de los centros escolares, siempre que se pueda encauzar con realismo. Por ello es preciso explicar despacio cuáles son las condiciones que entendemos mínimas para que los alumnos puedan evolucionar escolarmente con éxito. Por ejemplo, a la hora de señalar las horas de sueño necesarias, el uso de la televisión, la importancia de dedicar un rato al seguimiento escolar de los hijos,... Aquí las situaciones más problemáticas se dan cuando la necesidad de ganarse la vida empuja a trabajar mañana, tarde y hasta noche, y los hijos quedan al aire de la calle o de los vecinos.

Debemos poder explicar también cuáles son las exigencias que para todos presenta nuestro sistema educativo en las diferentes etapas: superar asignaturas, orientarse en itinerarios, tener materiales y ropa adecuada, acudir con puntualidad,...

Pero otro tanto puede ocurrir con la utilización de los recursos sociales, sanitarios, culturales o deportivos. Conseguir un uso normalizado de los mismos, es decir, saber

dirigirnos al recurso adecuado para tal necesidad, y utilizarlo de modo autónomo y respetuoso, exige un aprendizaje. Suele suponerse que este trabajo no nos corresponde, y preferimos dejarlo en manos de la Unidad de Barrio o de otros servicios. Sin embargo, puede iniciarse perfectamente en el centro escolar, o a instancias de él, a través de distintas iniciativas que pueden recogerse en el Plan de Acogida. Se trata de dar información, y de prever actividades formativas para la población que lo precise. Quiero resaltar aquí algo que para mí ha sido un hallazgo: la buena disposición de las familias a través de la APYMA o la Escuela de Padres, cuando se les pide colaboración a la hora de aportar materiales, acompañar a las familias inmigrantes a visitar recursos, invitarles a participar en actividades, etc. Pero otro tanto puede decirse de los alumnos cuando a uno se le pide que acompañe al alumno inmigrante los primeros días, le explique las manías y caprichos del profesorado o le ayude a orientarse con los materiales.

Entre lo que se buscaba y lo que finalmente se encuentra, siempre hay un espacio para la decepción. Quizás las personas no sabemos bien lo que queremos, o simplemente soñamos con algo diferente y la vida tiende a volvernos al mismo lugar. Por eso no está de más un poco de realismo, saber a qué nos enfrentamos. Ello implicará organizar actividades formativas, y no solo informativas, al menos con esta población.

**3.** Para que algo mejore, no hay que dejarlo a su suerte. Con el alumnado que estos años se ha ido incorporando a las etapas obligatorias hemos realizado un trabajo generalmente bien intencionado, muchas veces improvisado, eficaz en lo posible, y escasamente sistematizado. Por ello no es de extrañar que nos resulte problemático, del mismo modo que nos resulta gratificante comprobar un logro más o menos importante. Por ello, al pensar en el Plan de Acogida, consideramos que identificar el mayor número de variables que inciden en la integración escolar del alumnado inmi-



grante, y actuar sobre ellas manejando todas las herramientas a nuestro alcance, es la única opción eficaz e inteligente para evitar que algo se convierta en un problema.

Las preguntas que en el grupo de trabajo nos hacíamos eran:

¿Cuál es la situación de partida del alumno? Conozcamos sus experiencias vitales, su entorno social y familiar, y su bagaje curricular.

¿En qué situación escolar y social queremos que se integre? Exigencias que comportan estas situaciones y definición de la integración escolar.

¿Qué agentes tenemos a nuestro alcance que pueden incidir en esta integración? Alumnos, profesores, secretaría, orientación, familias del centro, recursos sociales...

La propuesta de Plan de Acogida que presentamos intentaba cruzar entre sí estos tres campos, distribuyendo las tareas entre los distintos agentes.

4. No podemos reducir el problema escolar de la inmigración al debate sobre el reparto. Una vez aireado el dato de la población escolar inmigrante en Navarra, parece que se han despertado todas las alarmas al comprobarse, no la ausencia de medidas eficaces y de recursos dedicados a distintos niveles –no solo de centro- para atender a esta población, sino la sangrante diferencia de su número entre centros y redes. Se habla mucho de evitar la formación de guetos mediante el reparto de alumnos, pero poco del enfoque intercultural del currículo, y se olvida que también puede haber guetos pequeños.

Pretender que se disuelvan, se volatilicen, es una auténtica tontería, y además va en contra de la experiencia que ya tenemos en el trabajo con otros colectivos o minorías, en los que el asociacionismo propio está siendo un factor de cambio y de diálogo integrador importantísimo. En todo caso, este debate necesario hay que centrarlo desde una propuesta educativa no clasista, ya que si no, se convierte en un rechazo de la diversidad. Es curioso que no solamos tratar al elitismo como gueto, precisamente.

El miedo es el mensaje de la xenofobia. El temor a lo extraño, el sentimiento de incomodidad que puede despertar el contacto con formas, estilos y costumbres no convencionales tiene que ser racionalizado y hasta reconocido para que no se vuelva contra nosotros mismos. Los inmigrantes no han venido a quitarnos nada, ni pisos, ni alumnos. Otra cosa es que en nuestra sociedad haya bienes de primera necesidad que son escasos... pero no me parece que la especulación inmobiliaria la hayan inventado ellos, ni el descenso de la natalidad. Más bien parecen elementos de nuestra cultura.

Es necesario combatir las actitudes xenófobas en los centros, de las que ningún estamento por principio, por guapo, queda excluido. Aquí la educación contra el racismo, de la que hay materiales accesibles muy variados, es un punto de partida necesario para trabajar en las aulas y en las actividades formativas para las familias y el profesorado. En este momento puede ocupar el lugar que tuvo la lucha por la igualdad de los sexos.

¿Por qué no pensar que nosotros también somos un poco raros? Nuestra cultura no es la única ni la mejor, sino, como cualquiera otra, un modo particular de dar respuesta a los problemas del hombre con la naturaleza y con sus semejantes: un conjunto de convenciones necesarias para no tirarnos de los pelos. Si es exigible al que llega nuevo que trate con respeto lo que encuentra, se nos puede exigir también que relativicemos un poco el supuesto valor eterno que damos a algunos rasgos culturales, y hasta que procuremos aprender de las soluciones que ellos han dado. Es curioso el desconocimiento que tenemos de nuestras claves culturales, e indignante el trato que damos a muchos de los elementos más ricos y potentes de nuestra cultura. Nos suele importar poco incorporar rituales y usos que consideramos de culturas con mayor prestigio y poder económico, pero nos escandalizamos de un pañuelo en la cabeza.

Para que algo mejore, no hay que dejarlo a su suerte. Con el alumnado que estos años se ha ido incorporando a las etapas obligatorias hemos realizado un trabajo generalmente bien intencionado, muchas veces improvisado, eficaz en lo posible, y escasamente sistematizado

# IKASLE ETORKINEI HARRERA EMATEKO PROIEKTUA BERAKO TOKI ONA BHIAN

**H**asteko esan ikastaroa egitera apuntatu ginen interes pertsonala dugulako; taldeko bi partaide doktoradutza eta graduondokoa gai honen inguruan egiten ari gara. Bestalde, gai hau ikastetxeetan bai gaur egun eta bai etorkizunean, daukagun erronka nagusienetakoa delako. Eta noski, geure burua gai honetan jansteko beharra sumatu dugulako.

**Texto:**  
AINHOA  
ETXEZARRETA  
GABI GOIA  
SARA HERRANZ  
DIEGO TOBAR

**G**ure proiektuaren abiapuntu bezala ikastaroan emandako artikulua eta apunteak erabili genituen. Lehenengo saioetarako bakoitzak bere hausnarketa egina ekarri genuen. Taldean ideia hauek guztion artean eztabaidatu eta ondorio batzuek adostu genituen. Gustora aritzeaz gain, asko inplikatu ginen eta gure arteko langiro aproposa sortu genuen.

Normalean kosta egiten zitzaigun arratsalde batean gelditzea lanean aritzeko baina, behin jarriz gero, gustora egoten ginen, saioak pozik bukatzen genituelarik emanakorrak zirela ikusten genuelako.

Bestalde, gu laurok ezagunak ginen, orientazio departamentuko kideak gara eta Bigarren Hezkuntzako D ereduko bi ikastetxe ezberdinetan lana egiten dugu: Leitzako Amazabal eta Berako Toki-Ona.

Proiektua Toki-Onan kokatzea erabaki genuen gaia honen inguruan detektatzen genuen beharra nabariagoa zelako eta lana praktikoagoa gerta zedin.

Ikastxearen aldetik harrera ona izan dugu

mementu oro. Gaia aurkeztu zenetik zuzendaritza taldeak begi onez ikusi zuen eta, gero eskatutako pausuak emateko prest agertu zen. Zonaldeko (Bortziriak) beste hainbat erakundeetan ere sentiberatasuna eta beharra bazegoen eta honek kontestualizatzen lagundu digu.

Hasiera batean gure proiektua hezkuntza komunitate ososari zuzentzea erabaki bagenuen ere, errealitateak erakutsi zigun eremu zabalegia zela eta helburu apalagoak eta mugatuagoak jarri behar genituela. Aurreratu ahala, beste esparru batzuetan egin da lana: osasun zentrua, gizarte zerbitzuak, euskera mankomunitatea, "Bidelagun" laguntza taldea, ... Ikastetxeari dagokionez irakasle-tutoreak, zuzendaritza taldea eta KPB-ren bitartez bideratu da lana.

Proiektuaren ondorio bezala hainbat aurrerapauso agerian geratu dira:

- Harrera plana
- Zonaldeko esparru desberdinetako eztabaidaguneak
- DBH-ko lehenengo mailan dauden

## REPORTAJES

IKASLE ETORKINEI HARRERA EMATEKO  
PROIEKTUA BERAKO TOKI ONA BHIAN



ikasleen kultur ezberdinen ezaugarriak elkartrukatzeko jarduerak (Tutoritzaren barnean)

Denborari erreparatuz, aurtengoan sensibilizazio lana egin dugu, lehenengo urratsak eman ditugu eta geroari begira, lan prozesu hau pausu gehiagorekin gauzatuz joango da.

Bukatzeko, esperientzia oso ona izan da; aberatsa eta sakona. Bide berri bat ireki dugu ikastetxean eta kulturraniztasunaren oinarriak finkatu ditugu.

Pertsonal mailan taldeak funtzionatu du. Gure baloreak, ezagutzak eta bizipenak hausnartu eta birplanteatu ditugu. Gure barnean hazia erein dugu eta denborarekin baikoitzarengan bere fruituak emanen ditu. ■

Proiektua Toki-Onan kokatzea erabaki genuen gaia honen inguruan detektatzen genuen beharra nabariagoa zelako eta lana praktikoagoa gerta zedin

# ENTREVISTA MIQUEL ESSOMBA

“LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES UNA APUESTA IDEOLÓGICA POR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LAS PERSONAS DE IDENTIDADES CULTURALES DISTINTAS”

**Texto:**

PEDRO BERÁSTEGUI  
Y LUCÍA AGUADO

Asesores de Educación Infantil  
y Primaria CAP de Pamplona



Aprovechando el Seminario de “Estrategias de Educación Intercultural en el aula”, nos hemos acercado a Miquel Essomba para preguntarle sobre este tema.

**Si partimos de la base de que todos los profesores-as, tengamos o no alumnado de origen inmigrante, somos responsables de la educación integral de los alumnos, ¿qué significa la educación intercultural?**

La educación intercultural es una dimensión educativa emergente que nace y crece al amparo de los significativos cambios que nuestras sociedades están viviendo en las últimas décadas. Estamos inmersos en unos procesos de internacionalización y comunicación que afectan profundamente a las dinámicas culturales tradicionales de los pueblos. Hoy día, los movimientos migratorios y los mass-media hacen que personas portadoras de contenidos y valores culturales distintos se encuentren y deban desarrollar, en pro de la cohesión social, dos procesos: por un lado, la comprensión de la identidad del otro; por otro, la negociación de espacios de convivencia común en que la diferencia no suponga un obstáculo. En este sentido, vemos en primer lugar cómo la educación intercultural resulta una necesidad, ya que los procesos de comprensión intercultural y de negociación de espacios de convivencia requieren de un proceso previo

de aprendizaje que debe ser facilitado. En esto, como en otras muchas cosas, no nacemos enseñados. En segundo lugar, la educación intercultural es una apuesta ideológica por la igualdad de oportunidades entre las personas de identidades culturales distintas.

**¿Qué consecuencias tiene la opción por una educación intercultural en el funcionamiento/ gestión del centro?**

La educación intercultural, en tanto que dimensión educativa, supone hacer frente a la globalidad de todo lo que sucede en una institución escolar. Con independencia de la presencia o no de niños y niñas de familias recién llegadas de países pobres, la educación intercultural debe asumirse en todos los centros y desde todas sus estructuras. En el proyecto educativo debe constar la voluntad de la comunidad educativa de trabajo intercultural, y llegar a ese consenso puede suponer una buena oportunidad para remover los valores de la cultura del centro e introducir el debate sobre cómo tratar estos nuevos retos. En el proyecto curricular también debe aparecer esta dimensión, pero de forma inclusiva: la interculturalidad no debe suponer un apéndice más de los aurícula de Ciencias Sociales sino un nuevo enfoque de todos los contenidos de todas las áreas de conocimiento: música, matemáticas, educación física, lengua... La escuela,

de forma pausada pero sin demora, debe ir reduciendo el carácter etnocéntrico que todavía contienen los contenidos del currículo. Ello permitirá, sin lugar a dudas, preparar mejor al alumnado en su proceso de construcción identitaria y también crear un espacio educativo y curricular más acogedor en el supuesto que lleguen y se matriculen en nuestro centro hijos e hijas de familias inmigradas.

La educación intercultural es una apuesta ideológica por la igualdad de oportunidades entre las personas de identidades culturales distintas.

**¿Qué medidas debe tomar la Comunidad Educativa para implicarse en la acogida y atención del nuevo alumnado? ¿Quiénes serían las personas clave en el centro escolar?**

El equipo directivo juega un rol fundamental: es quien debe acoger a la familia en primera instancia, preverlo todo, tenerlo todo preparado. Además, su presunta autoridad moral ha de ser un motor de motivación en el centro para que el resto del profesorado asuma las nuevas dinámicas con naturalidad y receptividad. De todos modos, el equipo directivo debe verse también arropado por la administración educativa, quien debe atender con rigor y presteza las demandas que responden a necesidades reales en las escuelas. De lo que se trata no es de que la administración educativa diseñe un modelo y los centros educativos deban amoldarse a él sino que los centros planteen las particularidades propias de la diversidad que les caracteriza, y la Administración educativa se ponga a su servicio para satisfacer sus demandas concretas de forma flexible y contextualizada.

**¿Cuál sería el papel de las APYMAS?**

Las APYMAS juegan un rol fundamental en la acogida de familias inmigradas, no tanto desde una perspectiva de desarrollar actividades específicas, o de abrir las puertas a los nuevos padres y madres del centro (todo ello se les supone ya), sino desde la óptica de plantear una actitud y un estilo que realmente favorezca que aquellos que

llegan al centro se sientan reconocidos y puedan establecer unos lazos mínimos de cordialidad con el resto de la comunidad educativa. Por eso surgen algunas experiencias en algunas comunidades autónomas que, bajo el título de “familias acogedoras”, se desarrolla un programa de acogida espontánea e informal por parte de algunos padres y/o madres del centro con respecto a los recién llegados. Ese contacto informal permite, en primer lugar, promover actitudes de receptividad y apertura no sólo en las familias extranjeras sino también en las del propio país, y facilita una aproximación desde un punto de vista “no profesional” a todo aquello que supone la escuela en este país.

La escuela, de forma pausada pero sin demora, debe ir reduciendo el carácter etnocéntrico que todavía contienen los contenidos del currículo.

**Además de formación, ¿qué necesita el profesor para mantener vivo el compromiso de llevar a cabo una educación intercultural?**

La formación sólo produce efectos beneficiosos si ésta va ligada de forma muy estrecha a procesos y programas de innovación educativa. Por lo tanto, ese compromiso debe ser colectivo, de todo el centro, no vale que la mitad del profesorado rechace el trabajo intercultural en el centro, o que no desee realizar la acogida de niños y niñas de familias inmigradas, simplemente porque eso dificultaría hasta el fin las posibilidades de un trabajo en positivo e innovador que arraigue en la cultura escolar preestablecida. Y en segundo lugar, ese compromiso debe afectar a mejoras sustanciales del quehacer educativo de todos, tampoco vale concentrarse en demasía en los temas interculturales y dejar abandonados otros proyectos de desarrollo e innovación curricular ya en marcha. De nuevo quisiera reiterar la necesidad de entender la educación intercultural y la acogida de estos nuevos ciudadanos como un asunto no a añadir sino a incorporar de forma transformadora.



La escuela, de forma pausada pero sin demora, debe ir reduciendo el carácter etnocéntrico que todavía contienen los contenidos del currículo



**En tu opinión, ¿cuáles serían las claves para que la vivencia personal de un alumno inmigrado resulte emocionalmente equilibrada?**

Lo más importante para un niño o niña de familia inmigrada es que algún día sus compañeros y sus profesores dejen de observarlo como tal, que vean que por encima de sus características étnicas o identidad cultural está una persona más, como el resto. Y eso no depende exclusivamente de él sino de todos. Y las estrategias que deben activarse para que ese sentimiento pueda aparecer son básicamente dos: por un lado, el reconocimiento, la capacidad de incorporación en el centro educativo de elementos propios de la vivencia social y cultural del alumno de origen extranjero; por otro, el vínculo, la oportunidad de establecer lazos afectivos con iguales en el marco de la escuela y/o de la comunidad. Ambos elementos deben ser considerados dentro de la dinámica ordinaria del centro.

**¿Cómo deberíamos ubicar en la escuela a un niño recién llegado con una cultura y lengua distintas?**

En primer lugar, quisiera relativizar un poco una afirmación tan gruesa como “niño recién llegado con una cultura y lengua

distintas”. Si partimos de una concepción dinámica de los contenidos y las identidades culturales, pronto nos daremos cuenta que hablar de niños de culturas distintas no tiene mucho sentido, ya que se encuentran inmersos en un proceso de construcción incipiente de las estructuras identitarias adultas, y por lo tanto su identidad y cultura será el resultado de las complejas interacciones que se darán entre lo que observa en su espacio familiar y lo que recibe en el entorno social amplio. Al menos, eso es lo que pone de manifiesto la realidad de otros países con más experiencia que nosotros en este asunto. Lo de la lengua es otro tema. Ahí sí que deberíamos tener un programa de atención específica que se adecue, de forma flexible en el tiempo, a las necesidades del niño en función de su competencia lingüística y comunicativa. Un buen diagnóstico de esta competencia en su lengua materna puede ayudar a establecer un horizonte realista de posibilidades para el aprendizaje. También ayuda mucho incluir al niño desde el primer momento en actividades curriculares expresivas donde la comunicación verbal no resulte nuclear sino instrumental: música, educación física, educación plástica,...

**Si tuvieras en tu mano la posibilidad de re-**

**dactar las bases de una reforma educativa: ¿Qué aportaciones incluirías respecto a la educación intercultural?**

En primer lugar, destacaría dos grandes apartados. Uno de ellos, dedicado a la definición de las grandes orientaciones ideológicas del currículum, incluiría referencias explícitas a la necesidad de educar ciudadanos con identidades definidas y abiertas a los estímulos positivos del entorno, curiosos y respetuosos con las realidades culturales distintas a las propias, y comprometidos en la defensa de la igualdad de derechos de todas las personas con independencia de su origen étnico y/o identidad. El otro apartado lo dedicaría a identificar las líneas maestras de lo que debería ser la atención socioeducativa de las personas inmigradas, e incluiría referencias al imperativo de que el sistema educativo se adapte a las necesidades concretas que los centros plantean en este tema a través de sus estructuras generales e intermedias. También incluiría referencias a la necesidad de descongestionar a la escuela de la responsabilidad exclusiva del trabajo educativo con los recién llegados, comprometiéndolo a los distintos agentes de la comunidad en esta tarea de forma compartida con la institución escolar. En tercer lugar, subrayaría la necesidad de establecer mecanismos correctores y compensatorios que eviten convertir determinados centros en guetos de inmigrados, tales como medidas de aportación extraordinaria de recursos a escuelas con un número elevado de recién llegados, o sistemas de matriculación que eviten la concentración artificial en el sistema público de un número excesivo de familias extranjeras.

Lo más importante para un niño o niña de familia inmigrada es que algún día sus compañeros y sus profesores dejen de observarlo como tal, que vean que por encima de sus características étnicas o identidad cultural está una persona más, como el resto.

**¿Qué compromiso pedirías a la escuela de hoy en día, que supusiera un importante**

Lo más importante para un niño o niña de familia inmigrada es que algún día sus compañeros y sus profesores dejen de observarlo como tal, que vean que por encima de sus características étnicas o identidad cultural está una persona más, como el resto

**avance en la escuela de dentro de 10 años?**

La escuela debería comprometerse a entrar en un proceso continuado y firme de innovación educativa centrado en dos aspectos fundamentales: los contenidos y la metodología. Por lo que respecta a los contenidos, debemos cuestionarnos cuáles son los necesarios para vivir en nuestro mundo actual, sin miedo. Es urgente que las escuelas empiecen a abrirse más al entorno en todas sus dimensiones (micro y macro), y que se ofrezcan herramientas útiles para la autonomía en un proceso interminable de aprendizaje continuo. Y en relación con la metodología, también es urgente que el profesorado incorpore y promueva metodologías activas de trabajo colaborativo. Adentrarse en la senda de las comunidades de aprendizaje, el trabajo por proyectos y el trabajo cooperativo han de ser las marcas distintivas de una metodología actualizada y que responde a las necesidades educativas del alumnado de hoy en día. Si todo eso puede conseguirse dentro de diez años, no será necesario entonces disponer un apartado específico sobre atención a niños de familias de origen inmigrado en ninguna ley. Simplemente, el aumento exponencial de la calidad educativa del sistema en su conjunto ya será una garantía suficiente de acogida eficaz en un marco dinámico y de igualdad para todo el mundo. Un sueño y un reto para todos los que creemos todavía en la educación.

## ENTREVISTAS

# CÓMO COMPRENDER BIEN LOS TEXTOS PARA ENTENDER MEJOR EL MUNDO

**C**uatro expertos en comprensión lectora y un escritor responden a nuestras preguntas acerca de cómo influye la capacidad de comprensión lectora en el aprendizaje escolar y en la construcción de la propia personalidad.

**Texto:**

ANA MARTÍNEZ MONGAY.

Asesora de Lengua castellana y Literatura.

**C**omo todos los docentes sabemos, “comprensión lectora” y “aprendizaje escolar” son dos ideas que se encuentran íntimamente unidas en el proceso de aprendizaje. Evidentemente, sin comprensión resulta difícil acceder al conocimiento en las diferentes áreas, entre otras razones porque la mayor parte de los conocimientos que se transmiten en la tradición académica lo hacen a través de los textos. Sin comprensión tampoco puede haber una expresión coherente y adecuada.

Sin embargo, y aunque todos reconozcamos su importancia, la capacidad de comprensión lectora se trabaja poco y mal en las áreas de conocimientos que no sean lingüísticos. Y con métodos poco probados o con ausencia total de los mismos en las áreas lingüísticas. Esto tiene, sin duda, una clara repercusión en los resultados académicos de los alumnos. En las instituciones europeas, este hecho ha sido fuente de preocupación y de reflexión, a raíz de la evaluación sobre Comprensión lectora y Ma-

temáticas del Proyecto Pisa. Fue, precisamente, dicha evaluación la que dio el pistoletazo de salida para que en el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra todos nos pusiéramos a reflexionar y a tomar algunas iniciativas en este asunto.

Sin detrimento de todas esas iniciativas, de las que sería demasiado prolijo dar cuenta aquí, y como una pequeña aportación desde los temas generales de Secundaria, se planteó en el Plan de Formación 03-04 un ciclo de conferencias titulado “La comprensión lectora y el aprendizaje escolar” destinado a profesorado de todas las áreas de Secundaria.

Nuestros objetivos eran compartir unas ideas y una misma terminología en cuanto a la comprensión lectora y definir los problemas de lectura más frecuentes en las aulas, así como delimitar los diferentes conceptos que tienen que ver con la comprensión lectora y aproximarnos a la lectura en otros soportes distintos al libro.

Para ello reunimos en este ciclo de conferencias a cinco expertos que nos hablaron de distintos temas. A través de sus intervenciones fuimos profundizando en las diferentes dimensiones que comporta la capacidad de comprensión lectora y fuimos también conscientes de las dificultades que conlleva trabajar dicha capacidad, sin unos objetivos precisos y sin un modelo de trabajo que atienda a todos los aspectos desde las distintas áreas. Esta primera aproximación planteó varios temas que se pueden retomar en futuras actividades de formación.

**E**n la primera de las conferencias, tuvimos el placer de contar con **Isabel Solé** de la Universidad Autónoma de Barcelona, que abrió el ciclo con el título "La comprensión lectora como capacidad general en educación secundaria". Esta investigadora cuenta con una larga y reconocida trayectoria en el campo de la psicología del aprendizaje y, en concreto, en el tema de la comprensión lectora. Su libro *Estrategias de lectura*, publicado en 1992, sigue siendo una obra de obligada referencia para entender cómo se comportan los alumnos ante los textos y cómo pueden los profesores trabajar la comprensión lectora en el aula.

**Isabel, usted ha estudiado ampliamente en qué consiste la capacidad de comprensión lectora y cuál es su papel en el aprendizaje escolar. Para que todos entendamos lo mismo, cuando hablamos de comprensión lectora ¿de qué estamos hablando?**

Aunque resulta difícil de explicar, leer comprensivamente quiere decir que el lector es capaz de entender lo que lee, de darle un significado. Dicho de otra manera: puede incorporar esa información que está en el texto a su propio conocimiento y disfrutarlo cuando sea el caso.

**¿Cómo afecta la comprensión lectora al aprendizaje en todas las áreas de conocimiento?**

La comprensión lectora, además de ser un objetivo de enseñanza en sí misma, es una herramienta para el aprendizaje en cualquier área. Para entender Matemáticas

se necesita leer comprensivamente y lo mismo en Geografía e Historia o en Física y Química. Por eso es lógico que la mayoría de los profesores estén preocupados porque los alumnos aprendan a leer. Otra cosa es que tengan en cuenta que el hecho de leer comprensivamente no quiere decir que un alumno va a poder leer igual de bien en todas las áreas, porque cada una tiene su propio discurso disciplinar y no es lo mismo leer ciencia, que leer arte o leer literatura. Tenemos que pensar que en cada una de las áreas hay que enseñar a leer los textos que son específicos, porque las mismas estrategias no sirven igual para una que para otra.

**¿Qué importancia tiene la expresión en el proceso de comprensión lectora en Secundaria?**

En Secundaria, la lectura para aprender ya es básica y estructurante de la etapa y los alumnos tienen que pasar a realizar tareas para aprender que combinen la lectura y la escritura. Si lo pensamos bien, nos daremos cuenta de que todas las tareas de aprendizaje un poco más complejas y que no supongan un aprendizaje reproductivo conllevan un trabajo de leer y componer un texto, ya sea cuando se hace un resumen, un trabajo monográfico, cuando se escribe un ensayo a partir de la lectura de un texto, o cuando se hace un comentario de otro texto... Todo ello requiere leer y aprender a componer un texto.

Por lo tanto estos tres aspectos: aprender a leer, leer para aprender y aprender a utilizar la lectura y escritura combinadamente para resolver problemas complejos de aprendizaje son los que marcarían, aunque no se pueden hacer cortes, la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Y no hay que olvidar la Universidad, donde hay que continuar enseñando a leer porque hay textos académicos que también tienen sus propias connotaciones. Hay alumnos que están en la Universidad, y por lo tanto saben leer y escribir, que presentan dificultades con textos académicos, que tienen una estructura y un contenido a los que no están acostumbrados, y que hay que enseñarles a leerlos.

Isabel Solé.



Leer es algo así como una forma de estar en el mundo, de ser capaz de contrastar tus opiniones, tu forma de ver las cosas, con las formas de ver las cosas de otros autores. Es una forma de pensar: leer como un alimento intelectual

➔ **¿Cuáles son las estrategias que suelen dar mejores resultados en la comprensión de textos con los alumnos?**

Para mí lo importante no es tanto que se trabajen unas determinadas estrategias, ni mucho menos en un orden determinado, sino que sirvan para pensar en la lectura como algo que va más allá de decir lo que está escrito en un texto. Para mí es algo así como una forma de estar en el mundo, de ser capaz de contrastar tus opiniones, tu forma de ver las cosas, con las formas de ver las cosas de otros autores. Es una forma de pensar: leer como un alimento intelectual y eso es lo que yo pretendía cuando escribí *Estrategias de lectura*.

Tengo que decir, en honor a la verdad, que muchos profesores afirman que en general es muy difícil enseñar a leer, y muchas veces se encuentran con que la lectura tiene unos oponentes o rivales muy difíciles de vencer. Pero también creo que hay que pensar más que en hacer chicos que lean mucho y a todas horas, lo que hay que conseguir es chicos y chicas que tengan una amiga en la lectura y que puedan acudir a ella cuando la necesiten, que no se sientan excluidos de la

lectura, como decía Daniel Pennac en su precioso libro *Como una novela*.

**En la etapa de Secundaria, ¿cómo podríamos intervenir desde la formación a la hora de ayudar a los profesores en este reto?**

Desde la formación permanente ya se hacen muchas cosas para que el profesorado tenga más herramientas para enseñar la lectura. Pero a veces pienso que sería importante que una parte de la formación tuviera que ver, más que sobre cómo enseñar la lectura, con el desarrollo del placer de leer de los profesores; es decir, con seminarios de lectura en los que los propios profesores comentaran textos, recomendaran libros y tuvieran un foro de debate y de discusión. A los profesores también nos sucede que no leemos tanto como nos gustaría y por eso se pueden ofrecer recursos para promocionar la lectura, y no sólo de literatura sino también de ensayo, libro científico y trabajar la lectura partiendo de ahí. Se trata de una formación que no sé si las administraciones la verán adecuada, pero es un trabajo que creo que hace falta y que está vinculado al placer de leer de cada uno.

**L**uis Iza, inspector del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, impartió la segunda de estas charlas, que llevaba por título "La comprensión lectora en el marco europeo". Él es el responsable del Proyecto PISA en Navarra y participa en otro proyecto internacional de evaluación de la lectura, el PIRLS. Sus conocimientos sobre este tema van más allá de lo puramente técnico para adentrarse con gran facilidad en la aplicación práctica de los programas europeos de lectura.

**¿Qué es exactamente el Proyecto PISA?**

PISA es el acrónimo inglés de "Programme for International Student Assessment" (Programa para la evaluación internacional de los alumnos / as). Se trata de una evaluación estandarizada aplicada a los alumnos y alumnas de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Aporta la evaluación de los conocimientos y las destrezas (qué saben y qué no saben los alumnos),



comparaciones de resultados entre muchos países, evolución de los resultados en los distintos sistemas educativos a lo largo del tiempo y datos sobre los factores que contribuyen al desarrollo de los conocimientos y las destrezas en los alumnos. Es una evaluación cíclica que se aplica cada tres años.

En el caso de la lectura, ésta se entiende en PISA como una destreza transversal al currículo, que responde al concepto de “leer para aprender”, más que “aprender a leer”. Podría decirse que PISA se ha convertido en el instrumento de evaluación y el referente internacional de la lectura en Educación Secundaria Obligatoria.

Muchos de los sistemas educativos europeos participan en la Evaluación PISA, ya que el desarrollo de la capacidad lectora de los alumnos constituye uno de sus objetivos comunes prioritarios. Esta preocupación responde básicamente a dos razones: la comprensión lectora es un instrumento primordial en el aprendizaje escolar y el aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere el desarrollo de esta capacidad. Por ello, el nivel de los alumnos en lectura es uno de los 16 indicadores de calidad en la Unión Europea, aprobados en el año 2000 para la presente década.

**¿Cómo se refleja esta preocupación de las instituciones europeas por la comprensión lectora en la legislación educativa de nuestra Comunidad?**

Aunque estamos inmersos en un periodo de cambios normativos, me ceñiré a lo que en este momento está en vigor. El currículo de la E.S.O., aprobado en 2001, incluye como objetivo de cada área el adquirir las destrezas necesarias para realizar una lectura comprensiva de los textos utilizados en el aprendizaje del área. Asimismo los contenidos incluyen “las claves del lenguaje del área: la lectura comprensiva” y entre los criterios de evaluación se plantea “comprender el significado de los textos y su vocabulario específico”. Asimismo, la Resolución 527/2002 versa sobre el tratamiento de la lectura comprensiva en el currículo de la E.S.O. e incluye un anexo con orientaciones.

Se puede decir que el planteamiento que se está dando a la lectura comprensiva en nuestra Comunidad está totalmente en línea con las tendencias europeas. Cualquier cambio normativo debería potenciar el desarrollo de la capacidad lectora porque se trata de una prioridad educativa indiscutible.

**¿Qué dimensiones presenta la evaluación de la comprensión lectora?**

La lectura tiene muchas dimensiones, tres de las cuales se utilizan para construir las evaluaciones de PISA. En primer lugar, el tipo de tarea de lectura: búsqueda de información, comprensión global, desarrollo de una interpretación, reflexión sobre el contenido y reflexión sobre la forma. En segundo lugar, la forma del material de lectura o, lo que es lo mismo, los tipos de texto, tanto continuos como discontinuos. Por último, el uso para el cual el texto ha sido construido: uso particular, uso público, ocupacional o educativo. En definitiva, se trata de abarcar la variedad de textos y de tareas lectoras que los alumnos encuentran en el centro educativo y que encontrarán en la vida adulta.

**¿Qué aplicaciones prácticas tiene este planteamiento en los centros docentes?**

La Evaluación PISA se ha convertido en un referente fundamental, en el caso que nos ocupa, en el tema de la capacidad lectora. Presenta un marco de trabajo consistente, indica el nivel de partida en el que se encuentra nuestro sistema educativo y los factores que inciden en mejores resultados en comprensión lectora. Para los centros supone un marco de evaluación claro, presenta modelos para poder realizar evaluaciones internas e indica los factores sobre los que los centros pueden incidir para orientar su mejora en lectura.

**¿Qué características tienen los programas europeos de lectura y en qué medida dichos programas pueden ser adaptados a nuestra realidad?**

Los programas europeos de lectura, que se iniciaron en Educación Primaria y se han ido extendiendo a la Educación Secundaria,

En el caso de la lectura, ésta se entiende en PISA como una destreza transversal al currículo, que responde al concepto de “leer para aprender”, más que “aprender a leer”. Podría decirse que PISA se ha convertido en el instrumento de evaluación y el referente internacional de la lectura en Educación Secundaria Obligatoria

comparten varias características. Generalmente incluyen la lectura y la escritura, parten básicamente del marco de lectura propuesto en la Evaluación PISA y utilizan los datos procedentes de la evaluación externa para comprobar su efectividad. Son programas estructurados y sistematizados que incluyen la formación del profesorado al respecto, impulsan la constitución de equipos de trabajo y la elaboración de un plan de centro.

Planifican actuaciones dentro y fuera del aula; dentro del aula plantean actividades organizadas en tres ejes diferenciados, pero coordinados: lectura y escritura en las áreas lingüísticas, lectura y escritura como capacidades transversales al currículo y apoyos específicos para los alumnos y alumnas con bajo rendimiento. En definitiva tratan de cambiar las actitudes sobre la responsabilidad relativa a la lectura y escritura en los centros de Educación Secundaria, entendiendo que dicha responsabilidad recae en todas las áreas, aunque el grado de responsabilidad y las estrategias sean diferentes.

Como puede verse, dicho enfoque puede ser adaptado a nuestro sistema educativo, en el que el desarrollo de la capacidad lectora de los alumnos y de las alumnas constituye también una prioridad, como se ha señalado antes.

**E**n tercer lugar, intervino **Juan Luis Luque**, profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Málaga, con la conferencia titulada “Comprender y aprender: leer para aprender”. Sus estudios sobre los procesos psicológicos que se ponen en marcha en el momento de la lectura y su relación con el aprendizaje gozan de reconocido prestigio. Entre otros, *Comprensión lectora y memoria operativa*, escrito en colaboración con otros autores, entre los que destaca el profesor García Madruga.

**¿Cuáles son los problemas principales que se detectan a la hora de construir una teoría de la comprensión que ayude a entender cómo funciona la mente cuando leemos?**

Comprender no es una palabra exclusiva para el acto de leer, comprender, interpretar la realidad es la actividad básica de nuestro sistema cognitivo, en este sentido, la teoría de la comprensión de textos comparte niveles de complejidad con áreas generales de la cognición, como nuestra comprensión sobre qué son exactamente las intenciones y los significados que nos intercambiamos, cómo llegamos a ser conscientes de nuestros procesos cognitivos y los controlamos. Pero comprender textos también implica niveles específicos propios del lenguaje escrito. En concreto la actividad lectora está mediada por una memoria de trabajo sobre cuyo funcionamiento específico para la lectura reposa en gran parte el éxito del proceso de comprensión. La forma en que actúa esta memoria, incluso sus componentes son ahora mismo un tema de investigación. Además, como toda actividad cognitiva, la lectura desarrolla e implica niveles de representación que deben ser identificados y cuyas relaciones interfuncionales deben ser descritas. De entre estos problemas es muy destacado el debate sobre cuáles y en qué momento se producen las inferencias durante el proceso de comprensión. En mi opinión, buena parte de estos problemas se deben a las dificultades para avanzar en una teoría de carácter computacional sobre el proceso de comprensión. Existen numerosos resultados empíricos que son difíciles de reconciliar con una sola posición teórica. Dado que la Psicología Cognitiva tiene el compromiso metodológico de explicitar sus teorías mediante modelos computacionales que aporten precisión al discurso teórico, el camino me parece que será todavía muy largo.

Sin embargo, no me gustaría dar la impresión de que no se sabe gran cosa, los avances han sido significativos desde la década de los setenta del pasado siglo y además ofrecen un corpus de conocimientos muy bien situado para informar sobre cómo debe intervenir educativamente en los procesos de comprensión.

### ¿Y los procesos o componentes principales de la lectura?

Leer es un acto netamente interactivo, un proceso de comunicación en definitiva entre lo que el lector ya sabe y lo que le aporta el texto. De esta interacción surge la construcción de distintos niveles de representación que tienen funciones diferenciadas desde el punto de vista de la comprensión final del texto. Desde la representación superficial del texto que permite los primeros cálculos sintácticos y la conformación de las proposiciones del texto, pasando por la base del texto, microproposiciones o macroproposiciones –ideas secundarias o principales- hasta el resultado final de la comprensión, que es la construcción de un modelo mental que contenga las relaciones semánticas e intencionales del texto. Es de interés destacar que la investigación ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias individuales en estos niveles de representación incluso entre sujetos universitarios.

### ¿Qué es comprender y qué consecuencias prácticas tiene en el aprendizaje?

No sería cierto decir que sin comprensión no hay aprendizaje, ya que existen fenómenos de aprendizaje incidental, etc. Sin embargo, entendemos coloquialmente que aprender algo implica algún grado de comprensión. En mi opinión en el contexto educativo el término comprender supone una integración de lo nuevo en la estructura de conocimiento previa del alumno. Comprender algo es de alguna forma situar la nueva información en nuestra estructura de conocimientos o quizá con menos frecuencia conseguir que la información nueva transforme la estructura de nuestro conocimiento. Pero lo fundamental es que no se puede comprender sin partir de lo que ya se sabe y que se comprende en función de este conocimiento previo.

### ¿Qué tipos de operaciones cognitivas puede llevar a cabo el lector de un texto?

Me gustaría contestar que todas. Uno lee una novela y puede soñar, crear y llorar. Pero me temo que la pregunta tiene otra in-

tención. Desde el punto de vista de la lectura para el estudio la evolución de los alumnos es realmente interesante. De alguna forma se convierten en expertos en estrategias cognitivas de lectura. Para este profesor hay que estudiar de memoria, para este otro hay que preparar esquemas para desarrollar preguntas, etc. El estudiante experto distingue entre muchas formas de lectura cada una de las cuáles reposa de forma diferente en los niveles de representación e implica diferentes operaciones en nuestra memoria de trabajo. Nuestra cabeza rebosa de inferencias ante un relato, aspecto de los personajes, paisajes, motivos, carácter, etc; mientras que cuando construye un esquema se centra en jerarquizar las ideas que aparecen en el texto clasificando los niveles de importancia y las relaciones entre ideas.

### ¿Cómo se comportan los alumnos ante los textos expositivos y qué intervención cabría desde los parámetros de la psicología cognitiva?

Quiero decir de antemano que la primera intervención sería reparar la mala prensa que tiene la actividad de leer. A lo mejor los programas para incentivar la lectura nos podrían dejar sin trabajo, sería lo deseable. Pero, en cualquier caso, la psicología cognitiva permite identificar estrategias y sabe cómo enseñarlas. La primera cosa que nos mostró la investigación fue las claras diferencias entre el discurso narrativo y el expositivo. En realidad los discursos expositivos son consecuencia de las situaciones educativas regladas que hemos desarrollado en nuestra cultura. No creo que ningún bosquimano le diga a su hijo, a ver, definición de arco y gacela, relaciones entre la tensión de la cuerda y el alcance de la flecha. El discurso expositivo es por tanto menos natural y el alumno debe aprender a enfrentarse a él. Además, a esto se une que los textos expositivos no tratan de temas que formen parte del conocimiento general con lo que la integración del texto en nuestras estructuras de conocimientos se dificulta. En cualquier caso, existen programas de intervención para ayudar a los

El discurso expositivo es por tanto menos natural y el alumno debe aprender a enfrentarse a él. Además, a esto se une que los textos expositivos no tratan de temas que formen parte del conocimiento general con lo que la integración del texto en nuestras estructuras de conocimientos se dificulta



alumnos a enfrentarse a estos textos aunque hay que tener cuidado. He visto en algunos libros del área de lengua que los alumnos estudian las diferentes estructuras retóricas expositivas. Pregunté a un alumno cómo estudiaban dichas estructuras y la respuesta me alarmó sobremedida: “nos estudiamos de memoria las definiciones”. Esto viene a ejemplificar que sean cuales sean los conocimientos que produzca la investigación nada tendrá sentido si los docentes no tienen la oportunidad de formarse y aplicar estos avances.

**M**aría Jesús Illescas, autora entre otras publicaciones de *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar*, compagina esta faceta de aplicaciones didácticas con su trabajo como maestra en un centro de Primaria en Madrid. Su intervención en este ciclo trató sobre “La lectura en Internet”.

**¿Qué diferencias existen entre la lectura en soporte escrito y la lectura en Internet?**

La principal diferencia radica en que en Internet se publican principalmente hipertextos. Éstos utilizan muchos de los elementos de un texto impreso, pero en realidad son textos que sólo existen en la pantalla del ordenador. El hipertexto relaciona mediante enlaces textos independientes entre sí, creando la impresión de un documento único. Esto explica que las páginas web no estén numeradas ni estén unidas en un orden fijo como en un libro, sino que el lector puede elegir el orden de lectura. Por ello, es más fácil perderse en la red, puesto que es muy difícil tener todo el contenido a la vista.

Utilizar Internet supone enfrentarse a un espacio enorme, abstracto e ilimitado que pone a nuestra disposición gran variedad de documentos cuya estructura se debe conocer y dominar. El lector se enfrenta a dificultades para localizar informaciones y documentos entre una gran masa de ellos y necesita dominar nuevas herramientas y estrategias, así como comprender nuevas formas de presentación de la información.

**¿Por qué es tan importante saber buscar y seleccionar la información en el contexto del aprendizaje escolar?**

Porque nos enfrentamos a un mundo de información, en el que es necesario ser capaces de aprender durante toda la vida y de tomar decisiones de manera autónoma. Para que nuestros alumnos puedan adaptarse a este mundo cambiante y puedan realizar plenamente su potencial, es fundamental que dominen las habilidades necesarias para acceder a la información, cualquiera que sea el soporte de la misma (impreso, no impreso, electrónico); desarrollen habilidades para evaluar, extraer y sintetizar la información proveniente de una variedad de fuentes y medios y utilizarla para ampliar su base de conocimiento personal.

**¿Qué características debería tener un Plan de Lectura en los centros?**

En mi opinión, debería abordar los siguientes aspectos:

- Plantearse como objetivo principal el desarrollo paulatino de la comprensión lectora en todas las áreas del currículum.
- Aprovechar y favorecer situaciones reales de lectura.
- Trabajar con variedad de textos, tanto literarios como informativos y en todo tipo de soportes.
- Trabajar con diversos objetivos de lectura.
- Aplicar diferentes estrategias lectoras y aprender a decidir cuál es la más útil en cada ocasión.
- Enseñar al alumnado a buscar información en diferentes situaciones y en los documentos adecuados, así como a reelaborar la información obtenida mediante diferentes técnicas para convertirla en nuevos conocimientos.
- Dotar al centro de una biblioteca escolar, pues constituye un recurso básico para la innovación en este campo
- Todo esto se debería plasmar en todas las áreas con actividades progresivamente más complejas, empezando en la etapa de Educación Infantil y a lo largo de toda la escolaridad obligatoria.

En mi opinión, los textos son textos, estén impresos sobre un papel o se visualicen en una pantalla. Por ello no creo que la tecnología en sí facilite o dificulte la comprensión lectora



➔ **¿Cómo incorporar la comprensión lectora de distintos tipos de textos en distintos soportes como práctica habitual en todas las áreas de conocimiento?**

Creo que poco a poco el profesorado va siendo consciente de que la comprensión lectora es básica para el trabajo en cualquier área de conocimiento. Por tanto, cada uno debe analizar qué uso de la lectura necesitan hacer los alumnos en su área y favorecer el aprendizaje de las estrategias adecuadas para que profundicen en la comprensión de los documentos utilizados, ya sean textos literarios, textos informativos, enunciados, mapas, gráficos, etc.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el texto impreso ha dejado de ser el único medio de transmisión de la información y la cultura. En consecuencia, se debe procurar que los alumnos trabajen con todo tipo de textos impresos y todo tipo de textos electrónicos, aprendiendo a manejar sus códigos. La biblioteca escolar es, en este sentido, un recurso fundamental pues facilita el acceso a gran variedad de textos. Internet debe ser considerado como un recurso más dentro de una biblioteca, pero un recurso muy especial, pues constituye una especie de biblioteca aneja, aunque virtual e inmaterial.

**¿Crees que la realidad virtual es beneficiosa o perjudicial para la comprensión de textos? ¿Ha cambiado la forma de leer y de escribir?**

En mi opinión, los textos son textos, estén impresos sobre un papel o se visualicen en una pantalla. Por ello no creo que la tecnología en sí facilite o dificulte la comprensión lectora. Ahora bien, como he comentado anteriormente el hipertexto tiene unas características propias y del mismo modo que conocer cómo se organiza un texto, un libro o un periódico ayuda a la comprensión lectora de los mismos, conocer cómo se organiza una página web o la estructura de los diferentes tipos de documentos que se difunden a través de Internet me parece necesario para facilitar su lectura y por tanto su comprensión.

**P**ara cerrar este ciclo de conferencias, contamos con la presencia de un escritor, **Félix Romeo**, quien trató el tema de la "Lectura como enriquecimiento personal". Además de novelista, es colaborador habitual de diversas publicaciones periódicas en sus suplementos culturales, en los que hace muestra de su fino sentido crítico y de su pasión por la lectura. Pero, sobre todo, Félix Romeo es un lector compulsivo.

**Lectura como aprendizaje y lectura como enriquecimiento personal ¿se hallan los dos conceptos íntimamente unidos?**

Creo que la lectura es, fundamentalmente, un placer. A veces de ese placer se pueden sacar enseñanzas... Lo mejor es pasarlo muy bien leyendo y tener ganas de contarlo.

**¿Qué es para ti la lectura como enriquecimiento personal?**

Leer es una parte fundamental de mi vida, pero mi vida no es sólo leer (aunque a veces incluso a mí me lo parece)... procuro que mi vida sea toda placer (los amigos, los viajes, el fútbol, la comida, la bebida, la risa...). No sé si los libros me ayudan a ser mejor (espero que sí), pero estoy seguro de que me ayudan a pasarlo mejor.

**¿Cómo crees que deberían los profesores incitar a leer a sus alumnos?**

No tengo ninguna fórmula mágica (¡la diría!) y no sé si los profesores son las personas más adecuadas para incitar a leer a los alumnos... siempre existe cierto recelo en el alumno. Una amiga mía, maestra, tiene los libros en el aula encerrados en una vitrina con llave y candado: los convierte en objetos muy deseados cuando la abre un solo día a la semana. Creo que la mejor manera de incitar a leer es leer y hablar con pasión de lo que se lee. Me temo que muchos educadores y muchos padres que "obligan" a leer a sus hijos o alumnos no son lectores: tratan de imponer un modelo que ellos no cumplen y eso dificulta las cosas.

**En la actualidad existe una idea muy extendida que afirma que se lee menos en general y, en particular, que los jóvenes leen menos y peor que antaño ¿compartes esta**



Félix Romeo.



## Para saber más...

A continuación, os proponemos una bibliografía, resumen de las aportaciones que en tal sentido hicieron nuestros cuatro entrevistados durante la actividad. Algunos de los títulos que vienen a continuación ya han sido mencionados en la entrevista, incluso por partida doble! Ánimo y a dar buen ejemplo de lectores a nuestros alumnos...

- Calvino, I.(1994): *Los libros de los otros*. Traducción de Aurora Bernárdez. Barcelona: Tusquets.
- Colomer, T.; Camps, A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste: MEC.
- García Madruga, A., Elosúa, M<sup>a</sup> R., Gutiérrez, F., Luque, J.L., Gárate, M. (1999): *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J. A. y Luque, J. L. (1993). "Estrategias en la comprensión y memoria de textos". En: J.I. Navarro Guzmán (Coord.), *Aprendizaje y Memoria Humana. Aspectos básicos y evolutivos*. Madrid: McGraw-Hill.
- García Madruga, J. A. y Martín Cordero, J.I. (1987). *Aprendizaje, Comprensión y Retención de Textos*. Madrid: UNED.
- Illescas, M<sup>a</sup> J.(2003): *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar*, Blitz, serie verde. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Manguel, A. (1999): *Una historia de la lectura*. Traducción de José Luis López Muñoz. Madrid: Alianza.
- Melero, J.L.( 2003): *Leer para contarlo*. Zaragoza:Biblioteca Aragonesa de Cultura.
- Miras, M.(2000): "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Monereo, C. (2000): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Pennac, D.( 2003): *Como una novela*. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò
- Solé, I. (1997): "De la lectura al aprendizaje". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 16-23.
- VVAA (2000): *Proyecto Pisa. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*. Madrid: MECD.
- VV AA.(1997): [Guglielmo Cavallo & Roger Chartier editores] *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Wray, D.; Lewis, M. (2000) *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.
- Zaid, G. (1982): *La feria del progreso*. Madrid: Taurus.

Creo que la mejor manera de incitar a leer es leer y hablar con pasión de lo que se lee. Me temo que muchos educadores y muchos padres que "obligan" a leer a sus hijos o alumnos no son lectores: tratan de imponer un modelo que ellos no cumplen y eso dificulta las cosas

### idea ya tópica o se trata más bien de un mito? ¿Qué opinas de esto?

Desde luego, cuando yo era pequeño (tengo 36 años), la mayoría de mis compañeros no leía absolutamente nada. Ahora no conozco a ningún chaval (mis sobrinas, los hijos de mis amigos, los críos que me encuentro en los talleres de escritura) que no lea, que no se haya apasionado alguna vez por un libro (y Harry Potter ha hecho algo muy bueno por esa pasión), que no consuma tebeos o revistas o que no entre en Internet (otra nueva manera de leer). Hay muchas formas de leer que la sociología del consumo es incapaz de incluir en sus parámetros de medición.

### ¿Qué lecturas recomendarías a los profesores para saber más acerca de los libros y de la lectura?

Alberto Manguel y Gabriel Zaid han escrito libros estupendos, y desmitificadores, sobre la lectura que son imprescindibles. Daniel Pennac tiene un ensayo, *Como una novela*, que es maravilloso para quitarle hierro al asunto de leer.

# CARME BARBA EXPERTA EN WEBQUESTS

**D**entro de las Jornadas de Tecnología celebradas durante el curso 2003-2004, contamos con la presencia de Carme Barba, didacta y experta en WebQuest, que nos contestó amablemente a unas preguntas.

## **Carme, ¿cuál ha sido tu trayectoria profesional y tu experiencia en el tema de las WebQuest?**

Después de más 25 años de dedicación a la enseñanza en distintos niveles y áreas con niños, adolescentes y adultos, descubrí que gran parte de los cambios con los que había soñado siempre empezaban a ser factibles gracias a unas nuevas herramientas a las que las Tecnologías de la Comunicación y la Información nos permitían acceder, entre las cuales había una estrategia llamada WebQuest.

Desde hace unos tres años, las WebQuest se han convertido en el centro de mi interés y de mi trabajo. Concretamente me dedico al estudio de sus bases pedagógicas, a la difusión de las que se encuentran en la red, y a la creación de WebQuest, como "Vivieron una Guerra"<sup>1</sup> y "Cuéntame un cuento"<sup>2</sup> (en español y en catalán) y "Els cinc sentits"<sup>3</sup>, (en catalán).

En septiembre del 2002 junto con otros compañeros entusiastas de las WebQuest creamos un grupo de trabajo. Desde entonces hemos participado en distintos congresos, talleres y cursos. He publicado algunos artículos en revistas especializadas. (Ver apartado de Bibliografía).

Toda la información relacionada con mi trabajo en el campo de las WebQuest se puede encontrar en mi página Web personal<sup>4</sup> o en el portal de la Comunitat Catalana de WebQuest<sup>5</sup>. Recientemente he



## **Texto:**

ALFONSO TEJEDOR  
Asesor del área de Tecnología

coordinado el Monográfico sobre las WQ que ha publicado *Quaderns Digitals*<sup>6</sup>.

## **¿Podrías explicarnos qué son exactamente las WQ? ¿Cuál es su origen?**

En 1995, el profesor Bernie Dodge, de la Universidad de San Diego, estaba impartiendo un curso de Tecnología Educativa y como nos dice el mismo en una entrevista concedida a *Education World*: "pretendía que mis alumnos conocieran un programa de simulación educativa (...) pero del que no tenía ninguna copia ni otro medio para mostrarlo. Entonces puse en juego una experiencia en la que los alumnos tenían que trabajar en grupo atacando un conjunto de diferentes fuentes de información sobre dicho programa, que previamente yo había seleccionado: (...). Fue de maravilla. Habiendo hecho mi trabajo con antelación, organizando los recursos, tuve que hablar



Las WebQuest constituyen una estrategia didáctica tan interesante para introducir en el aula esta inmensa base de datos educativos que se puede encontrar en Internet y utilizarla de forma eficaz, que quiero animar a maestros y profesores de todos los niveles a diseñar o adaptar WebQuests

muy poco durante las dos horas en las que estuvieron trabajando en ello. Me gustaba pasear entre las mesas, ayudando cuando era necesario, y escuchando el rumor de las conversaciones de los estudiantes revisando sus notas y tratando de llegar a una decisión. Los aspectos que discutían, eran mucho más profundos y ricos que los que nunca antes les había oído. Aquella tarde me di cuenta que había un modo diferente de enseñar”.

**Y en cuanto a su potencialidad, ¿qué ventajas reporta para el contexto educativo?**

Las WebQuest constituyen una estrategia didáctica tan interesante para introducir en el aula esta inmensa base de datos educativos que se puede encontrar en Internet y utilizarla de forma eficaz, que quiero animar a maestros y profesores de todos los niveles a crear WebQuest o a utilizar aquellas WebQuest que se encuentran ya en la red, adaptándolas en todo lo que sea preciso a la realidad y a las necesidades de sus propios alumnos.

**¿Qué consejos darías a quien se quiera poner manos a la obra?**

No todos los profesores desearan o podrán dedicar tiempo a crear WebQuest, por diferentes motivos, el principal, probablemente, será el factor tiempo. Tampoco es imprescindible que todos los educadores se conviertan en creadores de material didáctico, aunque es muy positivo que una parte importante de material sea diseñado, o como mínimo supervisado, por aquellos que están o han estado durante muchos años en contacto con la realidad del día a día en las aulas y que conocen bien a los alumnos.

**¿Cuáles son las fases o pasos que hay que seguir a la hora de diseñar una buena WebQuest?**

Si nos decidimos a crear una WebQuest es importante someter *el tema* que nos venga a la mente a determinados filtros, a fin de comprobar si es adecuado para diseñar una buena WebQuest:

- Debe ser un tema o proyecto mediante el cual podamos alcanzar objetivos curriculares.

- Debe reemplazar una unidad didáctica o lección, de la cual no estamos completamente satisfechos. La WebQuest que vamos a diseñar debe sustituir otra actividad para mejorarla.

- Debe permitirnos una óptima utilización de los recursos de Internet. Es interesante escoger un tema que generalmente nos resulte muy difícil o imposible de llevar a buen término con los recursos habituales.

- Debe ser un tema que requiera, por parte del alumno, un grado de comprensión que vaya más lejos de la simple memorización. Debemos seleccionar un tema que exija una transformación significativa de la información por parte del estudiante. Un tema que requiera ser analizado, clasificado, sintetizado, contrastado, etc...

Cuando ya hemos decidido el tema debemos redactar *la introducción* que debe ser breve, clara, y que plantee un reto, una pregunta o un problema que deba ser resuelto. Debemos redactarla dirigiéndonos directamente a nuestros alumnos, en segunda persona del singular o del plural: “debéis hacer”, “tendréis que clasificar”... Aunque también tenemos que tener en cuenta que posiblemente nuestra WQ será utilizada por otros profesores en sus clases, con sus respectivos alumnos. Así pues indicaremos el nivel y el área a la que corresponda.

A continuación redactaremos *la tarea*, que es una de las partes más importantes de una WQ porque nos ayuda a concretar los objetivos. Una tarea bien diseñada contribuye a desarrollar habilidades de pensamiento que van más allá de la comprensión y la memoria.

Las tareas más utilizadas las encontraremos en este listado de categorías, no están en ningún orden determinado excepto las llamadas “tareas de repetición” que son las primeras por su simplicidad y por su papel de tarea frontera entre lo que se puede considerar una WebQuest o no. Entre las once restantes podemos escoger las que más se adecuen a nuestros objetivos:

- Tarea de repetición (seleccionar, resumir, reelaborar).

- Tarea de persuasión (influir en la opinión de alguien).
- Tarea de compilación (seleccionar, ordenar, clasificar).
- Tarea de creación (de un producto artístico en un formato dado).
- Tarea de consenso (contrastar opiniones).
- Tarea de análisis (establecer relaciones de causa-efecto entre dos cuestiones).
- Tarea de periodista (procesar información de unos hechos de manera objetiva).
- Tarea científica (elaborar hipótesis a partir de la comprensión de una información).
- Tarea de emitir un juicio (tomar una decisión entre un limitado número de opciones).
- Tarea de detective (discriminar la información cierta de la falsa).
- Tarea de diseño (planear un objetivo en unas condiciones predeterminadas).
- Tarea de auto-conocimiento (formularse preguntas sobre uno mismo...).

La forma de organizar la Tarea y el Proceso de una WebQuest nos ofrece la posibilidad de desarrollar las habilidades de conocimiento que más favorezcan el acto de aprender. Lo importante es comprender y transformar las informaciones teniendo en cuenta una necesidad, problema u objetivo significativo. Si la tarea está bien concebida obliga a los alumnos a realizar investigaciones que favorecen la capacidad de análisis, síntesis, creatividad...

Es en la sección correspondiente al **Proceso** donde debe explicarse a los alumnos de forma exacta lo que deben hacer, cuándo y cómo. También es en esta sección donde debemos incluir **los recursos** específicos que ellos deberán examinar en cada actividad del proyecto y cualquier otro tipo de ayuda necesaria para poder realizar el trabajo de manera óptima.

Respecto al diseño del proceso, debemos tener en cuenta tanto la complejidad del tema, como la maduración de los alumnos, los hábitos que tengan al trabajar de manera cooperativa y también sus conocimientos y experiencias previas en trabajos de investigación en Internet.

Durante el proceso, los alumnos deberán realizar diferentes actividades para las cuales les podemos proporcionar diferentes tipos de ayudas o soportes, tanto en el momento de la recepción de la información, como durante el proceso de transformación y en la construcción del producto final. Estos soportes les ayudaran a centrar la atención, a registrar correctamente los datos, organizarlos, estructurarlos, presentarlos en un determinado formato, etc.

Las buenas WebQuest tienen muy bien estructurada **la evaluación** y es requisito indispensable que esta evaluación sea conocida por los alumnos antes de empezar su trabajo porque este conocimiento les orienta y les motiva en todo su trabajo.

**La rúbrica** es la herramienta más utilizada para diseñar el apartado de la evaluación de una WebQuest. Nos sirve para medir el trabajo de los alumnos y también para observar mejor su funcionamiento durante el proceso y porque nos proporciona una gran diversidad de criterios. Podemos crear una rúbrica para cada apartado, o una rúbrica que lo englobe todo.

La rúbrica tanto puede ser utilizada por el profesor como por los propios alumnos para autoevaluarse de forma individual o en grupo. Decidiremos que tipo de rúbrica y quién la utiliza según la maduración de los alumnos, la dificultad de la tarea o los objetivos que necesitamos evaluar

En el apartado de **las conclusiones** debemos retomar el proyecto inicial e invitar a los alumnos a reflexionar a cerca de todo lo que han aprendido en la realización de la WQ. También es donde debemos concretar el destino del producto creado por los alumnos: colgarlo en Internet, remitirlo a las autoridades pertinentes, etc. Y por último debemos sugerir alguna idea sobre la continuidad de la investigación o bien cómo aplicar las estrategias aprendidas en el desarrollo de otros proyectos de investigación.

En algunas WebQuest encontraremos un apartado de orientaciones o **guía didáctica** para los profesores. En algunos casos estas orientaciones constituyen una WebQuest

La forma de organizar la Tarea y el Proceso de una WebQuest nos ofrece la posibilidad de desarrollar las habilidades de conocimiento que más favorezcan el acto de aprender. Lo importante es comprender y transformar las informaciones teniendo en cuenta una necesidad, problema u objetivo significativo

completa con todos sus apartados. En otras WebQuest, la guía didáctica es un apartado añadido a la WebQuest de los alumnos.

Cualquiera que sea la forma que adopte, la Guía Didáctica debe informar o ampliar la información a propósito de:

- Los objetivos del área o áreas curriculares implicadas.
- Los distintos tipos de contenidos: procedimientos, conceptos y actitudes.
- Las competencias básicas en TIC que tenemos previsto trabajar en la WebQuest.
- Los conocimientos previos que los alumnos deben tener respecto al tema y respecto a las TIC.
- El nivel educativo más adecuado para el cual ha sido diseñada.
- Los profesores u otras personas con los cuales se deberá colaborar.
- La organización de los alumnos: los roles, la formación de los grupos, los cambios de grupos.
- El tiempo previsto para la realización de las sesiones y la duración total.
- El material previsto: ordenadores, periféricos, programas, bibliografía, etc.
- La organización más adecuada del espacio.
- También podemos hacer sugerencias respecto a adaptaciones o variaciones según las características de los alumnos, etc.

Para finalizar redactaremos el apartado de *créditos* donde, en primer lugar, podemos enlazar con la web de Bernie Dodge<sup>7</sup> y hacer referencia a su papel de creador de las WebQuest y también podemos agradecer todos los asesoramientos y colaboraciones que hayamos tenido. Haremos, también, referencia a la procedencia del material y de toda la información utilizada, tanto de Internet como de cualquier otra clase: CD-Roms, Bibliografía etc...

**Con esta detallada respuesta, casi nos has dado todas las claves para diseñar una buena WebQuest y que resulte eficaz. Para terminar, ¿podrías mencionar direcciones de portales con ejemplos destacados?**

Actualmente se pueden encontrar ya bastantes portales dedicados exclusivamente a las Webquest en español. Desde el apartado <http://www.xtec.es/~cbarba1/portalsWQ.htm>

de mi página Web, se puede acceder a ellos; no obstante quiero destacar ahora cuatro portales que por la calidad, la cantidad de ejemplos de todas las áreas y niveles son imprescindibles:

**AULA21**

[www.aula21.net](http://www.aula21.net)

de Francisco Muñoz de la Peña Castrillo (Badajoz). Encontraremos además una introducción, un taller, una gran cantidad de ejemplos, una herramienta que el mismo ha creado "El Generador de Webquest" que es muy útil y realmente fácil de utilizar. Además, está traducido a distintos idiomas.

**BIBLIOTECA DE WEBQUEST**

[www.cpr2valladolid.com:8080/BDWQ/Biblio.aspx](http://www.cpr2valladolid.com:8080/BDWQ/Biblio.aspx)

de Santiago Blanco (Valladolid). Recopilación y una base de datos de Web Quest.

**ARA WEBQUEST**

[www.educa.aragob.es/catedu/arquest/index.html](http://www.educa.aragob.es/catedu/arquest/index.html)

Web de recursos del Gobierno de Aragón. Todo sobre las WQ y listado por áreas y niveles .

**PROARABATICVitoria/Gasteiz**

[www.proarabatic.org/arabatic\\_cas/proyectosikt/webseeducativas/index.htm](http://www.proarabatic.org/arabatic_cas/proyectosikt/webseeducativas/index.htm)

Base de datos interactive , muchos ejemplos realizados en sus seminarios, algunas en euskera. 

## Bibliografía

Barba, C(2002): "La Investigación en Internet con las Webquest". *Comunicación y Pedagogía*, nº 185

Barba, C y Capella, S. (2003): "Aplicación de una Webquest en el Aula". *Comunicación educativa y Nuevas Tecnologías*, nº 21. Editorial Praxis.

## Notas

- (1) Vivieron una guerra. [www.webquestcat.org/%7Ewebquest/gcivilcas/](http://www.webquestcat.org/%7Ewebquest/gcivilcas/)
- (2) Cuéntame un cuento. [www.webquestcat.org/%7Ewebquest/contescas/INDEX2.HTM](http://www.webquestcat.org/%7Ewebquest/contescas/INDEX2.HTM)
- (3) Els cinc sentits. [www.webquestcat.org/%7Ewebquest/5sentits/](http://www.webquestcat.org/%7Ewebquest/5sentits/)
- (4) [www.webquestcat.org](http://www.webquestcat.org)
- (5) [www.xtec.es/~cbarba1/](http://www.xtec.es/~cbarba1/)
- (6) Quaderns Digitals. [www.quadernsdigitals.net/](http://www.quadernsdigitals.net/)
- (7) (Bernie Dodge). [webquest.sdsu.edu/](http://webquest.sdsu.edu/)



/94/ BAZEN BEHIN BARGOTAN /95/ ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA PARA ALUMNOS INMIGRANTES /998/ RESEÑAS DESDE LA ASESORÍA DE TECNOLOGÍA/99/ PÁGINA WEB DE LOS CAPS /102/ 2004, AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE /105/ LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN SITUACIONES MULTICULTURALES Y MULTILINGÜES” /106/ EL ASESOR DE MATEMÁTICAS RECOMIENDA /108/ LECTURAS RECOMENDADAS POR EL CLUB DE LECTORES /112/ 25 ANIVERSARIO DEL TALLER DE TEATRO ESCOLAR DEL I.E.S. NAVARRO VILLOSLADA

# RESEÑAS E INFORMACIONES

## BAZEN BEHIN BARGOTAN

**Texto:**

JOSU JIMENEZ MAIA

**B**azen behin, Nafarroako Bargota herrian, Johannes izeneko azti bat. Aztiak, aparteko gaitasunak zituen eta gaitasun horiek erabili egiten zituen herriaren onerako. Hortaz, herriko jendeak preziatzen zuen. Baina eliza katolikoak ez zuen begi onez ikusten Bargotako Aztiaren jarduna. Izan ere, Johannes-ek Inkisizioaren jazarpena jasan zuen; epaitu ere epaitu egin zuten...baina onik irten zen gure Johannes.

Bargotako Aztiaren istorioak ezagutu nahi dituenak irakur beza “Johanes, Bargotako Aztia liburuttoa edo ikus ditzala Internet-en, webgune honetan: [www.pnte.cf-navarra.es/bargotakoaztia/](http://www.pnte.cf-navarra.es/bargotakoaztia/)

2001eko azaroan zabaldu zenetik, Bargotako Aztiaren web orriak ia-ia 3000 bisitari izan ditu; bertan Johannesi buruzko 20 elezahar irakur daitezke; html lengoaiak eskaintzen dituen aukerei esker, istorioak atalez atal sailkatuta agertzen dira eta hitz zail guztiak estekatuta daude azalpen erraz banarekin.

Dena den, istorio guztiak eroso irakurtzeko ohiko liburu formatua egokiagoa da; liburua Tafallako Txalaparta argitaletxearen eskutik argitaratu zen eta dagoneko liburuaren hirugarren argitalpena kalean



Josu Jimenez.

da: Internet eta liburua kontrajarrita ez daudeneko frogara. Liburuttoa ohiko liburu-dendetan salgai izatez gain, Internet-en bidez ere eros daiteke: <http://www.txalaparta.com>

Lehen Hezkuntzako hirugarren ziklotik aurrera irakur daitekeen liburua da. Liburua lantzeko proposamen didaktiko bat eskuragarri dugu irakasleok Interneten: <http://www.pnte.cfnavarra.es/bargotakoaztia/gida.htm>. Bertan proposatzen diren ariketen artean, azpimarratu behar da jardueraberezibat: liburua gelan landu eta gero, ikasleek badute Johannes-en inguruko ipuin berriak sortzeko aukera; idazlan berri horiek posta elektronikoz bidaltzen ahal dira. Hartara, ikasleen idazlanekin, Bargotako Aztiaren istorio berrien txokoa osatuiko dugu, web orriaren bertan, guztiok gozatzeko eta irakurtzeko moduan.

Eta hala izan dadin, nahi duena Internet-era sar dadila eta Bargotako Aztia ager dadila norberaren pantaila-aurrean.

# ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (E/L2) PARA ALUMNOS INMIGRANTES: PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

**E**n la reseña que viene a continuación, Fernando Trujillo expone y resume de forma detallada el contenido del texto *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Esta aproximación a la obra supone una gran ayuda para aquellos profesores que imparten clases de E/L2 a alumnos inmigrantes y que deberían, aunque no tenga un carácter prescriptivo, moverse en el marco curricular que esta propuesta representa.

**Texto:**

FERNANDO  
TRUJILLO SÁEZ.

Departamento de Didáctica de  
la Lengua y la Literatura.  
Universidad de Granada.

**E**n el mes de junio de 2003 se celebró en Madrid el I Encuentro Nacional sobre la Enseñanza del Español a Inmigrantes con el objetivo de reflexionar y debatir, durante una maratónica jornada, acerca de la enseñanza del español como Segunda Lengua. La convocatoria del I Encuentro la realizó el Instituto Cervantes pero acudieron a ella un amplio grupo de profesionales de distintos sectores (administración educativa, centros, sindicatos, ONGs, editoriales, ...) que aportaron sus visiones para la construcción de un interesante mosaico. Al final de ese encuentro, en la sesión de evaluación de necesidades, hubo un comentario generalizado: era necesario un proyecto curricular específico<sup>1</sup>.

Más recientemente, en mayo de 2004, se ha celebrado el I Encuentro Andaluz sobre

el Español como Segunda Lengua (EL2). Herederos del espíritu del encuentro de Madrid, los asistentes a éste han destacado tanto la voluntad de acción y formación de los implicados en la enseñanza del EL2 como las deficiencias que tiene todavía el sistema en relación con este tema. Entre las conclusiones de la jornada andaluza podemos leer, en posición destacada, que “es necesaria la creación de un marco normativo con un diseño curricular específico”<sup>2</sup>.

Sin embargo, antes de estos dos encuentros, en Navarra, ya estaban sucediendo cosas. Se estaban dando pasos que convertían a la Comunidad Foral en uno de los puntos de referencia en nuestro país en cuanto a la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. Este hecho hemos podido comprobarlo y

## RESEÑAS E INFORMACIONES

ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (E/L2) PARA ALUMNOS INMIGRANTES:  
PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

demostrarlo en un artículo de reciente publicación<sup>3</sup>, en el que evaluábamos la actuación institucional, dando cuenta, entre otras medidas, de la elaboración y difusión de un texto titulado *Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante*<sup>4</sup>. Este texto es especialmente interesante por ser uno de los primeros documentos en nuestro país con verdadero “enfoque globalizado”, recogiendo temas como la familia (y la necesidad de un mediador cultural), el proceso de acogida en el centro y en el aula, la evaluación de la competencia en las áreas instrumentales básicas, o la didáctica de las matemáticas y del español como segunda lengua.

Pero donde Navarra ha dado un paso adelante ha sido, precisamente, en satisfacer la demanda que los dos encuentros antes mencionados han sacado a la luz. Con fecha de 2003, el Gobierno de Navarra, a través de su Departamento de Educación y Cultura, presentó el trabajo de M<sup>a</sup> Victoria García Armendáriz, Ana Martínez Mongay y Carolina Matellanes Marcos, *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes: Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Esta propuesta curricular consta de cinco partes, además de Anexos y Bibliografía:

1. Propuesta curricular para la enseñanza y el aprendizaje de E/L2 en el marco de la enseñanza obligatoria.
2. Fundamentación Didáctica y Metodológica.
3. Planificación de la enseñanza: La tarea como unidad de programación.
4. Cómo trabajar de forma integrada las cuatro destrezas.
5. Recursos Didácticos.

Es un texto claro y de fácil lectura al mismo tiempo que contiene las referencias teóricas fundamentales que articulan nuestra práctica hoy en día (*Marco Común de Referencia Europeo, Plan Curricular del Instituto Cervantes*, los trabajos de Félix Villalba y M<sup>a</sup> Teresa Hernández, o en otras palabras, el enfoque por tareas, el enfoque basado en contenidos, etc.).

Desde mi punto de vista hay tres puntos fuertes en esta propuesta de currículo. El primero de ellos es que no es una reflexión de sillón, sino que está escrita desde el conocimiento práctico que tienen del terreno las tres autoras, conocimiento en el que han podido profundizar al hilo de las actividades de formación del profesorado que han tenido la oportunidad de coordinar<sup>5</sup>.

El segundo punto fuerte lo constituyen tres pares de términos que les permiten estructurar la propuesta de currículo en función del contexto, la práctica y los contenidos de enseñanza. Estos términos son, respectivamente, “proceso de acogida” frente a “proceso de normalización progresiva del currículum escolar”, “enfoque notional-funcional” frente a “enfoque por tareas” y “contenidos socio-comunicativos” frente a “contenidos académico-cognitivos”.

El primer par nos habla de dónde transcurre la enseñanza (un dónde con importantes repercusiones en el cómo y el con qué resultados, por supuesto); el segundo par se refiere a la organización de la práctica docente, bien sea centrada en nociones y funciones o centrada en tareas; el tercer par, relacionado con la distinción de Cummins en *Lenguaje, poder y pedagogía* (2002) entre destrezas comunicativas interpersonales básicas y dominio cognitivo del lenguaje académico, nos recuerda que los contenidos conceptuales de la enseñanza de la segunda lengua no se pueden limitar a funciones socio-comunicativas, sino que deben apuntar al dominio por parte de los estudiantes de las destrezas propias de la escuela (y de su edad escolar) siendo para ello el lenguaje medio y objeto de estudio.

Las autoras utilizan estos tres pares de términos como fases del dónde, el cómo y el qué enseñar, no como dicotomías irreconciliables (como han sido frecuentemente presentados). Así, los procesos de acogida han de conducir a la progresiva normalización del currículum y no al estancamiento sine die en aulas de exclusión (lingüística y social); el enfoque notional-



Fernando Trujillo.



Portada del libro *Español como segunda lengua. (E/L2) para alumnos inmigrantes*. Gobierno de Navarra.

## Notas

1. Las conclusiones del I Encuentro Nacional están disponibles en <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/conclusiones.htm>
2. Las conclusiones de este I Encuentro Andalúz están disponibles en [www.ugr.es/~ftsaez/conclusionesencuentro.pdf](http://www.ugr.es/~ftsaez/conclusionesencuentro.pdf)
3. Trujillo Sáez, F. "La Actuación Institucional en Atención al Alumnado Inmigrante y la Enseñanza de Español como Segunda Lengua". *Glosas Didácticas*, Revista Electrónica Internacional ([www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf)), 11, 2004.
4. Disponible en [www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/orientacionesinmigrantes.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/orientacionesinmigrantes.pdf)
5. Entre estas actividades, destacan los materiales producidos en los seminarios convocados por La Sección de Perfeccionamiento del Profesorado de la Dirección General de Educación del Gobierno de Navarra sobre el diseño de tareas de E/L2 para alumnos inmigrantes. Estos seminarios están dirigidos por Mario Gómez del Estal y coordinados por Ana Martínez Mongay. Podemos encontrar los resultados de su trabajo en una interesante web diseñada a tal efecto: [www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd\\_espanol/index.htm](http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/index.htm)
6. La propuesta curricular está disponible en [www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf)

funcional debe crecer hasta convertirse en un programa por tareas, siguiendo en esto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; los contenidos socio-comunicativos, importantes por sí mismos, han de ser completados por los contenidos académico-cognitivos para que con la enseñanza de la segunda lengua no se permita la desconexión escolar que aleja a los estudiantes migrantes de los aprendizajes y los títulos que necesitarán para su participación en la sociedad adulta.

Con estos planteamientos, se presenta la propuesta de objetivos, generales y específicos, así como un desglose de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, para primaria y secundaria. Es especialmente destacable la relación, en los objetivos generales, entre el primer objetivo, "adquirir las habilidades básicas receptoras y productivas, tanto de la lengua oral como de la escrita", y el objetivo séptimo, "usar la lengua como instrumento de aprendizaje y de acceso al conocimiento de las distintas áreas curriculares" (página 16), que realmente nos habla de la necesidad social y personal de comunicación de los estudiantes migrantes pero también su necesidad académica y de superación de niveles. La pieza clave del puzzle de la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto educativo, es la consecución de estos dos objetivos.

Las autoras de la propuesta curricular resuelven el problema didáctico distinguiendo, en los contenidos conceptuales, entre *lenguay comunicación* (utilizando para ello funciones comunicativas) y *lengua, cultura y sociedad* (donde incluyen los contenidos de las áreas curriculares). La utilización combinada de los dos bloques de contenidos en primaria y secundaria es uno de los hallazgos más interesantes de esta propuesta curricular.

Por último, no olvidan que, si bien los objetivos comunicativos y académicos son la clave de la enseñanza del EL2, el modelo necesita de unos mecanismos de evaluación claramente relacionados con los plantea-

mientos didácticos expuestos anteriormente. La gran dificultad no es cómo enseñar lengua y contenidos curriculares; eso, en cierta forma, se ha hecho en muy diversos contextos y con diversos grados de éxito. El gran problema es cómo evaluar los "contenidos lingüísticos" y los "contenidos académicos" con justicia. Entre las páginas 43 y 47 se presentan unas parrillas de evaluación inicial y final además de un protocolo de recogida de datos en la forma de un "diario del profesor" (página 50).

El tercero de los puntos fuertes que venimos comentando en esta propuesta curricular es su carácter formativo. Las autoras no pueden esconder su vocación docente y en todo momento intentan mostrar cómo llevar adelante esta propuesta, bien sea, por ejemplo, indicando la secuencia que conduce a una programación basada en tareas (pg. 73), bien sea proporcionando una lista de tareas (pgs. 88, 89 y 90) o mostrando, directamente, ejemplos de tareas rodadas en uno de los seminarios de formación permanente mencionados antes (pg. 74-76). Esta peculiaridad de la propuesta curricular hace que sea un texto que pueda utilizar tanto el profesor para su propia formación como el formador de profesores para sacar ideas para talleres y cursos. Es, así, un texto que permite (o exige) diversas lecturas, tanto para el novato en este terreno como para el iniciado o el experto.

En resumen, la propuesta de currículum del Gobierno de Navarra, salida de la pluma (o, mejor, del teclado) de M<sup>a</sup> Victoria García Armendáriz, Ana M<sup>a</sup> Martínez Mongay y Carolina Matellanes es no sólo una referencia obligada para la práctica de la enseñanza del español como segunda lengua, sino también una lectura interesante para los que queremos aprender más de la gente que sabe<sup>6</sup>.



# RESEÑAS DESDE LA ASESORÍA DE TECNOLOGÍA

Texto: ALFONSO TEJEDOR GARCÍA

## LA ÉTICA DEL HACKER

PEKKA HIMANEN. EDITORIAL DESTINO BARCELONA 2002



**Prólogo** de Linus Torvalds, hacker y creador de Linux en 1991

**Epílogo** de Manuel Castells, que suele colaborar con Himanen, sociólogo muy reconocido por trabajos en numerosas universidades a lo largo de todo el mundo y, sobre todo, por su extensa producción literaria, destacando la trilogía *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, un hito del análisis de nuestro tiempo.

Los hackers, que no tienen que ver con los crackers, usuarios destructivos, son entusiastas de su trabajo al que se dedican por puro placer. Aunque el término se inició con los informáticos, quienes se sumergían en su tarea sin conocer el tiempo dedicado a ella, la expresión se ha convertido en común, para cualquier actividad, siempre que cuente con el carácter calificativo descrito.

La ética del hacker es una nueva moral, quizás más adecuada con la sociedad del ocio, tan prometida. Se enfrenta a la ética protestante del trabajo, imperante hoy en día, que presentó hace un siglo Max Weber en su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Frente a esta ética basada en la laboriosidad diligente, la aceptación de la rutina, el valor del dinero y la meta puesta en la cuenta de resultados; la del hacker se fundamenta en la creatividad, combinando la pasión con la libertad. El dinero deja de ser un valor en sí mismo y el beneficio se cifra en metas como el valor social, el libre acceso, la transparencia y la franqueza. De alguna manera es un salto en lo social paralelo al salto de la tecnología propia de la era industrial a la era de la información, donde los productos se vuelven más "livianos".



## SISTEMAS EMERGENTES

STEVEN JOHNSON. ED. TURNER, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. MADRID 2003

El autor de este libro, gurú de la informática, es el fundador de una de las primeras revistas en Internet, *Feed*. Articulista en importantes diarios de ámbito anglosajón, la revista *Newsweek* lo eligió como una de las 50 personas más importantes de Internet.

La emergencia es lo que ocurre cuando un sistema de elementos relativamente simples se organiza espontáneamente y sin leyes explícitas hasta dar lugar a un comportamiento inteligente. Ocurre en sistemas tan dispares como colonias de hormigas, los cerebros humanos, o las ciudades. En todos ellos, los agentes de un nivel inferior adoptan comportamientos propios de un nivel superior: las hormigas crean colonias, los urbanitas vecindarios, etc.

En el libro se pueden encontrar aplicaciones de la emergencia reflexionando sobre preguntas del tipo: ¿Cómo surge un vecindario cohesionado de la asociación de tenderos, panaderos y agentes inmobiliarios? ¿De qué manera, en un futuro no tan lejano, los programas de software crearán una World Wide Web inteligente?

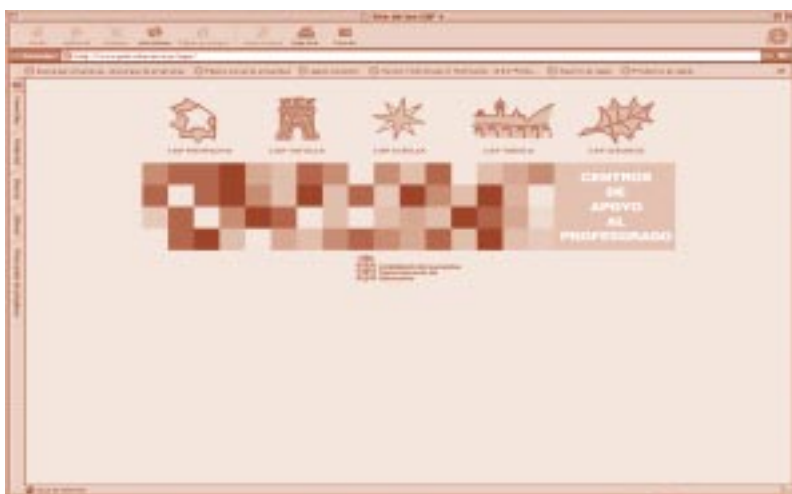
Sistemas emergentes concilia teoría evolutiva, estudios urbanísticos, neurociencia e informática para introducirnos en la gran revolución científico-tecnológica y cultural del siglo XXI.

En la reseña del *New York Times* sobre este tema se podía leer: "El comportamiento emergente no es sólo una fascinante extravagancia de la ciencia y la tecnología; es el futuro"



# HTTP://WWW.PNTE.CFNAVARRA.ES/CAPS/ PAGINA WEB DE LOS CAPS

**E**sta página virtual se presentó el pasado mes de septiembre y desde entonces ha sido un reto permanente difundir su existencia y suscitar el interés que, entendemos, se sigue de su uso.



**Texto:**  
JAVIER BERGASA Y  
LUIS GARCÍA.  
Asesores del CAP de  
Pamplona

**A**unque, como tantas cosas en la vida, la página web surge en la red de un día para otro, lo cierto es que su historia, y casi puede hablarse de su prehistoria, se remonta a muchos años atrás. Hacia mitad de los noventa, al hilo del influjo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, arraigó con fuerza la idea de que para ser alguien en la sociedad moderna hay que estar en la red. De esta percepción surgió un revuelo en torno a las páginas web que - al igual que se vivió en los centros educativos- motivó en los CAPs el deseo de tener una ventana mediática que les permi-

tiera ser vistos a través de Internet y les pusiera en pie de igualdad con tantas y tantas instituciones que, grandes o pequeñas, se aupaban a este recurso para sobresalir.

Ese empeño de no quedar rezagados y la aparente sencillez y economía de los recursos que permiten diseñar una página web fueron cocinando unas ganas de lanzarse a la tarea que contrastaban con el sosiego que suele acompañar a las decisiones administrativas. Con el paso del tiempo pudo verse que dar cauce a ese interés por salir a la red no era tarea fácil, pues no sólo se quería estar, sino ofrecer la mayor información posible las actividades y recursos que los CAPs ofrecen. Eso pasaba por superar bastantes dificultades en torno a dos temas que parecían irrenunciables: El primero consistía en tener al día los catálogos de las bibliotecas y mediatecas y volcarlos en la página para que pudieran ser consultados por los interesados desde su casa o centro de trabajo. El segundo era conseguir que convocatorias, inscripciones y admisiones dispusieran de formularios que pudieran ser consultados y cumplimentados "on line". A estos escollos,

ya de bastante calado de por sí, se unía el hecho de que debía hacerse un diseño común para todos los CAPs con contenidos próximos y compartidos, sin olvidar el compromiso de atender la dualidad lingüística.

Dar forma a todas estas intenciones y superar las dificultades técnicas que a cada paso se planteaban, supusieron muchos borradores y muchas reuniones. Finalmente, en septiembre de 2003 se presentó a la luz pública la página web de los CAPs, no en un formato cerrado y acabado, sino con la intención de mejorar a lo largo del tiempo y servir de la mejor manera a las intenciones que motivaron su creación.

Se señalan a continuación algunas de sus **características** para conocer más detalles de este proyecto que es ya una realidad.

## DISEÑO:

Se buscó un diseño que fuese agradable, no demasiado formal pero que tampoco diese sensación de descuido, y que fuese uniforme para los cinco CAPs. Igualmente interesaba que tuviese enlaces fácilmente identificables, sin excesivo texto en las páginas principales -salvo en el caso del texto del Plan de Formación- y que permitiese el acceso a los apartados principales con dos o tres clic de ratón. Así, la página de entrada apenas contiene información y no está sobrecargada de información.

## OBJETIVOS:

El hecho de que ya prácticamente todos los centros educativos del Gobierno de Navarra posean una aceptable conexión a Internet con línea ADSL ha supuesto un gran avance y ha facilitado mucho los objetivos que pretendíamos alcanzar con la página.

Los principales objetivos contemplados al diseñar la página apostaban por facilitar al profesorado el acceso tanto a los recursos de que dispone el CAP como a la formación que oferta, evitando la molestia que supone desplazarse o telefonar al CAP para consultar el catálogo de recursos (tanto de vídeos, como CD-ROMS o libros), para inscribirse en una actividad o para saber si su

solicitud a determinada actividad ha sido aceptada.

Ese afán de simplificar los contactos utilizando la web, han podido causar ciertas dificultades o deficiencias iniciales en la recepción de información. Tal es el caso de la decisión de no enviar por correo postal las convocatorias de las actividades ni las cartas de admisión a estas actividades. Estas nuevas prácticas, mientras se asientan, pueden haber creado algunos trastornos y cierto malestar por el cambio de rutinas, que seguro se superarán en breve, cuando nos habituemos a los nuevos cauces.

## CONTENIDOS:

La página propiamente dicha consta de cuatro apartados: Información General, Recursos Educativos, Formación y Noticias.

En el primero de ellos encontramos **información del CAP** de carácter general: ubicación, el personal que en él trabaja, horarios de apertura y atención, centros educativos adscritos y legislación relativa al ámbito educativo y de formación del profesorado.

El segundo apartado contiene los **recursos** de que dispone el CAP para préstamo a los centros y al profesorado, tales como vídeos, cd-roms revistas y libros. Son bases de datos que se pueden consultar tecleando o eligiendo la palabra a buscar en el campo correspondiente. De momento se ofrece el total de los recursos, y hay voluntad clara de que en un futuro, esperemos que no muy lejano, podamos atender este servicio de préstamos a través de la web.

También se ofrecen otros aparatos que el CAP presta, tales como equipos fotográficos, de filmación, o material deportivo. Igualmente se reflejan como recursos las aulas de que dispone el CAP, tanto de Informática como de Edición Digital de vídeo. Estas aulas están destinadas preferentemente a actividades de formación, pero que también son susceptibles de uso por parte del profesorado a nivel particular si ello no interfiere en las actividades propias del Plan de Formación.

Actividades convocadas e inscripciones: es éste un subapartado de gran importancia, pues pueden verse las actividades convocadas, junto a una detallada descripción de cada una de ellas, y además es aquí donde deben realizarse las inscripciones on-line



En septiembre de 2003 se presentó a la luz pública la página web de los CAPs, no en un formato cerrado y acabado, sino con la intención de mejorar a lo largo del tiempo y servir de la mejor manera a las intenciones que motivaron su creación

Por último, se ofrecen una serie de enlaces a páginas web especialmente interesantes, y que han sido clasificados por niveles y áreas temáticas.

El apartado **Formación** consta a su vez, de 6 secciones, a saber:

- **Plan de Formación:** Presenta el texto íntegro que el Departamento de Educación elabora anualmente sobre la oferta anual de Formación para todo el profesorado de nuestra Comunidad.

- **Actividades de Formación:** Informa sobre las tres posibles vías de acceso a la formación, bien a través del propio Plan de Formación, del Programa de Formación a Distancia, bien a través de actividades convocadas por los propios CAPs para responder a necesidades que no hayan sido contempladas en los dos casos anteriores.

- **Actividades convocadas e inscripciones:** es éste un subapartado de gran importancia, pues pueden verse las actividades convocadas, junto a una detallada descripción de cada una de ellas, y además es aquí donde deben realizarse las inscripciones on-line.

- **Listas de admitidos:** podremos consultar este subapartado cuando deseemos saber si hemos sido o no admitidos en una actividad y el motivo por el que no se ha aceptado nuestra solicitud.

- **Enlaces a páginas de formación:** nos ofrece enlaces a otras páginas de interés relacionadas con la formación del profesorado.

- **Foros:** esta opción se ha incorporado posteriormente y pretende abrir foros de debate acerca de las actividades de formación en desarrollo.

Finalmente está el **apartado de Noticias**, donde tiene cabida las noticias y novedades que puedan ser interesantes para el profesorado, tales como exposiciones, jornadas, presentaciones, materiales sugeridos por los ponentes, etc.

#### **MANTENIMIENTO:**

Otro de los obstáculos a la hora de diseñar el sitio fue el tema del mantenimiento. Una de las posibilidades era optar por una herramienta de diseño web tal como "Dream-

weaver" o "FrontPage", pero esto hacía que entre una o dos personas tuviesen que realizar las actualizaciones y modificaciones. Por ello se optó por un gestor de contenidos, que nos permite crear diferentes perfiles para diferentes usuarios y que cada usuario se ocupe del mantenimiento del apartado que se le haya asignado. Así, cada CAP se encarga del mantenimiento de sus apartados específicos, mientras que un "webmaster" se encarga de la parte que es común a todos los CAPs. Además, otro "webmaster" se encarga del mantenimiento técnico del sitio (bases de datos, seguridad, programación, etc).

En cuanto a los contenidos generales, el equipo de directores de los CAPs es el que determina los apartados y los temas que se incluyen en la páginas web, mientras que en cada CAP se ha formado una comisión responsable de coordinar las informaciones y las noticias que se presentan.

Todo esto en cuanto a la gestación y realidad de este nuevo instrumento del que disponemos para favorecer los contactos entre Centros educativos y CAPs y para agilizar el intercambio de información y documentación. Que este intento se convierta en un éxito real depende de los usuarios. Por lo tanto desde los Centros de profesores animamos a la comunidad educativa a visitar esta página y a colocar entre los favoritos de sus navegadores la dirección:

[www.pnte.cfnavarra.es/caps/](http://www.pnte.cfnavarra.es/caps/)

# 2004 AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE

**E**l 23 de febrero de 2004 se abrió en nuestro país el "Año Europeo de la Educación a través del Deporte" (AEED), declarado así por la Comisión europea de Educación y Cultura de la UE.



**P**ara el desarrollo de esta iniciativa, la Comisión ha creado, con los 28 países participantes en ella, Comisiones nacionales de coordinación, encargadas de poner en marcha las actividades de los diferentes Estados. En España, el organismo nacional, lo componen el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Superior de Deportes, Instituto de la Mujer, Comité Paralímpico Español y Universidades; asimismo, están representadas las 17 Comunidades Autónomas y Ceuta y Melilla.

Bajo el lema "**Mueve tu cuerpo, abre tu mente**", la Comisión quiere fomentar en los jóvenes la práctica deportiva y que, ésta sea considerada como una parte más del sistema educacional.

## OBJETIVOS DEL AÑO EUROPEO

- Aumentar la sensibilización de las organizaciones educativas y deportivas en lo que se refiere a la necesidad de cooperación, con el fin de desarrollar la educación a través del deporte y su dimensión nacional y europea.
- Aprovechar los valores fomentados por el deporte, con el ánimo de incrementar los conocimientos y aptitudes de los jóvenes, así como las capacidades sociales, tales como el trabajo en equipo, la solidaridad, la tolerancia y el juego limpio, en un entorno multicultural.
- Sensibilizar sobre la contribución positiva que conlleva el trabajo del voluntaria-

### Texto:

CRISTINA  
SATRÚSTEGUI  
Asesora de Educación  
Secundaria



do para la educación de valores, y fomentar el beneficio educacional de la movilidad e intercambio de alumno, especialmente entre localidades y comunidades autónomas, a través de la organización de centros deportivos y culturales, como parte de las actividades extraescolares.

- Además, se estudiará el papel del deporte en los sistemas de educación para tratar de fomentar la inclusión social de los grupos más desfavorecidos (integración), y los problemas relacionados con la educación de jóvenes deportistas dedicados al deporte de alto rendimiento.

- Buscar el equilibrio entre las actividades intelectuales y físicas durante la vida escolar mediante el fomento del deporte en las actividades escolares, y apoyar las iniciativas dirigidas hacia el profesorado con seminarios y cursos que sirvan de intercambio de experiencias para desarrollar su actividad docente a través del deporte, son otras finalidades que persigue este Año Europeo.

#### EN NAVARRA:

El 30 de marzo tuvo lugar un acto institucional en Pamplona, en el que se dieron cita diversas autoridades navarras y representantes educativos y deportivos, así como deportistas destacados. En este acto, Don Miguel Sanz, Presidente del Gobierno Foral, declaró abierto en Navarra este AEED y animó a la participación de todos los ciudadanos en las diversas actividades que desde nuestra comunidad configuran la celebración de un año, cuyas señas de identidad quedarán unidas al deporte como práctica educativa, idea que se plasma en el lema "Mueve el cuerpo, abre la mente".

Una de las actividades simbólicas de este acto fue la lectura del manifiesto de la Educación a través del Deporte por parte de varios deportistas navarros destacados, en él se resaltó la deportividad y los valores y componentes educativos y saludables del deporte.

El ámbito educativo se centra en el desarrollo armónico e integral de la persona y reflejo de ello son:

- Por una parte el área de **Educación Física**, presente en el currículum de todas las etapas educativas como potenciadora del conocimiento, la comprensión, el desarrollo anatómico y funcional, la expresividad, el disfrute lúdico y compensatorio, la comunicación y la preservación de la salud.

- Por otra, las **Actividades Deportivas Extraescolares**.

Las prácticas didácticas de ambos entornos preconizan y tienen como objetivo la transmisión de los valores del deporte y la actividad física; tales como el respeto, la honestidad, la colaboración y el trabajo en equipo, el disfrute, el afán de superación, la constancia, la pluralidad, la tolerancia y aceptación de las personas y de las normas, la no violencia, la amistad, el autoconocimiento, la autoestima y el equilibrio entre el desarrollo intelectual y físico de la persona.

#### ACTIVIDADES EN 2004:

En este marco del AEED, las administraciones educativas y deportivas navarras están organizando diferentes acciones, entre las que se resaltan aquí aquellas que atañen a los Centros y Educativos, Profesorado, alumnado y Técnicos deportivos:

##### 1. DÍA DE LA DEPORTIVIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES

- Se celebrará el 10 de junio, en aquellos Centros Educativos que deseen participar. Para ello dederán inscribirse en este concurso, con un proyecto en el que se procurará propiciar:

- La integración de los diferentes grupos,
- La participación democrática,
- La deportividad y el Juego limpio,
- Los valores éticos y educativos a través del juego,
- Un número importante de alumnos y profesores del centro,
- Diversas actividades físico-deportivas a desarrollar en la jornada final y, opcionalmente, a lo largo del último trimestre del curso.

- Se premiará con 200 euros a los 20 mejores proyectos de actividades físico-deportivas, a realizar en cada Centro Educativo.



## Calendario general 2004

### 1) EXPOSICIÓN ITINERANTE DEPORTE Y ARTE

**Tema:** Ganadores Bienales de Deporte y Arte y Concurso Fotográfico

**Fechas:** Anual

**Lugar:** Varias localidades navarras

**Organiza:** Instituto Navarro de Deporte y Juventud (INDJ) y Caja Navarra (CAN)

### 2) JORNADAS "EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE"

**Contenido:** Dos mesas redondas. Torneo deportivo

**Fechas:** 23 Marzo

**Organiza:** Universidad de Navarra

### 3) ACTO DE APERTURA "2004: AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE" EN NAVARRA

**Fechas:** 30 marzo

**Lugar:** INAP

**Organiza:** Gobierno de Navarra

### 4) CONCURSO DE DISEÑO GRÁFICO "PUBLICITARIOS EN POTENCIA"

**Tema:** Deporte, educación y naturaleza

**Dirigido a:** 2º Ciclo de ESO y Bachiller

**Fechas:** Abril

**Organiza:** Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra

### 5) CICLO DE CINE SOBRE DEPORTE

**Fechas:** 19 al 23 de Abril

**Organiza:** Radio Navarra-COPE.

### 6) CONCURSOS ESCOLARES DE DIBUJO Y DE CUENTOS

**Tema:** Educación a través del deporte

**Fechas:** Abril y mayo

**Dirigido a:** Educación Especial; Educación Infantil; Educación Primaria y Primer Ciclo de Secundaria.

### 7) UNIDAD DIDÁCTICA "VALORES DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN"

**Tema:** Aplicación en centros escolares de Navarra de la unidad didáctica (libro del profesor, libro del alumno y CD Rom Multimedia)

**Fechas:** Mayo

**Organiza:** Consejo Superior de Deportes e INDJ

### 8) "DÍA DEL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN" EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA

**Fechas:** 8 de mayo

**Organiza:** Universidad de Navarra

### 9) 10 JUNIO: DÍA DEL AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL DEPORTE. GALA DE LA DEPORTIVIDAD

**Tema:** Entrega de Premios a los más deportivos de la temporada

**Organiza:** INDJ y CAN

### PREMIO AL CENTRO ESCOLAR MÁS DEPORTIVO

**Tema:** Premio al centro escolar que más se distinga por la difusión de los valores educativos del deporte

**Organiza:** INDJ y CAN

### DÍA DE LA DEPORTIVIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES

**Dirigido a:** Todos los escolares de Navarra

**Tema:** Los valores educativos del deporte

**Organiza:** Departamento de Educación

### 10) PROGRAMA LUCHA CONTRA EL DOPAJE

**Tema:** Charlas, información a centros escolares, una beca de investigación, campaña publicitaria

**Dirigido a:** Deportistas y Escolares

**Fechas:** Septiembre a diciembre

**Organiza:** Fundación Miguel Induráin

### 11) JORNADAS DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE VALORES EDUCATIVOS A TRAVÉS DEL DEPORTE

**Dirigido a:** Entrenadores, profesores y licenciados En Educación Física

**Fechas:** Del 9 al 13 de octubre

**Organiza:** Dirección General de Educación (desde el CAP de Pamplona) y Colegio de Licenciados en Educación Física de Navarra

### 12) JORNADAS DE EQUINOTERAPIA

**Dirigido a:** Padres y entrenadores

**Fechas:** 20 al 23 de octubre

**Organiza:** Federación Navarra de Deportes Adaptados

### 13) EDICIÓN DEL CUADERNO DE LA DEPORTIVIDAD EN NAVARRA

**Tema:** Publicación resumen de la Campaña de la Deportividad en Navarra

**Fecha:** Noviembre

**Organizan:** INDJ y CAN

### 14) CONGRESO DE MEDICINA DEL DEPORTE "INFANCIA, ADOLESCENCIA Y DEPORTE"

**Lugar:** Facultad de Medicina de la Universidad de Navarra

**Fechas:** 12 y 13 de noviembre

**Organiza:** Asociación Navarra de Medicina Deportiva (ANAMEDE)



• En dicha jornada se desarrollarán y concluirán las actividades programadas por cada Centro y se entregarán obsequios a los participantes.

• Los participantes podrán ser todos los Centros de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria de Navarra.

• El plazo de presentación de proyectos será del 30 de abril al 14 de mayo, en el Departamento de Educación.

## 2. JORNADAS DE SENSIBILIZACIÓN DE LOS VALORES EDUCATIVOS A TRAVÉS DEL DEPORTE

El 9 y 13 de octubre de 2004 se celebrarán estas Jornadas Formativas, dirigidas al profesorado de todas las áreas y niveles educativos, así como a los responsables de la formación deportiva de los niños y jóvenes.

En ellas se ofrece un foro de reflexión sobre los valores educativos que el deporte promueve y desarrolla, y sobre los beneficios que las actividades físico-deportivas aportan a la persona, teniendo en cuenta que se trata de prácticas que cuentan con la aceptación, motivación e implicación de los alumnos, algo que cuesta captar en el entorno educativo y, sin embargo, tan necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las bases de la convocatoria se publicarán desde el Centro de Apoyo al Profesorado y desde el Colegio de Licenciados de Educación Física, en el último trimestre del presente curso.

# LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN SITUACIONES MULTICULTURALES Y MULTILINGÜES



Portada de *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*.

EDITADO por el ICE de la Universidad de Barcelona en el año 2003, el libro *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües* recoge dos tipos de textos presentados en el marco del XXIII Seminario de Lenguas y Educación, celebrado en Barcelona los días 30 - 31 de mayo y 1 de junio de 2002. Por un lado, se presentan en este volumen las ponencias de los grupos que integran la Red Temática "L'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyants en Situacions Multiculturals i Multilingües". Por otro, diversas aportaciones de temática afín. El libro no incluye la publicación de los talleres simultáneos, que, como asistente a dicho Seminario, no puedo dejar

**Texto:**

ANA MARTÍNEZ MONGAY

Asesora de Lengua Castellana y Literatura

de mencionar por la calidad de los mismos y por el interés de los debates suscitados.

Volviendo al libro, en el primero de los grupos de textos presentados, destacaríamos, entre otros, el trabajo de Monica Heller, con las conclusiones sobre diversas experiencias bilingües en Canadá; la investigación de J. M<sup>a</sup> Cots y Luci Nussbaum sobre la conciencia lingüística y la identidad; y las estimables aportaciones en el campo de la formación del profesorado en situaciones multilingües de Uri Ruiz Bikandi, en cuyo trabajo se describe el estado de la cuestión en Navarra y en el País Vasco.

En el segundo grupo, señalar la aportación respecto a los Programas de educación plurilingüe de Michel Candelier, con el proyecto "Evlang" y los estudios sobre multilingüismo de Mónica Molina y Lluís Marury.

Como puede imaginar el lector de esta reseña, son muchos más los artículos en los que merece la pena detenerse y que se incluyen en este libro, por lo que se aconseja su lectura. Los idiomas en los que está escrito, en función de los distintos autores, son catalán, inglés, francés y castellano, coincidiendo con el fin último del Seminario: presentar el plurilingüismo como un factor de cambio ya en marcha en nuestras calles y escuelas.

## EL ASESOR DE MATEMÁTICAS RECOMIENDA... LECTURAS SOBRE CRYPTOGRAFÍA, CÓDIGOS Y TEORÍA DE NÚMEROS

Tan interesado estaba unos meses atrás en el tema de la codificación que el hecho de que un compañero y buen amigo me comentara la existencia de un libro titulado *El amor en tiempo de criptografía* encendió mis alarmas y me apresté a su búsqueda. El resultado fue un tanto desalentador, pues el título real era *Lee a Julio Verne*, mientras que el que tanto me había provocado era tan sólo su subtítulo. Ese primer tropiezo se encadenó con el segundo: el inicio de su lectura, ya que en los primeros compases Susana Mataix, la autora, comienza el relato de una aventura que, por pecar de ingenua y, quizás, hasta de simple, no la encontré muy sugerente. Sin embargo, poco a poco la anodina narración cedió terreno frente a los progresos que realiza la protagonista en materia de criptografía, suscitando así un interés inesperado que me llevó a avanzar con presteza por los capítulos, no tanto para conocer el desarrollo y desenlace de la historia, sino para enfrascarme en los criptogramas y mensajes cifrados que constituyen el verdadero argumento del libro. Secreto a secreto –éste es el nombre dado a los capítulos– recorremos cronológicamente los avances que la ciencia ha realizado en esta materia para dificultar la interpretación de mensajes que se cifran para salvaguardar información, las más de las veces de índole militar. Así, encontramos mensajes cuyo cifrado se basa en los métodos de transposición y sustitución –los más sencillos– junto a otros basados en la clave pública y culmina la propuesta de la autora dejándonos frente a las posibilidades

que se abren tras la incertidumbre cuántica. En esta historia aparece, por supuesto, la máquina “enigma” –utilizada por los alemanes para cifrar mensajes durante la segunda guerra mundial– y también los esfuerzos de Alan Turing para su descifrado, pasando por los primos de Fermat, los métodos de Cardano y Vignère, junto a nombres de otros –y otras– en cuyas aportaciones teóricas y prácticas se basan las diferentes técnicas de cifrado y encriptación. Sin olvidar, claro, las sorprendentes propuestas literarias de Georges Perec y Raymond Queneau del grupo Oulipot, a cuyo ingenio y esfuerzo se rinde un merecido homenaje. Lo cierto es que el resultado es un interesante recorrido por métodos, nombres y conceptos que acercan al profano al tema sugerido por el subtítulo, la encriptación, y donde la autora muestra su formación matemática y el placer de moverse con desenvoltura por esta parcela tan apasionante de su historia. El libro se cierra con un estudio detallado de los mensajes que aparecen a lo largo del texto y sus soluciones y con una interesante bibliografía,

**Texto:**

JAVIER BERGASA  
LIBERAL

En *Lee a Julio Verne*, recorreremos cronológicamente los avances que la ciencia ha realizado en esta materia para dificultar la interpretación de mensajes que se cifran para salvaguardar información, las más de las veces de índole militar

donde ahondar en el tema, tanto a través de manuales como de obras de divulgación y de entretenimiento.

Esta lectura me mueve a comentar dos más que tienen cierta relación con el tema. La primera es una novela de éxito, *El código Da Vinci*, a la que llegué atraído por un título que de nuevo prometía códigos, símbolos y cifrados y, aunque si bien es cierto que están presentes, también lo es que no se aproximan a las expectativas matemáticas que yo tenía al abrir sus páginas. Pese a ello, se trata de una lectura amena en la que sobre una trama policíaca, montada en las horas que siguen a un asesinato en El Louvre, se habla de símbolos, interpretaciones, leyendas e historias que tienen una fuerte relación con muchos de los aspectos que conforman la cultura occidental. En este caso el autor, Dan Brown, hijo de un notable matemático inglés, realiza ciertas aproximaciones a temas de combinatoria, símbolos geométricos y cifrado, pero se mueve en un terreno literario apto para un público menos preocupado por los temas matemáticos.

La otra es un ensayo bastante más denso y centrado en temas estrictamente matemáticos. Su título es *El enigma de Fermat* y su autor, Simon Singh, utiliza como telón de fondo el famoso teorema, es decir, los diferentes intentos de demostración y los diversos métodos y enfoques utilizados a tal fin, para realizar un recorrido por una buena parte de la historia de las Matemáticas. No se ciñe a los trescientos años transcurridos desde que Fermat (1601-1665) creyó resolver que la generalización del teorema de Pitágoras para exponentes mayores que dos no tenía soluciones enteras, hasta que, finalmente, Andrew Wiles dio una demostración satisfactoria en 1995, sino que recorre aspectos y autores de la matemática griega, medieval y renacentista a fin de situar contenidos y métodos cuya presentación cree necesaria. De esta forma la nómina de científicos y de temas tratados es enorme, entre los cuales ocupan un puesto importante tanto la teoría de números y la primalidad

como, por supuesto, la encriptación. Es una lectura recomendable y entretenida para quien disfrute de la matemáticas, pues encontrará en estas páginas información bien organizada y bien relatada por su autor, un físico que desembarcó en la divulgación científica con notable éxito y que trata con familiaridad y amenidad gran variedad de temas, como lo demuestra en ésta y en otras obras. Además, se trata de una publicación de bolsillo en una colección de gran tirada, lo cual –reconozcámoslo– no es nada habitual por estos pagos.

Alejándome un poco del tema, propondré otra lectura más compleja y especializada, una biografía de Paul Erdős, un destacado matemático dedicado a la teoría de números, que murió en 1996 a los 83 años de edad. A través de la vida de este personaje, tan genial científico como peculiar ser humano, conoceremos a muchos de los grandes protagonistas del desarrollo científico del siglo XX, así como también los avatares de su historia personal: un joven judío húngaro excepcionalmente dotado para las matemáticas, que huyó de su país y vagó por el mundo sin residencia fija, trabajando incansablemente para hacer matemáticas. El autor, Paul Hoffman, nos acerca a la obra de su buen amigo Erdős, y también nos deja una apasionante descripción de su biografía, con un largo anecdotario de sus rarezas y sus genialidades.

Para terminar, y una vez llegados a la teoría de números, cómo no recomendar la lectura de la conocida obra de Godfrey Harold Hardy: *Apología de un matemático*, reeditada en 1999 por Nivola y con prólogo de Miguel de Gúzman. Sirva también esta sugerencia para recordar a este insigne matemático español fallecido en abril de 2004 y que tan honda huella ha dejado en nuestro panorama científico y pedagógico.

Espero que en estos libros además de números, códigos, cifrados y símbolos, los lectores encuentren pasajes para disfrutar de las matemáticas y momentos para ejercitar el razonamiento plausible.

Feliz lectura. 

## Para leer

*Apología de un matemático*. G.H. Hardy. Nivola. 1999. 136 pgs.

*El código Da Vinci*. Dan Brown. Umbriel. 2003. 557 pgs.

*El enigma de Fermat*. Simon Singh. Planeta (Booklet). 2003. 317 pgs.

*El hombre que sólo amaba los números*. Paul Hoffman. Granica. 2000. 296 pgs.

*Lee a Julio Verne*. Susana Mataix. Rubes. 2002. 157 pgs.

# LECTURAS RECOMENDADAS POR EL CLUB DE LECTORES DEL CAP

Texto:  
LUIS ARIZALETA

**E**l Club de Lectores del CAP de Pamplona, ha celebrado seis sesiones de trabajo entre los meses de noviembre de 2003 y abril de 2004, con una duración de quince horas presenciales, formado por profesoras y profesores de Educación Primaria y Secundaria, de centros públicos y concertados de distintas localidades de Navarra. La asistencia media a las sesiones ha sido de dieciocho participantes, quienes han compartido sus lecturas de veinte libros propuestos por Luis Arizaleta – equipo Fira, conductor de la actividad.

**Contenido.** El intercambio de opiniones sobre esas lecturas se ha secuenciado a la largo de las sesiones, un intercambio entre lectores que se ha referido a aspectos como: los tratamientos del lenguaje; la verosimilitud de los argumentos; la veracidad de los personajes y sus voces; la calidad de la imagen plástica; la capacidad de entretener de los textos; la voluntad comunicativa de los autores; etc. Entreveradas en este contraste, se han producido distintas reflexiones tanto sobre estrategias de educación literaria en las aulas, como acerca de aspectos educativos que surgen en las situaciones de comunicación e interacción adulto-niño: la formación de la identidad personal, la función de lo simbólico, la imaginación en la configuración compartida del pensamiento...

**Resultado.** El trabajo del grupo ha dado como fruto la recomendación de los diez libros que figuran en este artículo. Una recomendación para educadores y alumnos, lectores todos, en silencio o en alta voz, en sus soledades o en situación compartida. Estos libros han gustado a los y las participantes, quienes han encontrado en ellos valores que –a su juicio- los hacen recomendables para ser aprovechados en la tarea de construir aficiones a la lectura.

## LA PROPUESTA DE TRABAJO

**Estrategias y etapas.** El equipo del CAP decidió ofertar esta actividad de manera conjunta al profesorado de Primaria y Secundaria, en la convicción de que la educación literaria y la configuración de la afición a la lectura precisan de estrategias continuadas a lo largo de las distintas etapas educativas - y, también, en el ámbito familiar -. Para establecer esas estrategias, resulta conveniente encontrarse y contrastar. Como las oportunidades no abundan, esta era una ocasión para aprovechar.

**Compartir lecturas.** Una de esas estrategias consiste en compartir lecturas, porque educadores y alumnos pueden disfrutar con textos de calidad publicados en colecciones para niños y jóvenes. Serán tareas de los adultos-educadores seleccionarlos, recomendarlos y comentar su experiencia e impresiones, actuando como mediadores entre los textos y sus receptores en las aulas.

**Lista cerrada de lecturas.** La propuesta al grupo de una lista cerrada de lecturas, ha permitido que todos los participantes centraran sus intervenciones en torno a los mismos textos en cada una de las sesiones. De esta manera, todos los profesores participantes han compartido lecturas dirigidas a alumnos de diferentes edades, y han reflexionado sobre la adecuación de los textos a los alumnos para cuya edad están recomendados. La selección previa de estas propuestas de lectura se basó en criterios de calidad y de diversidad de géneros y de edades a las que van dirigidas.

**La participación y el clima de comunicación en el grupo.** Para llevar a cabo con éxito esta actividad, ha sido determinante la consecución de un ambiente de participación, de comunicación y de intercambio de opiniones con libertad. Esto ha sido posible gracias a la colaboración de todas y todos los que han participado, por su disposición y talante abierto. Este clima es transferible a las aulas, donde favorecerá procesos de construcción compartida del conocimiento literario.



# LECTURAS RECOMENDADAS

## MIRAR CON LUPA

**Autora:** Claire d'Harcourt.  
**Editorial:** Diagonal/Grup 62.  
**Género:** álbum ilustrado para educar la percepción artística. Distintas edades. Conjunto de láminas de pintura de diversas épocas y culturas, presentadas a través de un juego consistente en descubrir algunos de sus detalles. Un libro para educar la mirada, para jugar, compartir y leer. Un título para bibliotecas de aula de cualquier Ciclo.

**A destacar:** presentación del libro, tamaño de la imagen y selección de las obras.

La lectura en grupo de este libro ayuda también a la expresión oral y a poder trabajar el léxico que se hace necesario para describir, así como permite hacer valoraciones y expresar las reacciones que se producen mirando los cuadros sin necesidad de ser un entendido en arte. Es un libro que es válido para muchos tipos de lectores y niveles de competencia. Por tanto se puede tener en cuenta para trabajar y disfrutarlo a distintos niveles. En este sentido se podría hacer la misma anotación sobre *Una calle a través del tiempo*.

## MONCHO Y LA MANCHA

**Autor:** Kiko Da Silva. **Editorial:** Kalandraka.

**Género:** álbum ilustrado.

Para leer en alta voz a lectores a partir de 5-6 años.

La editorial Kalandraka en su buen hacer nos presenta un original libro perteneciente al género de álbum ilustrado. Está indicado para lectores de cinco años en adelante. Es una historia articulada a base de dos elementos: el texto y las imágenes.

Lo que realmente destaca es el elemento visual. La imagen es tratada de una forma a la que aún estamos poco acostumbrados pero que cada vez va tomando mayor fuerza y relevancia en los libros para niños.

La fotografía de elementos con volumen constituye todo un lenguaje expresivo que aporta más a la narración que el propio texto.

El realismo de la imagen la hace ser fácilmente comprensible y ayuda a seguir la secuencia de los hechos.

El libro como tal, pretende ser un alegato a favor de la búsqueda de sentido, además de fomentar la creatividad y de ser un buen motivo para trabajar la autoestima en muchos niños, hoy tan deteriorada.

Podríamos decir que es un libro de realismo plástico y una buena excusa para gozar del encanto de unas imágenes bien elaboradas y de una historia hilada con una moraleja no explícita pero sí sugerida.

## EL ÁRBOL DE LOS ABUELOS

**Autora:** Danièle Fossette. **Ilustradora:** Claire Legrand.

**Editorial:** Edelvives. **Género:** relato ilustrado.

Para leer en alta voz con lectores de 6 años en adelante.

Lectura en solitario a partir de los 8 años.

La confección de un árbol genealógico personal, constituye la oportunidad para construir una metáfora sobre las raíces y la identidad en un entorno poblado de diferencias. Sencillez y naturalidad para hablar de la interculturalidad como antídoto ante el "choque de civilizaciones". Para pensar acerca de cómo se siente quien se siente diferente cuando se siente diferente, y del cambio que experimenta al encontrar un "enganche" de integración - que no ha de pasar necesariamente por la asimilación de la cultura del medio, sino que es algo más sutil, interactivo y complejo -. Refleja el miedo de los niños a "ser distintos" y sentirse rechazados, para terminar con el dulce sabor de la aceptación y la admiración de los demás. Valorización de la transmisión oral que realizan las personas mayores.

# RESEÑAS E INFORMACIONES

LECTURAS RECOMENDADAS POR EL  
CLUB DE LECTORES DEL CAP

## UNA CALLE A TRAVÉS DEL TIEMPO

**Autora:** Anne Millard. **Ilustrador:** Steve Noon. **Editorial:** Edelvives.

**Género:** relato ilustrado.

Para educar la curiosidad histórica de los niños y niñas de 6 años en adelante.

Lectura en solitario a partir de los 10 años.

El paso de las civilizaciones visto a través de transformaciones sucesivas de un ecosistema. Aporta elementos de indagación visual –el tesoro, por ejemplo– que le otorgan matices propios del libro de aventuras. Buena confección –tapas duras, amplio formato– como libro para la biblioteca de aula. Una muestra de lo que es capaz de enseñar el álbum ilustrado. Uno de esos títulos que permite “jugar con el libro” aprendiendo y disfrutando. Para trabajar en el aula, en diferentes áreas, a partir de 1º de secundaria.



## SIETE NOCHES CON PAULA

**Autores:** Juan Cruz Igerabide y Patxi Zubizarreta. **Ilustradora:** Elena Odriozola.

**Editorial:** Edebé. **Género:** relato.

Para leer en alta voz con lectores de 7 años en adelante. Lectura en solitario a partir de los 9 años.

Relato circular, cuentos dentro del cuento, que va uniendo a distintos personajes en el escenario de un hospital. Entre ellos surge la amistad que perdura tras sus respectivas curaciones, un vínculo duradero perdurable más allá de situaciones hostiles. Canto a la amistad, al amor paterno-filial y a las madres sacrificadas que se desdoblaron para estar en todas partes sin ser casi vistas.

## TERNURA A FLOR DE PIEL.

Es destacable la habilidad del autor para relacionar a los personajes y las historias. Se van entrelazando historias como en los juegos de puzzles que contienen piezas y que mantienen la atención para descubrir cómo quedará después de encajar todas.

## GUÁRDATE DE LOS IDUS

**Autora:** Lola González. **Editorial:** SM.

**Género:** novela histórica.

Para lectores de 12 años en adelante.

Reconstrucción de la intrahistoria en la Roma de la rebelión republicana frente a Julio César, es una novela histórica, de aventuras y de amor al mismo tiempo. Retrato muy verosímil de diferencias sociales y de género, elaborado con una gran capacidad para transmitir y visualizar la época y sus gentes. Una lectura que fluye y engancha.

Buen libro para acercar a la novela histórica a aquellos que huyen de ella, es fácil que se dejen llevar por una historia muy bien enlazada.

Es una alternativa a la clase de historia en soportes tradicionales. Ofrece numerosas posibilidades para usar el texto como pretexto después de disfrutar con la historia que nos cuenta. Igual de veraz pero más emocionante en el planteamiento resulta *La mansión Dax*.



## Lista de profesores que han leído y seleccionado las lecturas:

Aldave Garayoa, Trinidad  
Alemán Iribarren, Elena  
Aquerreta Cangas, M<sup>º</sup> Cruz  
Arizaleta Comajuan, Luis  
Banegas Collado, Aurora  
Conejo Salguero, Emilia  
Del Olmo Fernández, María Dolores  
Flórez Busto, Inmaculada  
Fraile Yécora, María Pilar  
Fresneda Játiva, Juana  
Garde Busom, Aúrea  
Garrapucho Rodríguez, Rocío  
Gorrindo Ruiz, Julia  
Irigoyen Otazu, Charo  
Marcotegui León, Natividad  
Ojea Lobón, Iciar  
Pamplona Cenzano, Pilar  
Pérez Esáin, M<sup>º</sup> Del Perdón  
Remírez Carlos, Jesús  
Santamaría Martínez, José Javier  
Sola Palacios, M Mercedes  
Urabayan Ijurco, María Luisa  
Valerio Martínez-Espronedada, Jesús  
Zarauza Masso, Pedro

### EL VENGADOR DEL RIF

**Autor:** Fernando Marías. **Editorial:** Anaya.  
**Género:** novela histórica.  
Para lectores de 13 años en adelante.

Después de un capítulo introductorio que desconcierta un tanto –quizá por haber sido escrito buscando la identificación de los lectores más jóvenes– el autor despliega un relato vibrante, cuadro vivo del militarismo africanista español en el primer tercio del siglo XX, una expresión autoritaria que –una vez perdidas las colonias de América–, representó el escenario para la reivindicación de un mítico heroísmo, telón, sin embargo, tras el cual se desenvolvían las más conspicuas aventuras ideológicas y financieras.

### LA MANSIÓN DAX

**Autor:** César Mallorquí. **Editorial:** SM.  
**Género:** novela de aventuras.  
Para lectores de 15 años en adelante.

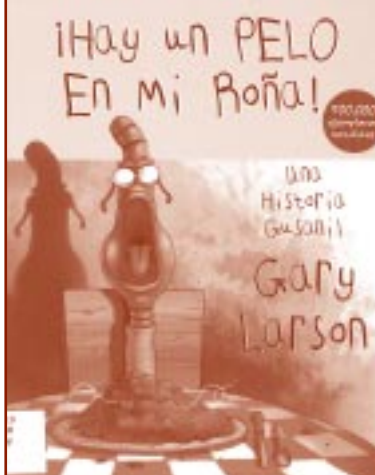
Novela de aventuras en un cuadro de costumbres del Madrid decimonónico, capital de lo que ya no será más un imperio. La pérdida de las últimas colonias, la depauperada economía dan tono de fondo a un relato sobre la venganza y el olvido, descorazonado, escrito a tumba abierta, constante en su abrazo narrativo al lector.

### EL CUENTO DE LA ISLA DESCONOCIDA

**Autor:** José Saramago. **Ilustrador:** Manuel Estrada. **Editorial:** Punto de lectura.  
**Género:** relato metafórico.  
Para lectores de 16 años en adelante.

Alegoría sobre el poder y la constancia, la soledad y la decisión compartidas. Aunque no hay certidumbres en los protagonistas, como en toda la obra de Saramago, las convicciones guían la narración y su acción. Lectura útil para acercarse progresivamente al mundo del autor, antes de acceder a sus novelas más complejas. Otro título válido para esa “escalera” sería *La flor más grande del mundo*.

El cuento de la isla desconocida de Saramago, es un descubrimiento, en el sentido de que no es lo que parece en sus primeras páginas. Lo que comienza como un cuento más o menos típico acaba cargándose de contenido simbólico que obliga al lector a interpelarse por el significado que encierran sus páginas. Frases como 'Todo hombre es una isla' o 'Es necesario salir de la isla para ver la isla', o 'Si no sales de ti, no llegas a saber quién eres', son una invitación a la reflexión sobre el descubrimiento de uno mismo a partir del otro/a.



### HAY UN PELO EN MI ROÑA

**Autor:** Gary Larson. **Editorial:** Granica. **Género:** cómic ecológico.  
Para lectores de 14 años en adelante.

Ácida crítica hacia los comportamientos y las actitudes anti-ecosistema de quienes se acercan al medio natural y lo idealizan sin comprender su lógica de funcionamiento; suavizada por una mordacidad que no anula el valor que el autor da al equilibrio y sus beneficios. Una enseñanza satírica, expresada de manera cercana a como manifiestan gustos e intereses algunos adolescentes, que constituye un material adecuado para la interdisciplinariedad: de la Educación en Valores, a las Ciencias de la Naturaleza, la Literatura o la Educación Plástica y Visual. El cómic también enseña.

Fue todo un descubrimiento del cómic para aquellos lectores que lo identifican con blanco y negro y personajes con personalidades grises no muy definidas o héroes que salvan el mundo de malvados. Muy recomendable.

# 25 ANIVERSARIO DEL TALLER DE TEATRO ESCOLAR DEL I.E.S. NAVARRO VILLOSLADA

**U**na pista de baile para un maratón en el que solo sobreviven los más fuertes; un Madrid absurdo, brillante y hambriento; una corte de Navarra destinada a ser el asombro del universo; las cocinas del restaurante Tívoli...

**A** lo largo de veinticinco años, de veinticinco cursos, el escenario del salón de actos del I.E.S. "Navarro Villoslada" se ha venido transformando en todos estos espacios y otros muchos más para convocar a su cita anual con el teatro a los jóvenes estudiantes de secundaria.

Reducido a datos, el balance de estas inusuales bodas de plata no deja de ser abrumador: cuarenta espectáculos presentados, más de setecientos alumnos participantes como intérpretes, miles de espectadores cada año, premios y actuaciones fuera de Navarra.

En los orígenes y en toda la trayectoria posterior del Taller de Teatro está Ignacio Aranguren, catedrático de Lengua Española y Literatura. También, desde hace nada menos que diecisiete años, Vicente Galbete, catedrático de Educación Plástica y Visual, desempeña un papel imprescindible para que cada curso, con toda puntualidad, nos convoque el Taller de Teatro de Ermitaño.

La celebración de este 25 ANIVERSARIO comenzó en el primer trimestre del curso 2003-2004. Entonces ofrecieron en el Teatro Gayarre el ciclo Farsantes e ingenios en

la Comedia del Siglo de Oro con tres representaciones patrocinadas por la UPNA y la Fundación Municipal Teatro Gayarre. Siguió después la XXV CAMPAÑA DE TEATRO ESCOLAR Y JUVENIL con las representaciones de Los caciques de Carlos Arniches para el alumnado de una treintena larga de centros de secundaria de Navarra. En el primer trimestre del curso 2004-2005 se cerrarán las celebraciones con una exposición de fotografías y materiales escénicos en la Escuela de Arte de Pamplona y la presentación de un cuidado libro conmemorativo.

## HABLAN LOS ALUMNOS

En definitiva, ¿qué es lo que me ha dado el Taller de Teatro? No lo sé bien, necesitaría decirlo desde una visión temporal más amplia. Todavía estoy viviendo "la fiebre dramática" y espero que dure. De ahí el entusiasmo con que escribo, ya que me ha dado la mayor satisfacción de este año. He vencido mi timidez. He potenciado unas capacidades expresivas bastante atrofiadas. He sido estimulado a transmitir mi conducta a través e otros lenguajes, a respetar y valorar el trabajo en equipo. Me he acerca-







do a una época, a unas gentes y a la persona de Ramón María del Valle-Inclán y a su obra. He conseguido unos amigos... ¿Qué es lo que he dado yo? Lo que he sabido.

Mayo de 1982

Valoración final de R.O. sobre su participación en el Taller de Teatro.

### La obra se llamaba *Alesio*

La obra se llamaba *Alesio*. Fue el año 1989. Ignacio me descubrió el arte del teatro, y lo hizo como un mago, no como un profesor. Recuerdo sus silencios, que ahora me parecen enormes. Andaba mucho. Fumaba. Ignacio fue enseñándonos el arte desde el principio hasta el final, lentamente, sin anticipar, respetando cada paso, haciendo de la paciencia el principal instrumento. Recuerdo el día que vino a clase a hablarnos del taller. Recuerdo cuando me apunté. El escenario desnudo. Los ejercicios y las improvisaciones. Caminábamos con miedo. Era la primera vez, pero él no nos llevaba de la mano, solo vigilaba, guardando la distancia, en sus silencios, en sus andares, como si no estuviera. Pero estaba. ¿Cómo logró que aquel grupo de cuarenta adolescentes construyera un espectáculo? ¿Cómo ha logrado desde hace veinticinco años que un grupo de inexpertos realice el milagro? Al principio solo había un texto. *Alesio*, de Ignacio García May. Seis años después Ignacio García May sería el segundo de mis maestros. Ignacio Aranguren fue el primero y dejó en mí la huella del arte, de la sacralización del presente, de la grandeza de lo pequeño, de lo concreto. Clavo a clavo. Minuto a minuto. Movimientos leves. Pocas palabras. Un gesto tras otro gesto. Una sílaba tras otra sílaba. Ignacio me enseñó la región donde el cuerpo se une a la mente para soñar en directo, y ya no pude salir del país del teatro. Suavidad de largas tardes ensayando. Frustración, Amor. El olor del teatro. Se me metió. Entero. Para siempre. De su mano. Gracias, Ignacio. Luz.

ALFREDO SANZOL, Taller 89-90

Licenciado en Dramaturgia y Dirección de Escena por la Real Escuela Superior de Arte Dramático.

### LA ATRACCIÓN DE LOS CLÁSICOS

El primer año actuábamos para un público joven con *El Tartufo* de Moliere en una sociedad cultural de los alrededores de Pamplona. El local entonces era una sala de usos múltiples con un pequeño estrado que hacía las veces de escenario. A medida que transcurría el primer acto, veíamos como un grupo de espectadores jovencísimos, de unos diez años, se iba aproximando cada vez más al escenario. “¡Oh, la magia seductora del teatro! ¡Oh, el poder imperecedero de los clásicos!”, nos decíamos en el control de luces y sonido ante aquel irrefrenable avance de aquellos espectadores que miraban con rara fascinación la escena.

El equívoco se deshizo nada más acabar el primer acto: lo que en realidad atraía a los chavalillos hasta el borde mismo del escenario eran los dulces y las pastas -en realidad, galletas corrientes- que los personajes comían con elegancia versallesca durante ese acto. En el entreacto, sin darnos tiempo a retirar el atrezzo, los chavalillos treparon al estrado y las galletas marías desaparecieron en segundos. Algunos tuvieron teatro y merienda por el mismo precio.

### LA CRÍTICA OPINA:

“Si la nuestra fuera una sociedad que mirara los ritos de la cultura, las representaciones que cada año ofrece este juvenil taller de teatro serían algo que ninguno en la pomada querría perderse por nada del mundo”. (MANUEL BEAR. Diario de Noticias, 1999)

“Lo crean o no, esto existe”.

(ÑAQUE, Revista de teatro, expresión y educación, 2000).





## MISCELÁNEA

# ALGUNAS FRASES CONDENSADAS POR SI ALGO HACEN RESONAR...

1. "Ningún ejército puede detener la fuerza de una idea cuando llega a tiempo". Víctor Hugo (1802-1885); novelista francés
2. "El valor de un acto se juzga por su oportunidad". Lao-Tse (604 AC-531 AC); filósofo del Taoísmo
3. **Anónimos o de autores no identificados:**

La armonía que buscas no se consigue a base de control sino de entrega.  
Le hace más daño a la verdad el ardor de sus defensores que el ataque de sus enemigos.  
El tiempo en resolver un problema es el mismo que tardan todos en comprenderlo.  
Si desapareciese todo mal el espíritu humano acabaría pudriéndose.  
Escucháis para confirmar lo que pensáis, no para descubrir nada nuevo.  
Vivir en la Tierra es caro, pero incluye un viaje gratis alrededor del sol cada año.  
Lo que no aceptas no puedes cambiarlo simplemente te la ingenias para reprimirlo.  
La felicidad es una mariposa, si la persigues se escapa, si quedas quieto se posa en tu hombro.  
Dejarás de huir cuando comprendas que únicamente te persiguen las fantasías que tus sueños han creado.  
El amante desea el bien del amado, lo cual requiere, entre otras cosas, que el amado se libere del amante.
4. "La verdad es hija del tiempo, no de la autoridad". Sir Francis Bacon (1561-1626); filósofo y estadista británico
5. "A los que corren en un laberinto, su misma velocidad los confunde". Séneca, Lucius Annaeus (c.5 a. C.-65 d. C.); filósofo latino
6. "Es preciso elevarse con las alas del entusiasmo. Si se razona, no se volará jamás". Anatole France (1844-1924); escritor francés
7. "El mundo real es mucho más pequeño que el mundo de la imaginación". Friedrich Nietzsche (1844-1900); filósofo alemán
8. "Los hombres se han olvidado de una verdad, dice el zorro; pero tú, no tienes que olvidarla: te haces responsable para siempre de lo que has domesticado". A. De Saint-Exupéry (1900-1944) Escritor y aviador francés, autor del libro mundialmente conocido *El Principito*.

# CÓMO PUBLICAR EN NUESTRA REVISTA

LA REVISTA *BIRIBILKA-EN ESPIRAL* 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 CON LAS SIGUIENTES NORMAS:

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

Los artículos se presentarán a doble espacio, en DIN A-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/o electrónica y fotografías o ilustraciones en documento adjunto.

Existe la posibilidad de aportar bibliografía complementaria.

Las colaboraciones serán remitidas a:

CAP Pamplona  
Consejo de redacción de Biribilka  
Calle Tajonar, 14A  
31006 Pamplona  
Fax: 948 291721  
e-mail: cap.pamplona@pnte.cfnavarra.es