

Biribilka

En espiral



Revista de los Centros de Apoyo
al Profesorado de Navarra

Nafarroako Irakasle Laguntza Zentroen Aldizkaria

2012 CONTIGO
AVANZAMOS

 Gobierno
de Navarra

Sumario

6 Prólogo

José Ramón Erdozáin, Director del Cap de Estella - Lizarrako ILZko Zuzendaria

Si reflexionamos sobre los cambios que ha experimentado la sociedad española durante las últimas décadas, observamos que éstos han sido y son profundos, rápidos, más bien vertiginosos y repentinos.

Azken urteotan Espainiako gizarteak izan dituen aldaketen gainean gogoeta eginez gero, orain arte, eta hemendik aitzina, aldaketa gogorak, izugarri azkarak eta bat-batekoak izanen direla antzematen ahal dugu.

7 Arte terapia como nuevo modelo de innovación educativa

Marta Osés

El arte terapia es un acompañamiento a personas en dificultad (psicológica, física, social o existencial) a través de sus producciones artísticas (obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales), de manera que la sucesión de sus creaciones genere un proceso de desbloqueo y transformación de sí misma, un recurso de comunicación y expresión no verbal de mejora anímica y psicosocial.



Arte terapia arazoak dituzten pertsonendako laguntza bada (barruko edo konpoko arazok). Aipatutako laguntza haiek egindako edozein motatako arte lanen bidez egiten da. Arte lanak egiteak barrukoa eta kanpukoa askatzeko, bakoitzaren aldaketa biderat-

zeko, komunikazio errazteko eta adierazpena lortzeko balio du.

Biribilka

Diciembre 2008 - Nº 6

©: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación

Consejo de Redacción:

Consuelo Allué (Directora)

Jesús Glaría

Vicky Zenotz

Ilustraciones:

C.P. Erreniega (Cizur Mayor)

Diseño gráfico:

Imanol Martín

Maquetación:

Fernando Lezaun

ISSN:

D.L.:

10 Una experiencia de trabajo en el aula de ordenadores: Geometría en 1º de ESO

Javier Bergasa Liberal, Mariló Eraso Erro y Manuel Sada Allo

Descripción de una experiencia desarrollada con grupos de 1º de ESO, en la asignatura de Matemáticas, donde se intentó desarrollar la parte de Geometría combinando de modo coordinado actividades en el aula de ordenadores con otras en el aula ordinaria. En el artículo se comenta el sentido, las ventajas y dificultades de las actividades desarrolladas en el aula de ordenadores.



DBHko 1. kurtsoko taldeekin egin-dako esperientzia bat azalpena: Matematika arloan eta Geometria lantzekoa, gela arruntan

baita ordenagailu gelan ere. Artikuluan, batez ere informatika gelan jorratutako ekintzen sentsua, abantailak eta zailtasunak ere deskribatzen dira.

14 Un breve apunte: dimensión creativa de la enseñanza y aprendizaje de la lengua

Victor Moreno

La creatividad es la gran ausente del sistema educativo actual. Relacionar o vislumbrar unidos ambos conceptos en la enseñanza de cualquier área no es habitual. Y es una pena que sea así.



Sormena gaur egungo hezkuntza sistematik kanpo dago. Ez da egunerokoa hezkuntzan sormena eta arlo bat lotzea edo elkarrekin ikustea. Eta halakorik gertatzea penagarria da.

16 ¿La improvisación en la enseñanza musical?

Consuelo Allué

En esta mesa redonda cuatro músicos-profesores de música evidencian la importancia de la improvisación y la necesidad de trabajar la improvisación en una asignatura concreta en los estudios musicales. La improvisación resulta básica en los planes de estudio de las enseñanzas musicales para conseguir la formación integral de los músicos.

Mahai inguru honetan lau musikari-musika irakasleek bapatekotasunaren garrantzia azpimarratzen dute. Horren ondorioz, musika kurrikulumean beste irakasgai bat bezala landu behar dela agerian geratzen da. Irakasgai honi esker musikalariei osoko formakuntza lortzen da.

20 Explorando caminos

Agustina Pérez López

Una nueva sociedad exige nuevos retos en la enseñanza. Perder el miedo a la experimentación puede ayudarnos a conseguir que la escuela forme ciudadanos capaces y responsables. La escritura es un buen camino. Escribir bien exige método, investigación y rigor mental. Trabajo en grupo, versatilidad, combinación de novedad y tradición y, sobre todo, paciencia y método pueden obrar milagros.



Gizarte berriak hezkuntzan erronka berriak ere eskatzen ditu. Berrikuntzen gogoak eskolan hiritar gai eta arduratsuak lortzen lagunduko digu. Idazketa bide ona da, honek metodoa, ikerketa eta pentsamendu zuzena exigitzen dituelako. Mirakuluak ikusiko ditugu talde-lana, berrikuntza, pazientzia, tradizioa eta metodoa izaten baldin eta badakigu.

26 Expresión escrita en Enseñanza Infantil: El trabajo del texto expositivo

Miguel Ángel Arrondo, Marta García Valencia, Esther López Campo, Francisca Romero, Rosario Rus, Nerea Arrechea y Ana Cecilia Crespo

Nos proponemos trabajar el texto expositivo tocando tres temas distintos y variando la modalidad de producción: individual, pequeño grupo, gran grupo.

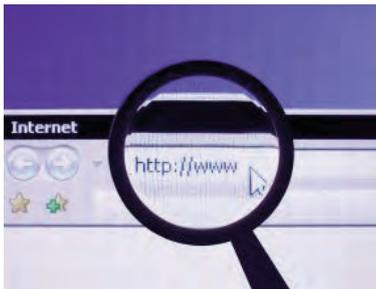
Adierazpen testua landu nahi dugu, hiru gai ezberdinekin lan egiten eta ekoizpen era aldatuz: bakarkakoa, talde txikia, talde handia.



28 La nueva alfabetización tecnológica: la lectura on-line

Vicky Zenotz

La intención de este artículo no es la de señalar las posibilidades didácticas de la Web, que son indiscutibles. Lo que se intenta es indicar la necesidad de una alfabetización tecnológica más completa, que además de enseñar cómo guardar un archivo o cómo comprimir una carpeta, incluya las estrategias necesarias para poder leer on-line (en línea). Es impensable que ningún/a alumno/a deje la escuela o el instituto sin haber adquirido estas destrezas imprescindibles en todos los campos.



Artikulu honen xedea ez da Webeko aukera didaktikoak adieraztea, ukaezinak diren eta. Saiatzen dena da alfabetatze teknologiko beteagorearen beharra ohartzaztea, horretan art-

xibo bat gordetzeaz (gain) edo karpeta bat konprimitzeaz gain, on-line irakurtzeko estrategiak irakasten dira. Ikasle batek ez du eskola edo institutua bukatu behar eremu guztietan ezinbestekoak diren trebetasun horiek eskuratu gabe.

31 ¿Qué pueden ofrecer los poetas vivos a un aula de Lengua y Literatura?

Daniel Aldaya

¿Qué pueden ofrecer los poetas vivos a un aula de Lengua y Literatura? Bajo el título de Educación para la poesía -que bien pudiera ser una nueva asignatura-, se proponen una serie de ideas con el fin de acercar la poesía -en vivo y en directo- a un aula de Lengua y Literatura cada vez más prosaica.

Hizkuntza eta Literatura gela bati zer eskaini diezaioke bizirik dauden poetek? "Olerkigintza hezkuntza" lemapean, irakasgai berri bat izan daitekeena, gero eta prosaikoagoa den Hizkuntza eta Literatur ikasgela batera olerkigintza eta olerkiak hurbiltzeko -bizirik eta zuzenean- ideia batzuk proposatzen dira.

32 Innovando en la práctica docente en estudios específicos de música. ¿Tenemos en cuenta la función activa del oído?

Encarnación López de Arenosa

El oído ha recibido en la educación musical, un tratamiento marginal e inadecuado. Se ha buscado una vía próxima a la adivinación en lugar de asentar las bases de un lenguaje que luego

podrá ser leído, escrito y utilizado por el propio aprendiz. Se trata en el artículo de buscar puntos de apoyo reales a la escucha e identificación de los objetos sonoros.



Entzumenak trataera desagokia eta marjinala izan du musika-hezkuntzan. Orain arte, gai hau iragarpenaren

eskutik bideratu da gehienbat eta, bide hori bazterturik, ikasleak lengoia musikala irakurri, idatzi eta erabili ahal izateko oinarri sendoak ezarri behar dira. Objektu soinuak identifikatu eta entzun ahal izateko behar diren oinarri errealak bilatzea da artikulu honen helburua.

35 Transmitir los saberes: algunas ideas para conseguirlo

M^a Victoria López Pérez

Este artículo aporta algunas propuestas para la mejora de la práctica docente que la autora ha elaborado partiendo de sus conocimientos teóricos sobre el tema pero, sobre todo, de su contacto directo con las aulas. Estas propuestas se centran concretamente en la transmisión de los conocimientos e inciden tanto en aspectos cognitivos del aprendizaje como en aspectos afectivos.



Artikulu honek dakarren ekarpena irakaskuntza-praktika hobetzeko proposamen batzuk dira. Hauek egileak dituen gaiaren ezagupen teoriko zein praktikuetan oinarritzen dira. Ekarpene hauek ezagueren transmisioan zentratzen dira eta ikasketa-prozesuaren aspektu kognitibo eta afektiboetan eragina dute.

39 Propuestas educativas de innovación del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra para el curso 2007/08

Carlos Gimeno Gurpegui

Exposición de las distintas experiencias educativas de innovación educativa previstas por el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra para el curso 2007/08.

Artikulu honetan Nafarroako Hezkuntza Bereziko Baliabide Zentrotik hauxe adierazten da: hezkuntza kalitatea hobetzeko hezkuntza berriztapenak bultzatu, ikerketa sustatu, programa berezietan parte hartu, jarrerak eta gizarte baloreak aldatu behar dira. Horregatik



aurten geure zentroak beste batzuen artean bereziki halako helburuak bultzatu ditu.

42 El Kamishibai para Modelo A



Begoña Altuna, Rakel Santamaria, Marian Ocariz, Josu Jimenez Maia

El kamishibai para Modelo A. En el colegio Eultza de Barañain se han servido de esta técnica japonesa de contar cuentos, el kamishibai. Han adaptado tres cuentos y los han "convertido" en kamishibai.

Ipuinak lantzeko Japoniako teknika hori baliatu dute Barañaingo Eultza Ikastetxean. Hiru ipuin moldatu eta egokitu dituzte eta jadanik prest daude hiru Kamishibai horiek EIBZn, maileguan uzteko.

44 La educación desde la experiencia artística: entrevista a Bitartean

Rakel Napal Lecumberri



Bitartean es una asociación que trabaja con proyectos educativos y artísticos. Utiliza el arte como vehículo cargado de significados y experiencias, característica que aporta el perfil innovador de sus iniciativas.

Bitartean heziketa eta arte proiektuekin lan egiten duen elkarte bat da. Bitartean elkarteak artea esanahiaz eta esperientziaz beteriko gailu bezala erabiltzen du, eta ezaugarri horrek berrikuntza erakartzen du.

47 Innovación y educación en un centro bilingüe

Begoña Lecea



Innovación, educación, dos palabras, dos conceptos distintos pero inconcebibles el uno sin el otro.

Berrikuntza eta hezkuntza, bi hitz, bi kontzeptu desberdinak, baina pentsaezina bata besterik gabe.

49 Tengo cinco años y me gusta navegar (Un homenaje a Milagros Lorenzo, maestra)

M^a Dolores Beaumont Echazarreta

Integrar las TIC, como herramientas informáticas de trabajo intelectual, en E. Infantil y navegar por Internet, a través de "El Pequeño Grumete", es posible. Así lo demuestra la experiencia vivida en el C.P. de San Jorge.

Teknologia Berriak euskarri moduan L e h e n e n g o Hezkuntzan integratzea, "El pequeño grumete" delakoaren bidez, posiblea da. San Jorge Eskola Publikoan bizi izan dugun esperientziak horixe erakusten du.



51 La innovación educativa en el conservatorio de música: un auténtico desafío

Arantza Lorenzo de Reizábal

El análisis de la realidad educativa de los conservatorios, trasnochada y enquistada, lleva a reflexionar sobre la necesidad de un cambio profundo hacia fines educativos y curriculares más acordes con las demandas de la sociedad actual, y sobre el decisivo papel que el docente ha de asumir en este escenario de innovación.

Kontserbatorioetako hezkuntzaren azterketa egiteak, hezkuntza zahartuta, aldaketa behar-beharrezkoa dela pentsatzera eramaten gaitu. Musika hezkuntza gaurko gizarteak eskatzen duenarekin lotu behar da. Berrikuntza honetan irakasleen parte-hartzea ezinbestekoa da.

54 La Ciencia: imán para las áreas educativas

Mariví López Gimeno

La ciencia nos permite desenvolvernos y entender el mundo en el que vivimos, por ello es necesario y es posible trabajarla en las aulas desde las primeras edades.

Zientziari esker mundua ezagutzen dugu. Horregatik bada bai beharrezkoa bai posiblea haur hezkuntzatik getetan lantzea.



57 Movimiento vs Obesidad

Diego Palacios Santibáñez

La sociedad actual desconoce en gran medida el área de Educación Física. Desconoce los contenidos que se deben impartir en ella en las diferentes etapas educativas, desconoce su finalidad e incluso la llegan a confundir llamándola por otro nombre, como por ejemplo, gimnasia.



Gaurko gizarteak Gorputz Heziketa arloa orokorrean ez du ezagutzen. Ez du ezagutzen: Hezkuntzan zehar zein edukiak lantzen dira, zertarako balio du. Eta, honez gain, izena ere aldatzen diote, adibidez, gimnasia deitzen.

Sumario

59 Los vientos que soplan

Raúl Urdaci



En el siguiente artículo se describen tres posibles tendencias curriculares o metodológicas derivadas de la necesidad de sintonizar la acción educativa con el mundo actual: El plan energético de centro, La pizarra digital, La lectura.

Artikulu honetan gaurko gizartearekin hezkuntza lotzeko beharra adierazten da. Horrekin lotuta, hiru kurrikulu-irizpide edo metodologia deskribatzen dira: Ikastetxeko plangintza energetikoa, Arbela digitala, Irakurketa.

62 Physics & Chemistry Using English. Un proyecto de bilingüismo para la clase de Física y Química

M^a Carmen Azofra Iglesias, Luis Miguel Bareche Grasa y Carlos Busnadiago Pérez

Physics and Chemistry Using English es un proyecto para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Física y Química en inglés que surgió en el I.E.S. Alhama de Corella hace cinco años.

Physics and Chemistry Using English Corellako IES "Alhaman" duela bost urte sortu zen fisika eta kimika ikasgaia ingeleraz irakaskuntza eta ikasketarako proiektua da.



Corella desde el instituto

64 ¡CONOCEMOS TUDELA!

M^a Pilar Lasa Fayanás, Ana JÓse Saso Arévalo y M^a Luisa Garde Herce

El proyecto se inició con la leyenda "Los pasadizos secretos", motivando a los niños/as para investigar, observar, dialogar... sobre los lugares de su localidad, cuestionándose lo que sabían y querían saber. A partir de ahí se realizaron diferentes visitas a calles y monumentos representativos de la ciudad, conocieron algunas tradiciones, y se llevaron a cabo talleres interactivos para la preparación del carnaval con el tema "Fiestas del mundo". En infantil se eligió las de Tudela.



66 Jugamos y aprendemos con la luz

M^a José Comerón Chico, Anabel Vicente del Guayo y M^a Ángeles Gonzalez Jato



Partiendo de cómo se alumbraba el hombre prehistórico, hemos reflexionado e investigado sobre cómo es la luz, de dónde viene, su comportamiento, cómo funcionan sus colores, la velocidad a la que viaja, hasta llegar a dos de sus características la reflexión y la refracción. Hemos ampliado nuestros conocimientos sobre pintura y música con una nueva técnica "El puntillismo".

História aurreko gizonak nola argizatzen ziren kontuan hartuz, argia nolakoa den hausnartu eta ikertu dugu: nodiki dator, bere jokabidea, bere koloreak nola portatzen dira, zein abiadurarekin bidaiatzen da. Eta bi ezaugarrietara ailagatu gara: islapena, errefrakzioa. Pintura eta musikari buruz gehiago ezagutu dugu puntillismo teknikari esker.

69 Innovación en viñetas

Nestor Alonso, el Prrofezor Potâchov de Moldavia



Prólogo

José Ramón Erdozáin, Director del Cap de Estella
José Ramón Erdozáin, Lizarrako ILZko Zuzendaria

Azken urteotan Espainiako gizarteak izan dituen aldaketen ganean gogoeta eginez gero, orain arte, eta hemendik aitzina, aldaketa gogorrak, izugarri azkarrak eta bat-batekoak izanen direla antzematen ahal dugu. Anitz dira aldaketa hauen sorburuak, besteak beste: sistema demokratikoan sartzea, ekonomia eta gizarte integrazioa Europan, teknologia aurrerapen izugarriak, familia kontzeptua zabaltzea, migrazio joan-etorriak, etab. Eskolari zuzenki eragiten diote guztiek.

Hori dela eta, gizartearen eskaera berrietara egokitu behar du eskolak. Egokitzearen abiapuntua izanen da irakasleek susmatzen duten aldaketa behar horren sentipena, geroago hezkuntza jardueran islatuko dena. Luze jotzen duen bide horrek gogoeta, prestakuntza eta berrikuntza izanen ditu abiapuntu. Aipatutako gogoeta hainbat gunetan egingen dute irakasleek: eguneroko jardunean, ikasleekiko eta lankideekiko harremanetan, zehaztutako eta erdietsitako helburuetan; hau da, ikastetxean duten egoeran.

Irakasleei egokitze prozesua erraztuko dien beste alderdi nagusi bat prestakuntza izanen da. Norberarena ez ezik, taldean jasotzekoa izan beharko du, eta, irakaslea bertako kide den aldetik, hezkuntza-taldearen beharretatik abiatu. Ildo horretatik, taldeka jasoko duen prestakuntza funtsezkoa izanen da, ikasleengan eragin zuzena izaten ahal baitu. Egia esan, "Behar dugun eskola" lemapean Nafarroan izan ziren jardunaldien ondorioetariko bat hauxe izan zen: ikasgelan gehien eragiten duen alderdia ikastetxe mailako prestakuntza da, hezkuntza-taldea-rena, alegia. Hartara, hartutako ezaguerak ikasgelan zuzenago gauzatzen direnez, ikasleek hobeki ikasten dute. Aipatutako prestakuntza horrek ikasgelan eta ikastetxean ikertzeko aukera emanen dio irakasleari, eta, horren ondorioz, zentroan bertan taldean egindako proiektuetatik abiatuta, berrikuntzak egin ahalko ditu ikasgelan.

Hori dela eta, lerro hauetan, eta, abiatu diren esperientziak kontuan harturik -horietatik batzuk Biribilka aldizkariaren azken ale honetan islatzen dizkizuegu-, berriztapen proiektuak aurkeztera animatzen zaituztegu, egungo gizartearen eskaerei erantzun egokiak ematen lagun gaitzaten.

Si reflexionamos sobre los cambios que ha experimentado la sociedad española durante las últimas décadas, observamos que éstos han sido y son profundos, rápidos, más bien vertiginosos y repentinos. Cambios provocados, entre otras cuestiones, por el acceso a un sistema democrático, la integración económica y social en Europa, por los grandes avances tecnológicos, por la ampliación del concepto de familia, por los movimientos migratorios, etc., que repercuten de forma directa en la escuela.

Por ello, la escuela debe adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad, adaptación que se iniciará a partir del sentimiento de esa necesidad de cambio por parte del profesorado, para que después se refleje en su práctica educativa. Es un proceso lento que se iniciará en un espacio de reflexión, formación e innovación. Esta es una reflexión que el profesorado hará desde su práctica diaria, desde su relación con los alumnos y con sus propios compañeros, desde sus objetivos propuestos y los alcanzados y, por tanto, desde su situación en el centro.

Otro de los grandes factores que facilitará esa adaptación al profesorado será la formación, que no sólo ha de ser individual sino de grupo, desde las necesidades del equipo educativo del que forma parte, siendo fundamental esta última por las repercusiones que puede tener en el alumnado. De hecho, una de las conclusiones de las Jornadas celebradas en Navarra bajo el lema "la escuela que necesitamos" fue que uno de los aspectos que más influencia tiene en el aula es la formación de centro, de todo el equipo educativo, por el aumento de la transferencia de los conocimientos adquiridos al aula, que influye positivamente en el aprendizaje del alumnado. Esta formación permitirá al profesorado investigar posteriormente en el aula y en el centro y, así, de esa forma, podrá innovar en el aula a partir de proyectos elaborados en equipo en el propio centro.

Por ello, desde estas líneas y con las experiencias que se están llevando a cabo, algunas de las cuales os las reflejamos en este nuevo número de la revista Biribilka, os animamos a presentar proyectos de innovación que nos ayuden a dar respuestas a esas demandas de la sociedad actual.



Arte terapia como nuevo modelo de innovación educativa

Marta Osés, profesora de Educación Plástica y Visual, máster en Arte terapia

Arte terapia arazoak dituzten pertsonendako laguntza bada (barruko edo konpoko arazoak). Aipatutako laguntza haiek egindako edozein motatako arte lanen bidez egiten da. Arte lanak egiteak barrukoa eta kanpukoa askatzeko, bakoitzaren aldaketa bideratzeko, komunikazio errazteko eta adierazpena lortzeko balio du.

El arte terapia es un acompañamiento a personas en dificultad (psicológica, física, social o existencial) a través de sus producciones artísticas (obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales), de manera que la sucesión de sus creaciones genere un proceso de desbloqueo y transformación de sí misma, un recurso de comunicación y expresión no verbal de mejora anímica y psicosocial.

A la búsqueda de nuevos caminos

Hace unos años, y recién iniciado mi camino dentro de las aulas, decidí investigar posibilidades educativas que me ayudaran en el aprendizaje de mi nuevo rol social como profesora.

Llevaba un año dando clases de Educación Plástica y Visual y tenía la sensación de que los tiempos habían cambiado pero no los métodos que utilizábamos la mayoría de los profesores. Es decir, que mi trabajo como mera transmisora de conocimientos ni a los estudiantes ni a mí nos resultaba totalmente satisfactorio.

El caso es que llegué a la conclusión de que la mayoría de los alumnos entre los doce y los dieciséis años, cuya tarea consistía en escuchar y, como máximo, tomar algún apunte o subrayar el texto, no sacaba partido de la pasividad que supone la lección magistral. Y eso contando que en Educación Plástica y Visual podemos dedicar un esfuerzo a realizar prácticas: el círculo cromático, el collage, las texturas...

Tampoco me parecía que les llevase a ninguna parte montar un taller de meras prácticas (por cierto, ancladas en técnicas artísticas de los años 60/70) sin una fundamentación cognitiva que las sostuviera como proceso educativo. ¿De qué servirá una práctica del collage en un aula con un colectivo bastante diverso en conocimientos, culturas y relaciones sociales? Porque el cambio de los tiempos no se refiere sólo a la mejor adecuación de un método, sino a la compleja situación de quienes hoy integran un aula cualquiera: diversidad en comprensión conceptual, motivación para el estudio e intereses vitales. Necesitaba encontrar ese soporte educativo que me situara como artista, profesora y educadora, pudiendo ofrecer mis conocimientos como ayudante en el crecimiento y desarrollo de esas personas que pasaban por las aulas.

Leyendo y buscando información encontré la idea de que las técnicas creativas de arte terapia son un método pionero de innovación educativa, ya instalado en los centros educativos de Francia, Suecia y Finlandia, con unos muy buenos resultados de cara a la mejora socio educativa.

Qué es arte terapia.

El arte terapia es un acompañamiento a personas en dificultad (psicológica, física, social o existencial) a través de sus producciones artísticas (obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales), de manera que la sucesión de sus creaciones genere un proceso de desbloqueo y transformación de sí misma, un recurso de comunicación y expresión no verbal de mejora anímica y psicosocial.

El arte terapia se entiende como una propuesta asistencial de bienestar (secundaria a la calidad artística). No es un entrenamiento en técnicas artísticas, sino una forma de acceder a la estructura de la persona a través de sus propias producciones expresivas, ya que los objetos de creación realizados en las sesiones pueden ayudar a expresar lo ineluctable, es decir, lo que con palabras no podemos decir.

Metafóricamente se dice que "arte terapia es un viaje interior a través del arte exterior, un viaje que puede transferir en la historia de crecimiento".

Vuelta al trabajo: un nuevo espacio

Desde mis primeras sesiones de arte terapia descubrí que había encontrado la primera utilidad que me reconfortaba en mi labor educativa: en las aulas se harían producciones artísticas que, además de ofrecer un aprendizaje en conocimientos y técnicas sobre las mismas, supondrían un soporte no sólo de expresión catártica, sino de desarrollo personal, en cuyo espacio entraba yo como acompañante de las necesidades de los alumnos.

El reto presentaba un problema: ¿cómo llevarlo al aula? Para empezar, es necesario perder el miedo al arte como un acto expresivo de sólo unos cuantos privilegiados; desmitificarlo como objeto de lujo y élite y como obra sometida al juicio estético. El arte es de todos. Todos somos capaces de producirlo y, además, puede llegar a ser un objeto de primera necesidad según la persona y la manera de acercarse a él.

Para ello, hay que ofrecer un espacio de libertad y confianza, donde el profesor no esté en actitud de supervisión y vigilancia del alumno,

Tender puentes a la comunicación



lo cual hace que éste se pueda sentir bajo presión e inferior. El profesor debe situarse como un "otro" que no invade, no impone, sino propicia, propone y facilita cuestiones y recursos.

El no emitir un juicio estético sobre una obra o composición, ni el interpretarla, a priori y posteriori, es una contribución básica para que la persona que la ha producido vaya cogiendo confianza en su trabajo.

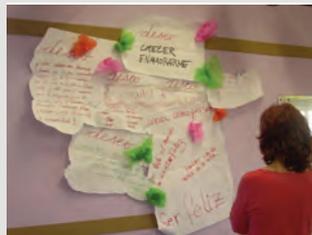
Pero es difícil llevarlo adelante en un contexto educativo donde todo se enjuicia, se pre-dispone, se pre-para, se pre-ve, se "pre-todo" y se "post-todo", con poca libertad creativa y poca disposición al aprendizaje autónomo y liberador.

Esta contradicción metodológica también afecta a los propios alumnos, que son los primeros que se quejan de las presiones educativas sometidas a rígidos moldes pero quienes, por otro lado, no saben caminar sin ellas, pues, a fin de cuentas, es ése su hábito y las personas somos seres de costumbres arraigadas.

Otra barrera a superar en esta disposición a la libertad creadora es la autocensura de las personas, que si ya nos limita en la madurez, a muchos adolescentes los somete. De ahí que el trabajo sea lento y costoso, pero, con motivación y sin desesperanza, los estudiantes van entrando en un proceso que empieza por contar lo más superficial y grupal hasta ir sacando inconsciente y simbólicamente (nunca se habla en el "yo persona" sino desde un personaje, sea teatral, obra plástica, pieza musical, etc.) sus vivencias más amenazantes, escuchando la propia singularidad monstruosa y vergonzosa, y llegando, si se puede, a aceptarla.

El proceso es catártico en sí mismo porque permite expresar y analizar lo expresado, pero no es terapéutico hasta que algo no cambia, y el cambio no se da si no se provoca. De hecho, la condición sine qua non del proceso del arte terapéutico es el cambio.

No sólo está la comunicación verbal...



No es fácil enfrentarse al papel en blanco, o al pentagrama sin notas musicales, ni al texto de teatro carente de palabras ni personajes. Es en sí una resolución de un "problema" o de un "conflicto".

Ya había encontrado la segunda aplicación del arte terapia dentro del sistema educativo: arte terapia como resolución de conflictos.

Es aplicable en la resolución de conflictos de comportamiento y conducta social que pueden surgir en los centros educativos (la distancia que sufre el alumno respecto de su espacio social puede ser la misma distancia que sufre en el juego creativo entre su yo y la producción artística), como de desarrollo de conflictos personales en el proceso de descubrimiento de uno mismo en la adolescencia.

Si enfrentarse a la creación es un conflicto, la resolución conlleva asumir riesgos, tomar decisiones, ponerse en situaciones que no son cómodas ni fáciles, y para ello la predisposición y constante motivación del alumno es clave, y el profesor debe esforzarse por crearla y mantenerla, mediando entre el arte y los alumnos, entre los alumnos y sus conflictos, y en este triángulo se presentan posibilidades para cambiar, poner de acuerdo a personas o a una persona consigo misma y/o reconducir situaciones o conductas.

El arte terapia puede ofrecer estos espacios de diálogo artístico (por ejemplo en una representación teatral) sobre el problema de fondo que hay en el conflicto, sin ser el profesional quien los resuelva, sino propiciando el lugar y recursos artísticos necesarios para que el alumno los resuelva por sí mismo.

Como arteterapeuta he adquirido otra perspectiva sobre nuestra labor de enseñanza, como no podía ser menos. Para lograr el aprendizaje por parte de los alumnos tiene que haber un enfoque creativo y lúdico, intentando que todas las actividades sean más flexibles, abiertas y motivadoras. Sin mermar para nada la calidad en todo cuanto se hace. Una enorme variedad de cosas puede convertirse en recurso para desarrollar las clases. Nuestro propio contexto está lleno de construcciones metafóricas, y éstas son la clave del arte terapia.

Sin descuidar ni olvidar, por supuesto, el hecho de que el alumno está en las aulas de un centro educativo y dentro de un horario escolar y no en una sesión de tera-

Escuchar de otra manera



Cambio de hábitos

¿Y cómo se consigue semejante cambio? El acto artístico en sí mismo ya es una metáfora del cambio. Es una búsqueda y un cambio en el más amplio sentido estético del término (inventar, originar, descubrir; partir de la nada, del vacío, para crear algo nuevo, algo que no existe ni sabes cómo va a ser).

El aula puede ser de muchas maneras



pia. Por ello, hay que preparar un currículum que por sí solo el alumno no va a desarrollar.

Para ello toda la temática curricular se puede poner al servicio de las necesidades educativas (mezcla de culturas y conocimientos, convivencia, integración, diversidad de personalidades, etc.) o viceversa. Ambos enfoques sirven. En realidad estos dos ámbitos (las necesidades del aula/centro y el currículum) forman parte del aprendizaje, desarrollo y formación social, educativa y personal del alumnado.

Entonces, ¿cómo integrar el arte terapia sin salirse del currículum educativo? En realidad, esta innovadora propuesta acerca más que nunca al alumnado al fundamental "concepto de creación" de muchos aristas en tanto

comunicación, etc. Todo tratado con suma sencillez en cuanto a medios, planteamientos y relaciones con los estudiantes. No dispongo de elementos comparativos respecto de los resultados (notas) pero sí constato una mejoría notable en la atmósfera del trabajo que desarrollamos en el aula e, incluso, en el compromiso que adquieren respecto del que debe realizarse fuera de la misma.

El arte y la educación son dos fenómenos fuertemente involucrados el uno con el otro. El arte tiene unos principios que lo fundamentan como fenómeno característicamente humano: su capacidad de comunicar y expresar. Por otro lado, si juntamos terapia y arte bajo un enfoque de juego y recordamos que la acción lúdica se afirma como una de las formas más lúcidas que el ser humano posee para conocerse a sí mismo, para entrar

los recursos plásticos a medios más actuales como la fotografía, la video creación, etc.).

Esta metodología permite al alumnado una nueva forma de entender el arte y beneficiarse al mismo tiempo de su desarrollo terapéutico. En realidad resultaría muy provechosa si se construyera en relación y con apoyo del centro y con un buen grado de respeto, implicación y afecto.

Mínimas conclusiones

El caso es que después de tres años de introducir pequeñas y medias experiencias arte terapéuticas en las clases, es palpable un bienestar en las personas que pasan por el aula, si atendemos a su propio testimonio transmitido, por ahora, de forma oral. Tengo el gusto de acompañarles en esos períodos de 55 minutos, ofreciéndoles en pequeñas "dosis" algunas de las propuestas aprendidas en arte terapia para que saquen un mayor partido de las pinturas, los papeles, la expresión, la música, los bailes, la

Y la creación infinita...



que capacidad para generar nuevos pensamientos y nuevas reflexiones acerca del ser y existir del ser humano. Supone una manera de trabajar la sensibilidad (como la estética del cuerpo, la inmigración, la marginación, las desigualdades sociales, y un largo etc.), temas al día en su contexto educativo, mediático y como tal, temáticas del arte actual, el cual puede entenderse y acercarse en esos momentos al alumnado (ampliando

en relación con los demás y con su contexto vital, estaríamos en condiciones de abrir las puertas al arte terapia como un fenómeno muy aprovechable en el contexto educativo.

Por todo lo cual puedo afirmar que el arte terapia se puede reconocer como una nueva vía de innovación educativa.

Una experiencia de trabajo en el aula de ordenadores: Geometría en 1º de ESO

Javier Bergasa Liberal y Mariló Eraso Erro, profesores de matemáticas IES Zizur y Manuel Sada Allo, asesor de matemáticas del Cap Pamplona

DBHko 1. kurtsoko taldeekin egindako esperientzia bat azalpena: Matematika arloan eta Geometria lantzekoa, gela arruntan baita ordenagailu gelan ere.

Artikuluari, batez ere informatika gelan jorrotutako ekintzen sentsua, abantailak eta zailtasunak ere deskribatzen dira.

Descripción de una experiencia desarrollada con grupos de 1º de ESO, en la asignatura de Matemáticas, donde se intentó desarrollar la parte de Geometría combinando de modo coordinado actividades en el aula de ordenadores con otras en el aula ordinaria. En el artículo se comenta el sentido, las ventajas y dificultades de las actividades desarrolladas en el aula de ordenadores.



la novedad y los nuevos medios, iban a hacer más atractivas las clases de matemáticas.

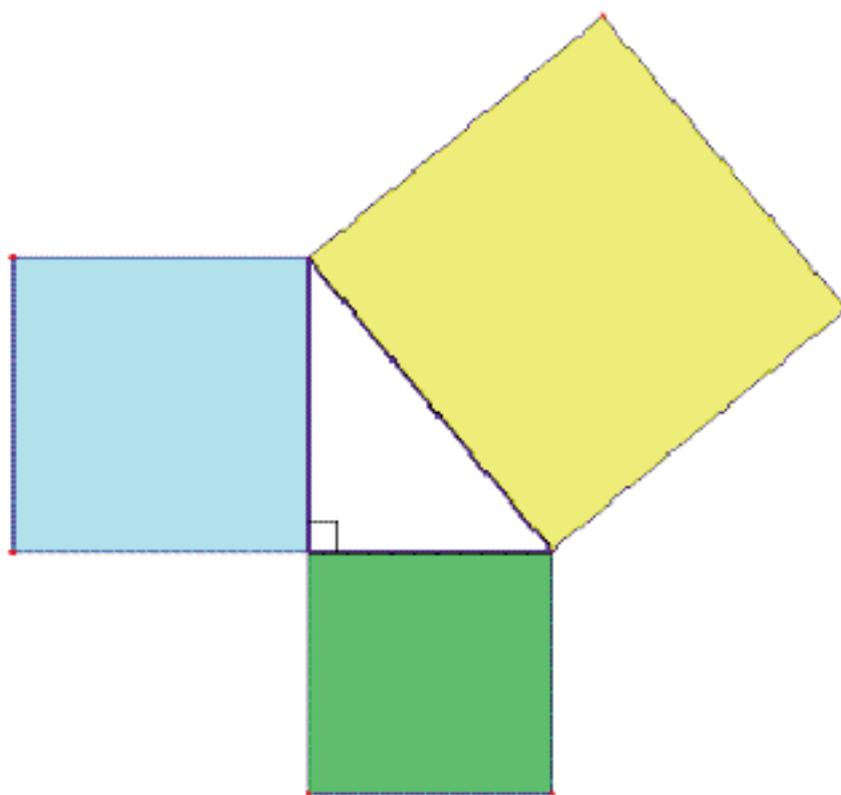
Ir al aula de ordenadores y con alumnos de primero de ESO tenía otros atractivos pero, indudablemente, más dificultades. El aula de ordenadores tiene 9 máquinas para los alumnos. Los grupos de 1º de ESO tenían entre 25 y 27 alumnos lo que exigía que estuviesen tres alumnos en cada ordenador. Las actividades debían estar muy preparadas para que la introducción en el uso del programa fuera sencilla y los alumnos deberían ser disciplinados para seguir un orden en el manejo del ratón y del teclado. A pesar de las previsibles dificultades nos decidimos por este segundo modelo ya que, además, queríamos introducir a los alumnos en el uso de la herramienta informática.

En muchas ocasiones nos habíamos planteado que los alumnos debían trabajar con ordenadores en clase de Matemáticas y en pocas ocasiones lo habíamos llevado a la práctica. En el curso 2006-2007, nos animamos a desarrollar la Geometría, con los alumnos de primero de ESO, combinando el trabajo en el aula ordinaria con el trabajo en el aula de ordenadores y es esta experiencia la que vamos a contar.

Una vez tomada la decisión, nos planteamos cómo hacerlo. Barajamos fundamentalmente dos modelos con planteamientos bastante diferentes. Podíamos llevar el ordenador a clase y mostrar las actividades preparadas de antemano o llevar a los alumnos al aula de ordenadores y trabajar allí con programas de geometría. La primera posibilidad nos resultaba más cómoda; no hay que mover a los alumnos del aula y la gestión del aula y de las tareas, en este caso, es similar a la de las clases ordinarias. Con cañón o con pizarra digital los alumnos tendrían la ocasión de ver aspectos de geometría diferentes de los que se ven en el libro de texto; en muchos casos

Al optar por esta forma de desarrollar la programación de geometría pretendíamos que los alumnos hicieran geometría con otros recursos. Seguiríamos utilizando el libro de texto, los dibujos en el cuaderno, geoplanos y otros materiales manipulables, pero el uso de programas informáticos de geometría y además de geometría dinámica, iba a permitir a los alumnos construir figuras, modelizar situaciones, investigar, elaborar conjeturas, analizar cambios y conservación de propiedades, expresar correctamente los resultados, etc. Y además de estas actividades propias de las matemáticas, los alumnos iban a desarrollar su autonomía en el trabajo, el trabajo en grupo e iban a utilizar las llamadas "nuevas tecnologías" que después de 25 años seguimos llamando así seguramente por su poco uso. "Están" nuevas por no usarlas. Esta propuesta nos iba a permitir desarrollar una parte de la geometría con un enfoque más sintético, mostrando un aspecto que casi siempre se margina en pro de la medida; queríamos alejarnos un poco de ese enfoque en el que prima el cálculo de áreas y volúmenes. En muchas ocasiones parece que si no hay cálculos, no hay matemáticas.

En un triángulo rectángulo el área del cuadrado construido sobre el mayor de los lados
COINCIDE con la suma de las áreas de los cuadrados construidos
sobre los otros dos lados



área azul = 19,29 cm²

área verde = 13,19 cm²

Suma = 32,48 cm²

área amarilla = 32,48 cm²

Nuestra experiencia en el uso de programas informáticos de geometría venía de hace bastantes años pero ligada a la preparación de actividades o presentaciones más que al trabajo con alumnos en el aula de ordenadores. También habíamos utilizado los programas *Cabri* y *GeoClic* con alumnos de tercero de ESO durante los dos cursos precedentes, 2004-05 y 2005-06, para desarrollar en el aula de informática algunas actividades de la programación del curso. Se trataba, pues, de una experiencia similar pero ahora nos planteábamos realizar la programación de geometría de 1º de ESO contando con que el desarrollo de algunas clases sería en el aula de ordenadores. Para ello elaboramos una secuencia que planificaba qué sesiones de trabajo se iban a desarrollar en el aula normal y cuáles en el aula de informática.

A la hora de materializar el proyecto en una propuesta concreta de actividades para el alumnado, adoptamos como condición ineludible ajustar esa propuesta a la programación que nuestro Departamento de Matemáticas había acordado, tanto en los contenidos como en su secuenciación. De esa manera nos comprometíamos a que el trabajo con los ordenadores tuviera el carácter curricular que deseábamos, evitando caer en propuestas originales o vistosas pero alejadas de los contenidos. Esa decisión nos comprometía a utilizar el libro de texto, hecho que nos pareció muy práctico, pues si por un lado presentaba los contenidos también nos permitía mantener un estilo de trabajo uniforme para el desarrollo de la del curso.

De esa condición se siguieron las siguientes premisas:
"Situar las actividades exactamente en la temporalización prevista en la programación de nuestro Departamento. Tal ajuste afectaba al momento de abor-

dar la Geometría en el primer curso de la ESO y al número de sesiones previstas.

"En la sala de ordenadores, se trabajaría sólo con el ordenador. Es decir, el alumnado no llevaría cuadernos de trabajo y no debería apuntar en papel resultados o propiedades. Las observaciones, reflexiones, resultados, ejemplos o propiedades que se susciten en la propuesta se escribirán como comentarios en cada una de las actividades junto a la construcción correspondiente.

"Los contenidos que se trabajasen con el ordenador se prepararían en las sesiones de clase habituales en el normal desarrollo de la programación a través de las explicaciones o ejercicios previstos. Igualmente, encontrarían su continuación en el aula habitual mediante aclaraciones, explicaciones o las actividades que se precisasen.

"El cuaderno de trabajo que confeccionan los alumnos a lo largo del curso recogerá también la información y las actividades de lo hecho frente al ordenador no de forma directa, sino a través del trabajo realizado en el aula ordinaria.

Con estas premisas, y teniendo en cuenta que en la programación de nuestro Departamento se prevén 31 sesiones para las cinco lecciones que dedica el libro de texto a la Geometría, se decidió que 10 de esas sesiones fueran las que se realizaran en el aula de ordenadores.

Esas 10 sesiones estaban destinadas a desarrollar 6 hojas de trabajo, cada una de las cuales comporta la realización de varias actividades.

Los programas utilizados fueron *Cabri-Géomètre* y *GeoClic*.

POLÍGONO	NOMBRE DEL POLÍGONO	LOS CUATRO LADOS SON IGUALES	LOS CUATRO ÁNGULOS SON IGUALES	LOS LADOS OPUESTOS SON IGUALES	LOS ÁNGULOS OPUESTOS SON IGUALES	ROMBO	TRAPECIO ISÓSCELES
	CUADRADO	?	?	SÍ	?	TRAPEZOIDE	
	RECTÁNGULO	?	SÍ	?	SÍ	NO	TRAPECIO ESCALENO
	?	SÍ	?	SÍ	?		
	ROMBOIDE	?	NO	?	SÍ	SÍ	HEXÁGONO
	?	NO	?	NO	?		

Nuestro libro de texto de 1º de ESO consta de de las siguientes lecciones de Geometría:

1. Elementos en el plano: puntos, rectas, segmentos, semirrectas y ángulos.
2. Figuras geométricas: polígonos, triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares.
3. Circunferencia y círculo.
4. Perímetros y áreas.
5. Triángulo: elementos notables y teorema de Pitágoras.

La organización de sesiones de trabajo es la que se refleja en la tabla adjunta

Número lección	Número total de sesiones	Número de sesiones con ordenador	Hoja de trabajo
1	7	2	Hoja 1
2	8	3	Hojas 2 y 3
3	4	1	Hoja 4
4	6	1	Hoja 5
5	6	2	Hoja número 6
Total	31	9	

La décima sesión se dedica a evaluación.

Para un conocimiento detallado del proyecto, así como de las actividades que lo constituyen, y teniendo en cuenta que su descripción y comentario desborda la intención de esta reseña, proponemos consultar o descargar los materiales utilizados pinchando aquí.

HOJA DE TRABAJO 3: CIRCUNFERENCIA Y CÍRCULO

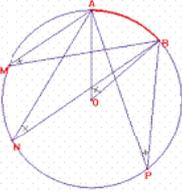
Actividad 3.1. Ángulos en una circunferencia
 Dibuja una figura como la adjunta. Te recomiendo hacerlo en este orden:

1. Primero la circunferencia (cuarto menú)
2. Luego los diversos puntos (opción **Punto sobre objeto** del menú **Puntos** y tecleando la etiqueta inmediatamente después de hacer **click**)
3. Después de los segmentos, las marcas de los ángulos.

Responde en la ficha 2:

1. ¿Qué tienen los cuatro ángulos marcados en común y qué diferencia a uno de ellos?
2. ¿A cuál de ellos se le llamará *central* y a cuáles *inscritos*? ¿por qué?
3. ¿Cuál crees, a simple vista que es el mayor de los cuatro ángulos? ¿Y el menor?
4. ¿Crees que habrá alguna relación entre ellos? Compruébala midiéndolos con **Cabri**. Descríbela.

Guarda la figura en *h3act1.fig*

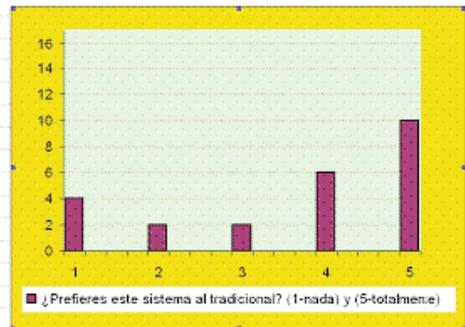


Actividad 3.2. Ángulo inscrito en una semicircunferencia
 El objetivo es **dibujar un ángulo inscrito en una semicircunferencia**. Para ello puedes seguir la siguiente secuencia:
 Dibuja un segmento y luego su punto medio. Luego construye la circunferencia cuyo diámetro es el segmento anterior. Para

Extracto de una de las hojas de actividades

En cuanto a la organización del alumnado, y teniendo en cuenta que las aulas de ordenadores cuentan con 10 ordenadores, se forman grupos de 2 ó 3 alumnos. Es el profesor quien determina la composición de dichos grupos de acuerdo a las características propias de cada alumno.

Los siguientes gráficos estadísticos reflejan algunos de los resultados de la evaluación de la experiencia que los propios alumnos hicieron:



La valoración de nuestros alumnos fue globalmente positiva.

En numerosas de las respuestas a preguntas abiertas, al comparar las clases en el aula de ordenadores con las clases "normales" hay coincidencia en cuanto a valorar las primeras como más divertidas. También hay (aunque en menor número) alusiones a que "así se aprende más".

Por otro lado la mayoría de los alumnos dicen preferir las actividades de *GeoClic* a las de *Cabri*. Pensamos que el motivo puede ser que las primeras son series muy variadas de actividades breves, con cierto componente lúdico (incluso, para ellos, en cierto modo competitivo) en las que se trata de identificar, hacer asociaciones, pequeños cálculos, ...

En cambio desde el punto de vista del docente vemos más interesante el trabajo con *Cabri* en el que en muchas ocasiones se trata de hacer construcciones geométricas, a partir de una hoja en blanco, manipularlas y observar regularidades en ellas que requieren de mayor reflexión y conducen a aprendizajes más significativos.

En cuanto a nuestra propia valoración, como profesores, de la experiencia, el balance también es globalmente positivo.

Nos parece claro que el elevado número de alumnos (casi siempre tres por ordenador) es un condicionante negativo y lo ideal sería que cada alumno pudiese manejar un ordenador pero preferimos intentarlo en las condiciones que tenemos a esperar que llegue esa situación ideal.

Hemos comprobado que los ordenadores son un recurso motivador para el alumno y que es más fácil involucrarle en la actividad que en el aula ordinaria.

Entre las mejoras pendientes identificamos dos importantes:

-Por lo general, no nos cuesta mayor esfuerzo conseguir que los chavales se esfuercen por completar las construccio-

nes geométricas o superar, como si de pequeños retos se tratase, las pruebas que les proponemos. En cambio cuando se les emplaza a razonar o a verbalizar el sentido de lo que están haciendo o qué es lo que han aprendido de la actividad, el asunto es mucho más complicado y los logros son escasos.

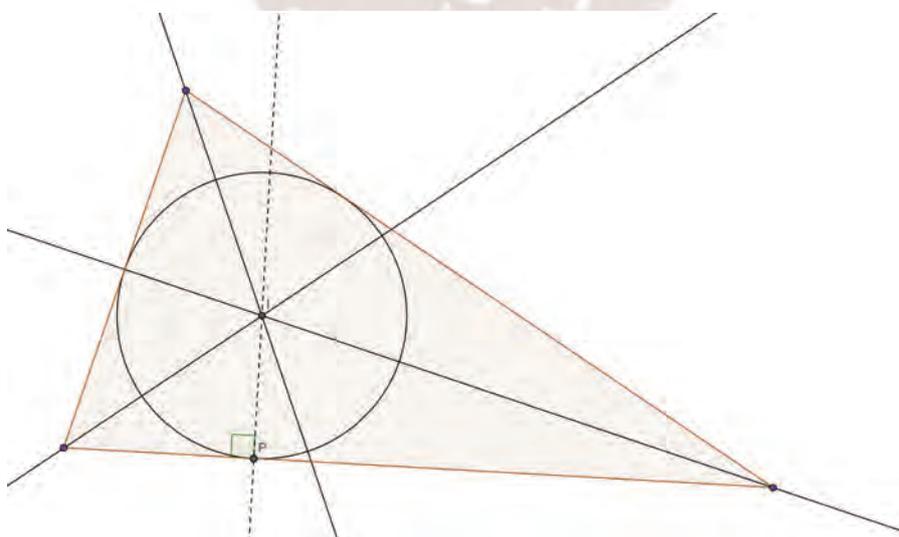
-Nuestras propuestas de actividad suelen ser bastante guiadas. Quizás estén redactadas para que todo salga bien y no haya excesiva necesidad de ayudar a los alumnos en el desarrollo de las actividades.

Eso, que por un lado puede hacer más sencilla para nosotros la gestión de la clase, por otro lado puede hacer que se deje poco espacio para la imaginación o para que sean los alumnos quienes busquen sus propios caminos. Por decirlo de otro modo, seguimos planteando ejercicios más que la resolución de problemas.

-Desde el punto de vista técnico, revisar las actividades, facilitando al máximo la comprensión de los enunciados y replantearla para trabajar con *GeoGebra*, programa más versátil y de libre distribución.

Para terminar, queremos recomendar el uso de todo tipo de recursos para el aula, incluidos por supuesto los informáticos, y en todos los niveles. Estamos convencidos que el aprendizaje se enriquece cuando se incrementan el tipo de experiencias que el alumno protagoniza y buena parte de esa variedad proviene tanto del tipo de tareas que se le proponen como de los recursos que se ponen a su disposición. Con total seguridad habrá una parte del profesorado que haya desarrollado propuestas más valientes y completas que la que aquí presentamos, pero para quienes dudan o encuentran dificultades para empezar a utilizar el ordenador, queremos resaltar que nuestra experiencia alcanza sólo a 10 sesiones, pero que puede empezarse por menos e incluso dar los primeros pasos sirviéndose de algunos paquetes de *Geoclic* con la certeza de que el éxito es casi seguro.

Lo importante es dar el primer paso y nuestra intención con estas líneas es animar a darlo y restar importancia a nuestros miedos.



Un breve apunte: dimensión creativa de la enseñanza y aprendizaje de la lengua

Victor Moreno, profesor de lengua y literatura del IES Padre Moret, escritor y crítico

Sormena gaur egungo hezkuntza sistematik kanpo dago. Ez da egunerokoa hezkuntzan sormena eta arlo bat lotzea edo elkarrekin ikustea. Eta halakorik gertatzea penagarria da.

La creatividad es la gran ausente del sistema educativo actual. Relacionar o vislumbrar unidos ambos conceptos en la enseñanza de cualquier área no es habitual. Y es una pena que sea así.

La creatividad es la gran ausente del sistema educativo actual. Relacionar o vislumbrar unidos ambos conceptos en la enseñanza de cualquier área no es habitual. Y es una pena que sea así.

Refiriéndome específicamente a la enseñanza y aprendizaje de la lengua habría que decir que entre las causas que impiden dicha relación estaría el enfoque productivista de las actividades de lectura y escritura en el aula, que no dejan un mínimo resquicio para que pueda colarse por él un poco de luz creativa, o, lo que es lo mismo, pensamiento divergente.

Pues todavía se sigue considerando una pérdida de tiempo lo que realiza el alumnado bajo la perspectiva del "pasárselo bien", "entretenerse", "divertirse", en definitiva, "jugar".

La creatividad es la gran ausente del sistema educativo actual. Relacionar o vislumbrar unidos ambos conceptos en la enseñanza de cualquier área no es habitual.

En algunos ámbitos intelectuales, en especial los procedentes de la universidad y de un gran sector del profesorado adscrito a los niveles superiores -léase bachilleres, antiguos y modernos-, se ha llegado a atribuir el bajo rendimiento lector de la adolescencia a la orientación que en estos últimos años ha adquirido la enseñanza de la lengua y de la literatura en los predios educativos.

Según estos sociólogos, la culpa la tiene la orientación lúdica, divertida y entretenida que ha adquirido dicha enseñanza y que está matando la, por ellos llamada, "cultura del esfuerzo y del trabajo".

De verdad que no entiendo dicho análisis.

Primero, porque la orientación lúdica de la enseñanza yo no la veo por ningún lado, ni la he visto jamás como principal inspiradora de la pedagogía de cualquier programa oficial. Precisamente, si de algo ha abusado el sistema educativo es de un *rigor mortis* intrínseco, derivado de una seriedad y de un verbalismo o autoritarismo notorios, valga la redundancia.



Segundo: porque una orientación lúdica de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y de la literatura es mucho más exigente, tanto en planteamientos como en actividades, que una enseñanza seria, circunspecta y exuberante de rigor (*mortis*, por supuesto).

Al sistema le da pánico el juego, de *jocus*, y de ahí lo de *jocosus*, *jocosidad*, y, podríamos añadir de nuestra cosecha etimológica, *joconudo*.

Una enseñanza *joconuda*, que, además de divertir y entretener, se ríe de la autoridad, de los poderosos, es una enseñanza que en modo alguno es incompatible con la reflexión y con el trabajo. Todo

juego, como indica el OULIPO, exige unas reglas, unas constricciones -sintácticas, semánticas y estilísticas-, sin cuyo cumplimiento no puede obtenerse ningún sentido, ni significado. Y la lengua, si por algo se caracteriza, es por ser un conjunto mínimo de significantes con los cuales se pueden obtener miles de significados distintos, contradictorios, paradójicos, bellos y horribles.

Rabelais, autor de *Gargantúa y Pantagruel*, se pasó toda la vida asediado por esta gente seria, malhumorada, para los que inventó una palabra -*agelastes*, los sin humor. Según él, eran los auténticos inspiradores del terror y de la ortodoxia doctrinal que mataba la vida y la heterodoxia, fuente primordial de la divergencia y de la búsqueda incesante de nuevos derroteros para todo. Y ojo, porque entre los *agelastes* se llegaría a encontrar, años más tarde, el mismísimo Voltaire, el autor de un *Tratado de la tolerancia*. El filósofo francés llegaría a pedir a las autoridades que suprimieran las tres cuartas partes de *Gargantúa y Pantagruel*, porque en este texto, además, de utilizarse un lenguaje muy poco respetuoso con un oído puro y casto como los juncos de agua dulce, ridiculizaba cualquier principio de la autoridad más que constituida, eclesiástica y, sobre todo, política.

Una enseñanza joconuda, que, además de divertir y entretener, se ríe de la autoridad, de los poderosos, es una enseñanza que en modo alguno es incompatible con la reflexión y con el trabajo.

Quizás se considere que hemos avanzado respecto al tiempo en que se ubica la pretensión de Voltaire, pero lo

cierto es que, desde los programas renovados de EGB, allá por los años 1982, poco o casi nada se habla de la creatividad en las proclamas de los gerifaltes de altura y que tienen la misión, encomendada por vete a saber qué demiurgo especial, de determinar lo que debemos enseñar y lo que pueden aprender los alumnos; eso, sí, nunca lo que estos quieren aprender, con quién quieren hacerlo y cómo.



Cierto pensamiento social, cautivo de las pretensiones uniformantes de la cultura, considera que la creatividad es peligrosa, porque cultiva la divergencia, el ir en dirección distinta a la que marcan los cánones de la normalidad y de la colectividad, que es, en definitiva, lo que algunos ilustrados consideraban de los textos de Rabelais. Kant mismo abominaba de las novelas porque conducían al ser humano a despistarse de su verdadero fin ontológico: lograr su autonomía ética mediante el ingente esfuerzo de la masa encefálica. Y las novelas, en este quehacer, servían de muy poco. La imaginación, como la creatividad, apenas contaron en el desarrollo de esa sensibilidad autónoma, producto en exclusiva del cultivo de la racionalidad, y donde lo sentidos no tenían arte ni parte garantizada.

No extrañará, por tanto, que uno de nuestros más consumados errores de perspectiva de la enseñanza de la lengua consista en que seguimos instalados en una lingüística de la lengua, en detrimento de una lingüística del habla y procedimental. Por mucho que se diga, la enseñanza adolece de un verbalismo tan absorbente como autoritario, incompatible con cualquier aprendizaje placentero.

No puede negarse que, si algo respeta el pensamiento divergente creativo, son los ritmos y peculiaridades del sujeto. Ante todo y sobre todo busca que el sujeto se encuentre a gusto consigo mismo, condición indispensable para poderlo estar con los demás.

En los procesos creativos lo importante es el flujo individual, lo que uno pone en ellos. Pero de ahí no se desprende que la sociedad quede al margen y pierda un grado en su cohesión interna. Más bien sucede lo contrario. Está comprobado que, gracias a la divergencia individual, la sociedad alcanza las dosis necesarias para su cohesión interna, que es lo mismo decir que su domesticación social. Sin la divergencia y la libertad creadora, la cohesión social sería una filfa. Para decirlo plásticamente, el vicio -que siempre ha sido divergente-, ha hecho mucho más que la virtud para convertirnos en mejores ciudadanos. La persecución del vicio ha cohesionado social, cultural y políticamente mucho más que la práctica de cualquier virtud.

Si se repara en las actividades que se hacen y se promueven con la lengua, se verá la poca o nula presencia de la dimensión creativa de las mismas. No es de extrañar que muchas de ellas asqueen al sujeto que está formándose en los años más caóticos y difíciles, como son los de la pubertad y adolescencia.

Considérese que las preguntas convergentes se agotan muy pronto. La mayoría se acaban en su pura literalidad. En cambio, las preguntas creativas, analógicas, divergentes, nunca.

Una pregunta convergente no va más allá del texto; una pregunta creativa, en cambio, revoluciona el interior de todo el individuo. En la pregunta convergente, el texto es el protagonista; en la pregunta creativa, el lector y el texto.

La pregunta convergente rara vez produce placer; la pregunta divergente, por el contrario, te pone en su disparadero.

La pregunta convergente está orientada a modelar el carácter del individuo en función de los demás; la pregunta creativa, en cambio, busca modelar al sujeto en clave personal, respetando su interioridad.

La pregunta convergente se pasa el tiempo sancionando la corrección o incorrección de las respuestas; la pregunta divergente acepta la pluralidad de respuestas y ve en ellas un pretexto excelente para seguir indagando en lo que sabe y siente el lector.

La pregunta convergente sanciona el error con descalificaciones; la pregunta divergente aprovecha el error como un pretexto más del aprendizaje.

Está comprobado que, gracias a la divergencia individual, la sociedad alcanza las dosis necesarias para su cohesión interna, que es lo mismo decir que su domesticación social. Sin la divergencia y la libertad creadora, la cohesión social sería una filfa. Para decirlo plásticamente, el vicio -que siempre ha sido divergente-, ha hecho mucho más que la virtud para convertirnos en mejores ciudadanos.

En resumen: la divergencia no nos aleja de los demás; al contrario, nos acerca. El pensamiento divergente y creativo, también crítico, lo que hace es respetar las diferencias. Las diferencias nos marcan de modo particular. ¿Qué mérito puede haber en respetar a los que piensan y sienten como nosotros? La gracia está en hacerlo con quienes son diferentes.

Sé que la afirmación puede resultar un tanto restrictiva, pero cabe asegurar que sólo el cultivo de un pensamiento divergente y creativo educa al sujeto. Un cultivo que, por supuesto, debería adoptar un planteamiento interdisciplinar. Lo cual es, lo sé, más que un imposible, un milagro. Y no del curriculum, precisamente.

LA IMPROVISACIÓN EN LA ENSEÑANZA MUSICAL

(Mesa redonda celebrada en el Cap de Pamplona, 25-I-2008)

Consuelo Allué, Asesora de Lengua y Literatura, Cap-Pamplona

Mahai inguru honetan lau musikari-musika irakasleek bapatekotasunaren garrantzia azpimarratzen dute. Horren ondorioz, musika kurrikulumean beste irakasgai bat bezala landu behar dela agerian geratzen da. Irakasgai honi esker musikalariei osoko formakuntza lortzen da.

En esta mesa redonda cuatro músicos-profesores de música evidencian la importancia de la improvisación y la necesidad de trabajar la improvisación en una asignatura concreta en los estudios musicales. La improvisación resulta básica en los planes de estudio de las enseñanzas musicales para conseguir la formación integral de los músicos.

Jokin Zabalza: Vamos a tratar el tema de la improvisación, sobre desde el punto de vista de los alumnos de música clásica. Esto constituye una novedad educativa importante porque estos estudios no estaban recogidos en los planes anteriores, a pesar de que durante siglos han formado parte de la formación integral de un músico. A mi lado tengo a Teresa Zabalza, Javier Olabarrieta y Arantxa Lorenzo. Buenos días. Todos ellos profesores de improvisación en el Conservatorio Superior de Música de Navarra. Y, según yo creo, el primer tema importante para tratar sería: Por qué a vosotros os parecen importantes estos estudios en la formación de un músico, lo que consideramos un músico clásico.

Arantxa Lorenzo: Quizás, para empezar, habría que tener en cuenta o pensar un poco en definir qué es la improvisación. Explicando qué es la improvisación, se entiende la importancia pedagógica, didáctica y la necesidad de utilizarla como una herramienta pedagógica. Improvisar, en principio, es componer en tiempo real. Yo siempre doy esta definición, porque me parece que es bastante aceptable. En ello entran en juego un montón de habilidades, de conocimientos, de destrezas. Es una actividad altamente integradora y ésta ya es razón suficiente para que pensemos que es una herramienta educativa de primer orden.

Javier Olabarrieta: Sí. Además hay

un aspecto importante, y es que la improvisación viene a completar una carencia bastante grande que existía en los estudios de música clásica y es que muchos de los alumnos se limitaban a trabajar, trabajar, trabajar, estudio, técnica, etc. También estudiaban interpretación, pero ese elemento de juego, de llevarse bien con el propio instrumento y ese elemento de juego colectivo faltaba prácticamente en todas las asignaturas. En ese aspecto yo creo que es muy sana la improvisación en el conservatorio.

Teresa Zabalza: por otra parte, yo creo que también, por la presión de montar unos programas técnicamente complicados, no daba tiempo

Participantes en la mesa redonda:

Jokin Zabalza...

Profesor de Análisis, Composición aplicada, Armonía y Música contemporánea en el Conservatorio Superior de Navarra, compositor e instrumentista. Forma parte de diversas agrupaciones musicales, como Fusion Project, Just Friends, Goazen go, que fusionan el jazz con otros estilos musicales, en las que participa como bajista y contrabajista.

En la mesa redonda cuyo contenido se transcribe a continuación, ha tenido el papel de director y moderador.

Arantxa Lorenzo...

Doctora en Psicopedagogía, sus líneas de investigación son la creatividad y las metodologías educativas aplicadas a la enseñanza musical. Coautora de Análisis musical: claves para entender la música (Ed. Boileau), ha sido pianista de la Orquesta Sinfónica de Bilbao durante 16 temporadas. Actualmente es profesora de la Universidad de la Rioja y del Conservatorio Superior de Navarra donde imparte la asignatura de improvisación.

Javier Olabarrieta...

Profesor de Improvisación y Piano Complementario en el Conservatorio Superior de Navarra, pianista y compositor. Como pianista ha colaborado con músicos como Javier Colina, Mikel Andueza y Tata Quintana. Forma parte de diversas agrupaciones musicales, como Fusion Project, Just Friends, Goazen go, que fusionan el jazz con otros estilos musicales.

Teresa Zabalza...

Profesora de Improvisación y Piano Complementario en el Conservatorio Superior de Navarra, pianista y compositora. Varios de sus temas originales están recogidos en diversas publicaciones (euria, gaztelupe). De entre las agrupaciones musicales en que participa destacamos el quinteto al que da nombre, Teresa Zabalza quintet, con el que ha participado, entre otros, en el Festival de jazz de San Sebastián y en el Festival de jazz de Vitoria.

a profundizar en otro tipo de aspectos musicales. Es decir, siempre se centraba uno en la técnica, lo que ha comentado Arantxa, pero se descuidaban los aspectos más profundos de la música y esto, a la hora de improvisar, es un requisito indispensable. Conocer un poco el esqueleto musical, la estructura de la obra o de la pieza que vas a improvisar, la armonía, los enlaces de los acordes, las sonoridades... Claro, esto aporta a los alumnos una visión totalmente nueva y mucho más musical.

Jokin Zabalza: Por lo que oigo, creo que estáis planteando que tratamos sobre la formación integral del músico, no de hacer una formación parcial y, sobre todo, de ese tema tan importante que es el desarrollo de la creatividad.

Arantxa Lorenzo

...Improvisar, en principio, es componer en tiempo real. ...En ello entran en juego un montón de habilidades, de conocimientos, de destrezas. Es una actividad altamente integradora y ésta ya es razón suficiente para que pensemos que es una herramienta educativa de primer orden.

musical. Por ello, yo siempre he pensado que la improvisación es el ámbito en el que se puede comprobar si realmente uno domina el lenguaje musical o no. Es un ámbito difícil, porque no sólo tienes que dominar los elementos del lenguaje sino que tienes que ponerlos al servicio de los demás, tienes que expresarlos. Realmente, sobre la improvisación, muchos teóricos dicen que tiene dos fases: una de interiorización, es decir, tú tienes un sustrato de conocimientos que a través del estudio, de tus asignaturas o de la práctica del instrumento, vas asimilando. Pero eso constituiría una fase del aprendizaje, la siguiente sería ser capaz de, con esos elementos, con ese sustrato de conocimiento, poder hacer cosas nuevas, diferentes, que es el fondo la improvisación.

Teresa Zabalza: Y no nos olvidemos, también, hablando de la improvisación, de que la música es un arte y, por tanto, una manera de expresar. Por ello, claro, al final a veces parece que es simplemente una cosa técnica, insisto un poco. Pero, y no digo que interpretando una obra no puedas expresar, pero esto es mucho más abierto y te puedes comunicar, mostrarte como eres... Tiene eso de bueno y de arriesgado también, ¿no? Ofrece la posibilidad de desnudarte un poco, de intentar decir algo, transmitir, comunicarte con otros músicos. Es un lenguaje y un arte.

Javier Olabarrieta: Y también proporciona la oportunidad de mirarte hacia dentro, de confiar en tu propia intuición y no tener miedo a que salga cómo eres o cómo te sientes en un momento dado.

Jokin Zabalza: De todas maneras, ¿no pensáis vosotros que, como una innovación que es, a veces hay que luchar, ir contra corriente? Porque, evidentemente, lo que estáis planteando es que hay que hacer reflexionar, crear, pensar al alumno, ir contracorriente de muchas escuelas antiguas

Jokin Zabalza

... Por qué a vosotros os parecen importantes estos estudios en la formación de un músico, lo que consideramos un músico clásico.

que están bastante establecidas... En esa manera de pensar, de que la música no es sólo ejecutar, sino crear, interpretar, ¿no

os parece a vosotros que costará cambiar?

Teresa Zabalza: Muchas mentalidades antiguas... es cuestión de mentalidad. No quiero ofender a nadie, pero yo creo que si se plantea desde ese punto de vista tan cerrado, es porque hay pánico, existe inseguridad y miedo una a la parte creativa. No se ha aprendido.

Javier Olabarrieta: También, en parte, se debe al sistema, tiene que ver con, digamos, la "industria musical", porque hay una especialización muy grande. Esto nació en el siglo XIX, con las orquestas, y también nació el conservatorio, curiosamente entonces, con las grandes orquestas me refiero. Claro, se supone que desde el punto de vista de la oferta y la demanda en la industria de la que hablo, hacen falta violinistas que lean bien y que toquen las obras, directores de orquesta... cada uno hace su papel. Y, en ese momento, se perdió algo que había existido hasta entonces: el músico es una persona que crea, toca, escribe, improvisa, entre otras cosas. Y recuperar eso me parece magnífico. Hay que tener en cuenta, y yo siempre lo digo porque es muy importante y mucha gente no lo sabe, que se improvisaba incluso en los conciertos clásicos, la cadencia de los conciertos se improvisaba hasta la época de Beethoven.

Teresa Zabalza

...Conocer un poco el esqueleto musical, la estructura de la obra o de la pieza que vas a improvisar, la armonía, los enlaces de los acordes, las sonoridades... Claro, esto aporta a los alumnos una visión totalmente nueva y mucho más musical.

Arantxa Lorenzo: Si hablamos de los orígenes de la improvisación, a mí siempre me gusta recordar que la improvisación es el génesis de la música, porque la música surge como una manifestación espontánea y eso es improvisar. Realmente, el origen de la música es la improvisación.

Jokin Zabalza: De todas maneras, por enlazar con el siguiente tema, yo os plantearía un reto ya un poco más complicado, y su complejidad se puede ver porque, lo que yo sí que creo, y esto quizá porque tenemos aquí también la especialidad de jazz y ahí lo están viviendo más de cerca. No es lo mismo, y ahora os lo pregunto directamente a vosotros, ya que aquí estamos hablando directamente del tema educativo, ¿es lo mismo saber improvisar que saber enseñar a improvisar? A mí me parece que esto es quizá diría hasta el reto más complicado al que os enfrentáis todos los días, y eso es lo que hacéis vosotros. Por ello, me gustaría enlazar esto con un tema ya más concreto: cómo planteáis vosotros la dinámica de las clases, con qué estrategia o con qué filosofía planteáis las clases? Sobre todo en el caso de los

Javier Olabarrieta

... Hay que tener en cuenta, y yo siempre lo digo porque es muy importante y mucha gente no lo sabe, que se improvisaba incluso en los conciertos clásicos, la cadencia de los conciertos se improvisaba hasta la época de Beethoven.

alumnos de música clásica que igual os puede llegar un alumno que nunca ha trabajado la improvisación, no ha hecho nada en ese campo.

Jokin Zabalza

... ¿es lo mismo saber improvisar que saber enseñar a improvisar? ... me gustaría enlazar esto con un tema ya más concreto: cómo planteáis vosotros la dinámica de las clases, con qué estrategia o con qué filosofía planteáis las clases?

Javier Olabarrieta: De hecho, la mayoría de los alumnos que llegan nunca han trabajado la improvisación, directamente. Pero son unos perfiles muy curiosos porque son personas con gran talento para la música la mayoría, son personas con una gran técnica y con conocimientos suficientes, vamos de sobra. Pero nunca han improvisado. Por ello, tenemos la enorme ventaja de que, poniéndote un poco al nivel del alumno, haciendo que improvise desde el primer minuto se consiguen cosas, porque es como nadar: por mucha teoría que tú expliques, si no te pones directamente, no funciona. Pues haciéndolo de esa manera, en seguida funciona. Y funciona muy bien. El secreto, probablemente el primer secreto está en no poner condiciones, no poner trabas sino decir: bueno, empieza a tocar, yo te acompaño, venga, directamente. Se pacta una tonalidad y ya está, no hay que decir más. Y casi siempre salen sonriendo de la primera clase. Y si la primera va bien, la segunda, seguramente, no va a ir mal. Es ir añadiendo luego unos contenidos, muchas veces sin que ellos lo sepan. Y, sobre todo, muy importante: el profesor también improvisa, también toca, acompaña, es algo entre personas, se crea entre varias personas.

Jokin Zabalza: Me parece que por lo que has dicho es muy importante primero escuchar y luego corregir. Es decir, no generar clones.

Javier Olabarrieta: Eso es.

Jokin Zabalza: Porque estamos hablando de creatividad y eso es muy personal.

Javier Olabarrieta: Y hay que ser muy positivo con los alumnos. Es muy fácil decir: "Huy!, esta nota no estaba bien" o "Aquí por qué te has parado". No, todo lo contrario, hay que verlo siempre todo en positivo. Porque ése es otro aspecto, a la gente que toca tanto, le da mucho miedo "desnudarse", ponerse a hacer algo sin un papel delante, y es muy muy importante dar confianza. Muy importante.

Teresa Zabalza: Claro. Además, suelen llegar tan bloqueados en este sentido, que yo creo que se puede decir que no parten de cero, parten de menos. Toda la vida han leído con un papel. Y el hecho de improvisar es para ellos...

Jokin Zabalza: Un salto al vacío.

Teresa Zabalza: Sí, y también una sensación muy liberadora. Como de decir: "¡He hecho música, he creado cosas!" Resulta algo que enlaza con la entraña misma.

Arantxa Lorenzo: La improvisación es una catarsis y es un salto cualitativo. Y desde el punto de vista pedagógico ahí está realmente la innovación. Hasta ahora lo que hemos tenido ha sido una técnica pedagógica de adiestramiento, esto siempre me gusta decirlo. Y eso no se

puede utilizar, ese tipo de técnica, esa pedagogía, esa didáctica no se puede utilizar y menos para la improvisación, porque la improvisación es todo lo contrario. Lo que se necesita es una metodología mucho más activa y que el alumno pase de ser un mero espectador, que es lo que ha sido hasta ahora, a ser un auténtico actor. Entonces, claro, la innovación se produce a todos los niveles: desde el profesor, que tiene que cambiar su rol y tiene que ser más activo, ayudante, coordinador...

Javier Olabarrieta: Oyente, comprensivo...

Arantza Lorenzo: Pero también el alumno tiene que dejar de estar sentado en la silla y dejar de esperar a que se lo den hecho. Esto es lo importante, y ahí está el quid de la cuestión. Para hacer todo esto, no sólo hay que cambiar el rol del profesor y del alumno, también hay que cambiar el ambiente en el escenario. Todo esto necesita un ambiente mucho más flexible, mucho más permisivo, mucho más de escuchar la improvisación, siempre está unido indefectiblemente a la interpretación y a la escucha. Por eso decíamos al principio que es una actividad altamente integradora. Y, siguiendo con lo del ambiente, tiene que ser un ambiente, flexible y permisivo, pero también en el que el alumno sea consciente de lo que está haciendo y sea de alguna manera crítico con lo que está haciendo. Por otra parte, también es otro motivo de innovación que la clase de improvisación es grupal. Es otro escenario diferente al habitual, la clase en el conservatorio es habitualmente individual, cuando son colectivas son siempre teóricas.

Javier Olabarrieta

...El secreto, probablemente el primer secreto está en no poner condiciones, no poner trabas sino decir: bueno, empieza a tocar, yo te acompaño, venga, directamente.

Javier Olabarrieta: Es una ventaja, son clases colectivas pero no numerosas, en eso somos unos privilegiados. El máximo son cinco alumnos y se trabaja muy bien.

Arantza Lorenzo: A mí me encanta la improvisación en grupo porque ahí es donde la auto-crítica, la autoevaluación...

Jokin Zabalza: Nos ponemos todos delante del espejo, ¿verdad?

Arantza Lorenzo: Sí. Y se aprende muchísimo tanto escuchándote a ti como escuchando a los demás. Es muy interesante.

Jokin Zabalza: Pero, por lo que decís, me imagino que desde el punto de vista pedagógico aquí todos, cada uno por las fuentes que sea, ha aprendido a improvisar, pero a ninguno nos han enseñado a enseñar a improvisar. Me imagino que esto es una novedad bastante reciente y que os habrá costado procesos de reflexión interna y prueba-error, acerca de cómo dar las clases y todas estas cuestiones.

Javier Olabarrieta: Sí. Y, sobre todo, en un primer momento. Los pioneros, cuando arrancamos con aquello hace como unos cinco años, tuvimos que decir ¿qué hacemos con esta gente? A mí me han dicho que tengo que enseñar a improvisar a estas personas, ¿qué hago con ellos? Pues la verdad es que, como afortunadamente, la educación es algo entre personas, es un contacto humano, todo rodó muy muy fácil. Pero la cosa como es: no podíamos partir de premisas absolutas, había que probar. Probamos muchas cosas. Unas fueron muy bien,

otras no tan bien y, a los dos o tres años, había una programación bastante sincera, real, y que está funcionando muy bien.

Teresa Zabalza

...y también una sensación muy liberadora. Como de decir: "¡He hecho música, he creado cosas!" Resulta algo que enlaza con la entraña misma.

Arantza Lorenzo: La verdad es que es difícil al comienzo: no tienes materiales, no sabes por dónde empezar, el tipo de alumnado es muy variopinto, la mayoría no tienen experiencia en la improvisación. Entonces, empiezas desde cero, pero, en algunos casos, te puedes encontrar con que en el mismo grupo tienes alumnos que tienen más nivel, y hay también diferencias individuales...

Javier Olabarrieta: Ahora ya afortunadamente todo el mundo conoce de qué va esto, pero algo que había que hacer mucho al principio era explicarles a los alumnos los primeros días que no íbamos a tocar jazz. Decían: "Es que yo nunca he tocado jazz". Y yo les decía: "Y ¿qué tiene que ver?" Que se puede improvisar con cualquier lenguaje, no pasa nada.

Jokin Zabalza: Sí, es una asociación que teníamos muy metida antes.

Javier Olabarrieta: Sí, sí.

Teresa Zabalza: Sí. Hay que tener cuidado, además porque se corre el riesgo de volver a repetir la jugada. O sea, a ver si me explico, de hacer personas que, improvisando, imiten. Es decir, no caer en eso porque precisamente hablamos de la creatividad, de lo que aporte cada uno. Hay que manejarse en esto de "propongo unas herramientas, un método, pero respeto y fomento que cada uno..."

Arantza Lorenzo: La imitación está bien, es un primer paso.

Teresa Zabalza: Claro, es un primer paso.

Arantza Lorenzo: Escuchas, ves lo que hay alrededor y "ahora te toca a ti". Entonces sí que es verdad que es misión del profesor...

Teresa Zabalza: Pero que no se quede en eso.

Arantza Lorenzo: Eso es. Hay que dar un pasito más. Hay que intentar decirle al alumno: "Esto es lo que hacen otros, esto es incluso lo que tú puedes hacer, que ya lo has comprobado. Ahora, libérate, desátate, manipula, experimenta, vívelo como una experiencia y adelante, a ver."

Jokin Zabalza: Y sé músico. En el fondo es: "Sé músico."

Javier Olabarrieta: Y concéte como músico. Es impresionante cómo después de unos meses de trabajo a unos les dices: "¿Te has fijado lo rítmico que eres improvisando? Eres muy rítmico como músico." Y algunos te dicen: "Ah, ¿sí? No tenía ni idea." Y eso con muchos aspectos.

Jokin Zabalza: Y conocerse como músico,

para terminar, yo creo que sería conocerse como persona. Porque al final estamos hablando de cuestiones que tocan lo más hondo.

Teresa Zabalza: Muy íntimamente ligado.

Arantza Lorenzo: Porque la improvisación tiene una asunción de riesgos muy destacada.

Teresa Zabalza: Y escuchando a la gente improvisar puedes deducir un poco cómo es. Uno improvisa mandando más, otro compartiendo más...

Jokin Zabalza: Por eso yo creo que es cierto lo que hemos dicho antes y que podría servir para terminar, que quizá el mayor riesgo que hay que evitar es lo que tú estabas comentando ahora, el de unificar excesivamente, que quizás en algunas escuelas y por ejemplo en el mundo del jazz en algunos momentos se puede caer en este riesgo de enfocar tanto, marcar tanto y conseguir que todo el mundo improvise igual con lo cual ya le quitas el carácter de improvisación, creativo, desarrollo personal y todo. ¿Qué os parece?

Javier Olabarrieta: Tenemos la enorme suerte, los que trabajamos con alumnos de clásico, de que vienen con capacidad suficiente para toca cualquier lenguaje o básicamente cualquier lenguaje, el jazz también, y eso hace que mediante la improvisación se descubran muchos nuevos lenguajes: vas a lo tonal, luego vas a lo modal y caes un poquito en lo flamenco con lo modal, caes un poquito en lo celta, en lo modal, puedes acabar con lo tonal, también en el jazz... Y vas conociendo muchas músicas y muchos lenguajes diferentes con la improvisación. Aunque nunca muy profundamente. Pero es muy importante que al final se den cuenta de que si sabes improvisar, si conoces un lenguaje, puedes improvisar en ese lenguaje musical, sea el que sea. La improvisación no es algo de un lenguaje, sino que se puede aplicar a cualquier tipo de lenguaje.

Arantza Lorenzo: Y esto te da una apertura, una ampliación de los horizontes o una visión más amplia porque también es verdad que parece que el músico clásico, en el ámbito de la música clásica, está ahí estancado y no conoce otros ámbitos y además no se puede meter en otros porque es una ingerencia. Yo creo que la improvisación es el lugar adecuado para explorar y conocer otros lenguajes que pueden resultar próximos o no, pero siempre enriquecedores.

Javier Olabarrieta: Y también para el profesor.

Arantza Lorenzo: Y para profesor también.

Jokin Zabalza: Con esto terminamos. Yo creo que ha quedado bastante clara la importancia de esta asignatura en los planes de estudio actuales. Sobre todo con esa visión que siempre tenemos de una formación integral del mundo músico en todos sus aspectos, sin una especialización que a veces es un poco exagerada. Hemos tratado de conseguir que se perciba la importancia de estos estudios. Muchas gracias

Arantza Lorenzo

... no sólo hay que cambiar el rol del profesor y del alumno, también hay que cambiar el ambiente en el escenario. Todo esto necesita un ambiente mucho más flexible, mucho más permisivo, mucho más de escuchar la improvisación, siempre está unido indefectiblemente a la interpretación y a la escucha.

EXPLORANDO CAMINOS

Agustina Pérez López. Catedrática de Lengua castellana y autora del Método Explora

Gizarte berriak hezkuntzan erronka berriak ere eskatzen ditu. Berrikuntzen gogoak eskolan hiritar gai eta arduratsuak lortzen lagunduko digu. Idazketa bide ona da, honek metodoa, ikerketa eta pentsamendu zuzena exigitzen dituelako. Mirakuluak ikusiko ditugu talde-lana, berrikuntza, pazientzia, tradizioa eta metodoa izaten baldin eta bada-kigu.

Una nueva sociedad exige nuevos retos en la enseñanza. Perder el miedo a la experimentación puede ayudarnos a conseguir que la escuela forme ciudadanos capaces y responsables. La escritura es un buen camino. Escribir bien exige método, investigación y rigor mental. Trabajo en grupo, versatilidad, combinación de novedad y tradición y, sobre todo, paciencia y método pueden obrar milagros.

"Escribo porque pienso que es una afición que refleja lo mejor de uno mismo. Ejercita la imaginación, mejora la expresión, refuerza la creatividad y requiere investigación"

(A. Padilla .15 años. Ganador del I Premio para jóvenes Sierra i Fabra)

Medios de comunicación y nuevas tecnologías han cambiado el significado de la cultura. El conocimiento se ha fragmentado. La explicación y la reflexión están en crisis y los jóvenes pasan de una actividad a otra como cambian de ventana en la pantalla del ordenador. Les cuesta concentrarse y su inteligencia emocional y crítica, poco desarrollada, dificulta la relación con el otro en un mundo complejo en el que hay que llegar a pactos cada día.

El profesor es un sembrador de conceptos, un animador de conciencias y, en el mejor de los casos, un cómplice intelectual.

No hace falta que ningún informe PISA nos diga que nuestros alumnos no comprenden lo que leen. Todos los días observamos alarmados cómo se ahonda la sima entre la lengua, oral y escrita, y el alumnado. Cada vez les cuesta más expresar con palabras lo que piensan. Los que tenemos alguna relación con el mundo de la enseñanza, y más los profesores de Lengua, somos conscientes de que hay algo que no funciona y de que es absolutamente necesario poner soluciones ya.

Los orígenes del *Método Explora* están en la inquietud producida por esta situación en dos profesoras y el reto que suponía la decisión de buscar algún camino alternativo que intentara solucionarla.

Teníamos claro que no bastan las posturas conformistas, y mucho menos las derrotistas, que sólo culpan al alumno, a la sociedad de la imagen y a las leyes de turno. El entusiasmo de Consuelo Allué y su capacidad de convicción hicieron el resto.

El objetivo de la asignatura de Lengua es "que sean capaces de leer y escribir de forma coherente, correcta y adecuada y entender lo que escuchan y leen". Ni más, ni menos. La inmensidad de la tarea sólo es perceptible al enfrentarse al ejercicio práctico de la enseñanza.

Ante el reto, unos optan por seguir métodos tradicionales, obviando la realidad del alumnado. Otros, por adap-

tarse a los alumnos de tal modo que los niveles caen de manera alarmante e injusta para los interesados, que los hay.

Nuestro camino pretende conseguir que se formen en un método innovador de trabajo intelectual riguroso desde la más temprana edad. Potenciar y no cercenar su curiosidad innata y aprovecharla para sembrar el embrión del sentido crítico y la investigación. Todo ello, a través de la escritura reglada y sistematizada.

Como afirma Víctor Moreno, "la escritura y la lectura son instrumentos aventajados para la estructuración del conocimiento personal y la afectividad".

Pero, para leer y escribir es preciso dominar determinadas estrategias. Hay alumnos aventajados, los menos, que las adquieren e interiorizan de modo innato. Otros nunca llegan a comprenderlas, y la inmensa mayoría pasa por las aulas y los libros de puntillas, sin comprender muy bien qué es eso de la competencia comunicativa, que algunos profesores se empeñan en glorificar tanto.

Si perdemos el contacto con esta mayoría, hemos perdido la partida. Es imposible sentir interés por lo que no se entiende. A no ser que lo planteemos como un reto. Mitad juego intelectual, mitad método. Porque todo necesita rigor y organización. Reglas de juego.

En la enseñanza, se ha pasado de la omnipresencia de la escritura a casi su desaparición. Escasea el dictado, que se considera método arcaico, y la composición escrita aparece, si acaso, como ejercicio de creación literaria. No todo alumno está dotado para el arte y eso produce un angustioso rechazo a la escritura. Escribir no es crear literatura, es expresar correctamente el pensamiento. Lo demás vendrá por añadidura.

Si la nueva pedagogía pretendía potenciar la lengua oral, tampoco lo ha conseguido porque pocos alumnos logran expresarse oralmente.

Esta realidad puede y debe ser modificada. Sólo hace falta un poco de trabajo y un mucho de entusiasmo. El cambio es posible. Hay cosas que pueden funcionar mejor y sólo desde la colaboración docente y la experiencia compartida podremos renovar la enseñanza. La soledad del profesor no es buena para nada, incluyendo su salud mental.

Por eso, y porque el movimiento se demuestra andando, quiero compartir mi experiencia con todos aquellos que sienten preocupación por la enseñanza de la Lengua. He utilizado los cinco cuadernos de redacciones del *Método Explora* en los dos ciclos de la ESO y en 1º de Bachillerato. Todo comenzó hace tres años con dos grupos reducidos de apoyo del primer ciclo.

El *Club de los investigadores* sirvió para dar un enfoque diferente a la asignatura de Lengua de primero de ESO. Tenía alumnos que arrastraban una historia larga de fracasos en la enseñanza. Otros nunca habían logrado superar la materia en Primaria. Y el tercer grupo eran repetidores sin ganas de trabajar.

Mis objetivos eran claros:

- interiorizar hábitos de investigación elemental a través de conversaciones orales con la familia,
- aumentar el vocabulario básico activo de los alumnos,
- elaborar composiciones narrativas y descriptivas con coherencia, corrección y adecuación,
- deducir y comprender el uso y función de las categorías gramaticales básicas.

Los comienzos no fueron fáciles. Mi primera batalla fue hacerles comprender que escribir no era sólo un juego. Que el trabajo previo de investigar, seleccionar y ordenar la información era imprescindible.

Les costó bastante entender que la lengua escrita tiene sus leyes. Que sólo se puede aprender a escribir con corrección si antes se ha ordenado el pensamiento. Que, para hacerlo, hay que elaborar un esquema previo, respetar las reglas que aparecían en el método y ser organizado.

Fueron días difíciles en los que las protestas y las preguntas se amontonaban.

"¿Por qué tengo que tener una libreta?". "¿Por que debo repetir el esquema?". "¿Qué más da si no sigo las normas". "¿Otro borrador?"...



Poco a poco, fuimos limando asperezas. Nos ayudó la temática del cuaderno, que fomentaba la búsqueda de información en fuentes orales cercanas: familia, amigos... Resultó entrañable el descubrimiento, tras las preguntas a la familia, del color del primer cochecito, el primer regalo de cumpleaños, las primeras palabras. El abuelo era la fuente de los juegos antiguos. La madre y el padre contaban la historia de su noviazgo o los apodos de la familia. Hasta los tíos, amigos y vecinos se implicaron en las averiguaciones.

Al acabar el trimestre, me confesaron algunos padres que, por vez primera, se habían sentido cómplices del estudio de sus hijos. Aquello era bastante diferente de los oscuros sintagmas y de los escurridizos monemas.

El premio de mis alumnos fue comprobar que, tras cuatro, cinco y hasta más borradores, el escrito tomaba forma, mejoraba. Que eran capaces de escribir casi correctamente, sin faltas, sin incoherencias, siguiendo normas adecuadas y creando su propio estilo. Se sentían protagonistas de su aprendizaje. Además, sin darse cuenta, iban automatizando hábitos.

El segundo trimestre fue más ligero. Aunque íbamos lentos, no nos importaba porque lo esencial era hacerlo bien. Eso ya lo tenían asumido.

Yo también había entendido que las angustias por el dichoso programa no importaban. Estaba haciendo lo mismo que otros años de manera diferente y ellos parecían más interesados.

Cuando una narración o una descripción se resistía, leíamos algún texto y copiábamos ideas. *El Principito* de Saint- Exupéry nos ayudó mucho. El "marciano", como lo llamaban algunos, pasó a formar parte de la clase como uno más. Algún alumno aún lo recuerda con cariño varios cursos después.

En el tercer trimestre su vocabulario había aumentado, usaban el diccionario, planificaban, diferenciaban fuentes orales y escritas, sabían citarlas. Sus textos eran al menos coherentes y adecuados. La corrección era un grado, y alguno hasta descubrió que era creativo.

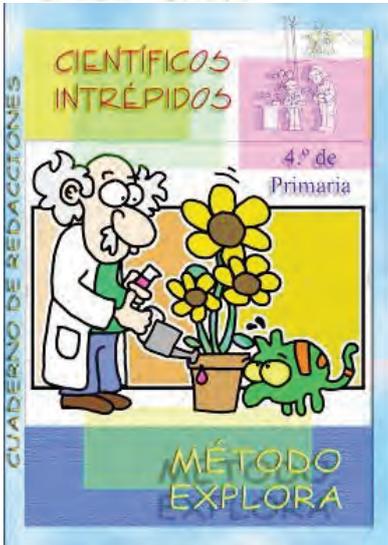
Hicimos balance en junio y evaluamos la tarea. Ellos compararon sus primeros escritos con los últimos y decidieron que el trabajo había valido la pena. Lo que no pudimos terminar fue la tarea del verano. Ya sabían trabajar solos. Me llevé la agradable sorpresa de ver cuadernos casi terminados en septiembre.

Pero eso no fue lo más importante. Aquel grupo había funcionado de manera diferente. Sabían, por experiencia, la morfología y uso sintáctico de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y conectores. Conocían sus fallos en puntuación y sabían solucionarlos. Narraban y describían aceptablemente y tejían textos de diecisiete líneas coherentes y adecuados. Además, se habían hecho amigos del entrañable Principito.

No menos gratificante resultó la relación personal con cada uno. Borrador a borrador, esquema a esquema, tropiezo tras tropiezo... hasta llegar al resultado final. Lo importante era llegar, no el número ni la intensidad de los fallos. Aunque nos esforzábamos para que disminuyeran.

Alumnos que odiaban la signatura se sintieron atraídos por un libro que no se parecía al de texto y aprendieron cosas que no consideraban académicas, aunque lo eran. Hasta alguno descubrió que le gustaba escribir. Además, trabajábamos en grupo.

La experiencia de *Científicos intrépidos* en segundo de ESO fue similar. Grupo reducido y niveles variados y muy bajos. También algún alumno hostil.



En este nivel, se trataba de ampliar el mundo oral y familiar y adquirir destrezas en el mundo académico. Una de las mayores dificultades de los alumnos es ser capaces de adecuar el discurso escrito a un nivel formal.

Para ello, trabajamos con más profundidad las diferentes tipologías textuales y se iniciaron en la exposición y la argumentación. Comenzaron a trabajar con fuentes escritas -

fundamentalmente, enciclopedias, Internet y libros de texto- que nos sirvieron para iniciar el acercamiento a las citas de bibliografía. El vocabulario especializado de las diferentes materias del currículum nos ayudó a mejorar su expresión académica. Y, por último, se iniciaron en la Sintaxis a partir de la experiencia de sus composiciones escritas.

La tarea investigadora se hizo más difícil. Les costó aprender a citar fuentes. Perdían las referencias, debían repetir la búsqueda..., pero al fin lo conseguimos. Nos fue de gran ayuda que uno de los más aventajados leyera sus notas y les mostrara sus esquemas a los demás. Se ayudaban mutuamente trabajando en equipo e intercambiando ideas. Y, hay que decir que eran muy escrupulosos con la propiedad intelectual.

Volvimos a pedir ayuda a los maestros literarios ante las dificultades. Ahora era Oscar Wilde: *El gigante egoísta*, *El ruiseñor* y *la rosa*... en una magnífica edición ilustrada que los encandilaba. Era cuestión de argumentar, narrando o describiendo, para llegar a dominar la dialéctica expositivo-argumentativa.

Cuando alguien olvidaba las sangrías, otro se lo recordaba. Si no había preparación, sabían que la composición no se calificaba. No se les escapaba que, si hacían el esquema a posteriori, era más difícil de cuadrar...

Las lluvias de ideas nos sirvieron para desatascar redacciones. A veces venían de la simple lectura en voz alta de las palabras del vocabulario. Claro está que había que dirigirlos sin que se dieran cuenta de que lo hacía. Poco a poco, la clase se había ido convirtiendo en un pequeño taller de escritura en el que, además, estudiábamos Semántica, Ortografía, Morfología y Sintaxis aplicadas a la composición de textos.

"Fallo de concordancia". ¿Por qué?". "Falta una coma. Sobra. ¿Cuando se usa?". "Faltan conectores, sobran

adjetivos. ¿Por qué?". "El texto no es adecuado. ¿Qué falla?".

Insistimos en la importancia de no repetir, de usar sinónimos, de escribir oraciones cortas antes de aventurarse con las largas... La exposición y la argumentación costaron, pero las bases estaban puestas. No se podía afirmar o negar algo sin razonar.



También aprendieron a buscar palabras técnicas que enriquecieran su escaso vocabulario. Les costaba consultar el recomendado en el método. El uso del mismo hizo habitual subrayando los términos repetidos en los borradores y cambiándolos por los propuestos en el cuaderno de redacciones. Mediante la técnica de corregir y organizar información iban adquiriendo el método investigador, germen de todo trabajo intelectual serio.



Una de mis preocupaciones era introducir el debate oral. Lo hicimos tratando muchos temas transversales al hilo de las redacciones propuestas en el libro: ecología con el árbol protector, cambio climático con las inundaciones, música, informática..., sin olvidar las mascotas, las lenguas, la lectura y las bibliotecas, la familia y los entrañables e imprescindibles abuelos.

Hacíamos juntos el trabajo de autoevaluación al final de cada trimestre. Eran certeros y sinceros al juzgarse y casi sabían la nota exacta de cada composición. Su ilusión era conseguir el carnet con todas las redacciones aprobadas. Pero, sobre todo, el diploma que llegaría al final del libro. Cada calificación iba acompañada de reflexiones sobre los aspectos que se debían mejorar.

L a



mejor recompensa fue comprobar que las destrezas adquiridas les servían para los exámenes y trabajos de todas las asignaturas.

Al igual que en primero, los libros se terminaron en verano y sirvieron para recuperar la asignatura.

La experiencia fue diferente en el segundo ciclo. Ya no eran pequeños grupos, sino cursos enteros. Tenían, en general, deficiencias graves, los niveles se multiplicaban y había que atender a inmigrantes y repetidores. También aumentaban los alumnos sin interés.

En tercero de ESO, trabajé con *Reporteros sin fronteras*. Los objetivos de este ciclo eran:

- a) afianzar las destrezas del primero,
- b) conocer, analizar y componer diversos géneros periodísticos,
- c) diferenciar la información de la opinión,
- d) trabajar la lengua oral a través de entrevistas y debates,
- e) abrirse a la sociedad a través de temas de actualidad y aprender a procesar la información procedente de los medios de comunicación,



- f) ampliar el conocimiento del mundo académico a través de la información interdisciplinar,
- g) estudiar la Sintaxis de la oración simple y compuesta, Morfología y Semántica a partir de la práctica.

Para llegar a interesarlos y tener modelos, comenzamos por un trabajo comparado de la prensa. Analizamos primeras páginas, secciones y titulares de un mismo día. Después sacamos conclusiones. Leímos noticias, reportajes y crónicas. Se acercaron al artículo, la columna y las cartas al director.

Era la primera vez que algunos de ellos tocaban un periódico.

Fue imposible la atención individual que se consigue con los grupos reducidos y lo sustituimos por la explicación colectiva. Todos tenían los materiales del profesor en

fotocopias, con el compromiso de que sería la primera fuente consultada. Cada redacción supuso un montón de dudas. Empezando por la confusión de géneros y siguiendo por la falta de adecuación a las reglas de cada uno.

Contestaba colectivamente las que me hacían y eso respondía las preguntas de muchos que ni siquiera se las planteaban.

Les propuse que se planificaran el trabajo ellos mismos. Había plazos fijos para entregar investigaciones y primeros borradores y, a medida que se los iba devolviendo corregidos, los pasaban al cuaderno y se calificaban.

Los rezagados, los desinteresados y los directamente hostiles se habían incorporado ya al final del primer trimestre. Escuchaban interesados la lectura en voz alta de los reportajes de sus compañeros. Atendieron asombrados a la explicación de una extraordinaria alumna ecuatoriana que presentaba cuatro folios de información, la seleccionaba y esquematizaba de modo correctísimo y era capaz de avanzar más y mejor que la media.



Cada cual seguía su ritmo y las composiciones tenían ya las dimensiones considerables que se piden en este cuaderno: veinticuatro líneas.

Entrevistaron a medio claustro y a personajes de la ciudad. Escribieron cartas al director, los reportajes les descubrieron aspectos de su pueblo que no conocían y fueron de viaje, vía Internet, a diferentes culturas. Era año electoral y la política dio bastante juego. Aprendieron a recoger información de



los medios audiovisuales, incluso de los programas electorales.

Ser periodistas les resultó apasionante. Alguno de ellos descubrió su vocación, que no sé si se mantiene. Debatisimos temas actuales al hilo de las propuestas del libro, como la inmigración, la violencia o la atención a la discapacidad. Había diferentes grupos que se ayudaban entre sí y algunos aprobaron la asignatura gracias a las notas y el trabajo de sus redacciones.

Quizá lo más agradable fue comprobar que empezaron a interesarse por temas que nunca habían considerado importantes.

Lograron aprender a trabajar



por sí mismos. Fueron capaces, en septiembre, de hacerme trabajos aceptables de periódicos varios y acabar lo atrasado.

Descubridores de inventos sirvió para la asignatura de cuarto de ESO. Con este libro se amplía el trabajo de segundo y se insiste en la relación de todas las materias del currículum.



La búsqueda de información escrita se intensificó. Era su último curso antes de conseguir el título de ESO. Involucramos al departamento de Música, de Ciencias Naturales, Física e Historia. Había que hablar de luz y sonido, de pentagramas y rayos X, hasta del ADN. También hubo debates sobre la Inquisición, la tiranía de las marcas o la liberación de la mujer. Observaba que mejoraban en la dialéctica oral y se ayudaban de

los argumentos que habían aprendido en las redacciones ya corregidas.

Trabajamos mucho los métodos de organización de la información, esquemas, jerarquización de ideas, adecuación a la tipología y a la intención... Pero, más que nunca, al vocabulario. Era el curso final para los que no pensaban seguir bachillerato. También, para los repetidores sin expectativas. Había que darles armas para poder luchar en la selva de la vida, que ya eran palabras mayores. Algunos se presentarían al acceso a ciclos formativos sin el título de ESO. En esa prueba, el vocabulario era esencial. Sin enriquecerlo, sería imposible expresarse académicamente. Ya lo sabían. El pragmatismo animó a muchos a intentar esforzarse.

La investigación los acercó a los profesores de diversas asignaturas, aprendieron a procesar y seleccionar información en Internet y su expresión parecía enriquecerse aunque sólo fuera por la cantidad de veces que debían buscar sinónimos o repetir borradores.



El presente curso, estoy utilizando *Ladrones de textos* en una asignatura optativa de primero de Bachillerato: Lenguaje y Documentación.

Pretendo tres objetivos esenciales. Primero, que sepan trabajar la documentación y la bibliografía con soltura. Segundo, que mejoren la corrección, adecuación y coherencia, utilizando como base textos de la Literatura

Universal. Tercero, y lo más importante, que pierdan el miedo a la creación y sean capaces de descubrir el escritor que llevan dentro. Si escriben, con seguridad serán lectores el día de mañana.

Es un grupo reducido y heterogéneo. La mayoría son de la modalidad de Artes. Tradicionalmente, estos alumnos se niegan a estudiar asignaturas troncales, como la de Castellano, porque piensan que no son útiles para los artistas (!). Un segundo grupo pertenece a la de Ciencias Sociales. Y también hay algún desinteresado por todo.

El rechazo inicial de los "artistas" ya lo hemos superado. Han entendido que describir es pintar con palabras y hacen un dibujo previo antes de crear seres describiéndolos. Las Greguerías han sido un camino excepcional para demostrarles que podemos ver la realidad de modo diferente. Alguno hasta ha involucrado a sus padres en la tarea. Los cánones de belleza los han comprendido de la mano de Garcilaso y las caricaturas de la mano del Arcipreste de Hita y sus serranas feas. Además, les ha servido para la materia troncal de Lengua y Literatura donde están estudiando estos autores.

No seguimos un orden establecido, sino que tratamos asuntos variados al hilo de los temas que se presentan y que les ayudan en las demás asignaturas.

A falta de un local más adecuado (son las servidumbres injustas de la escuela pública), damos la clase en el Departamento. Lo que era una incomodidad- debo dar la clase de pie y a su espalda, porque se sientan en una mesa alargada que ocupa todo el espacio- lo hemos convertido en ventaja. Tenemos todo tipo de libros y un ordenador. Consultan diccionarios, libros de lectura, Mitologías, páginas de Internet... Trabajamos muy detalladamente las técnicas de citas y bibliografía. Hacemos fichas, índices y esquemas estructurales.



La explicación colectiva es, en este caso, más detallada, porque no dominan las técnicas literarias. Hay que consultar las fuentes y, antes de escribir o después de comprobar que se han cometido errores, se lee el texto escrito por el autor propuesto en el libro y se copian sus técnicas.

La inspiración romántica no sirve sin método. Hasta un alumno con cualidades excepcionales para la escritura está aprendiendo que comete errores al dejarse llevar de su creatividad desbordante.

Hasta ahora los frutos son positivos y el ambiente de la

Artículo

Todos los seres humanos
nacen libres e iguales en
dignidad y derechos.
dotados como son de
razón y conciencia,
deben comportarse fraternalmente
unos con los otros.

Toda persona tiene
los derechos y las libertades
proclamadas en este
Declaración.
ninguna distinción de
idioma, religión,
política o convicción
étnica, origen
nacional, posición económica
o cualquier otra.



clase es relajado y muy participativo. Mi mejor recompensa es una alumna que me confesó que odiaba escribir y estaba allí por imposición de sus padres. Ahora trabaja, ha descubierto que tiene aptitudes para escribir y usa el diccionario de modo habitual. Hace poco, me dijo que Wikipedia la ha decepcionado y me pidió un libro para averiguar con certeza qué era eso de la Atlántida. Hasta ahora Internet era su única fuente.

Este trimestre estamos preparando un trabajo sobre el tratamiento que da el diccionario a temas variados como la mujer, las religiones o la democracia. Después los relacionaremos con las composiciones correspondientes del libro *Ladrones de textos*.

La relación entre mis alumnos y yo es más fluida. También ellos se llevan mejor y, lo que es más importante, el dominio de la Lengua se parece mucho a aquel

objetivo inicial que, al comienzo de este artículo, nos parecía inalcanzable.

Confieso que siempre sentí atracción por la enseñanza y que mi tarea me apasiona. Pero hubo años en los que dudé. Ahora he descubierto que la renovación no sólo es necesaria sino saludable para seguir entusiasmado.

Dice Francisco Ayala que no es necesario ser filólogo ni poeta para amar la lengua. Quiero que mis alumnos lo consigan. Además, estoy convencida de que un dominio eficaz del lenguaje en su nivel oral y escrito es lo que más ayuda al éxito profesional. Aunque los medios de comunicación son cada vez más sofisticados en nuestra sociedad mediática, todo llega paradójicamente a través de la palabra.

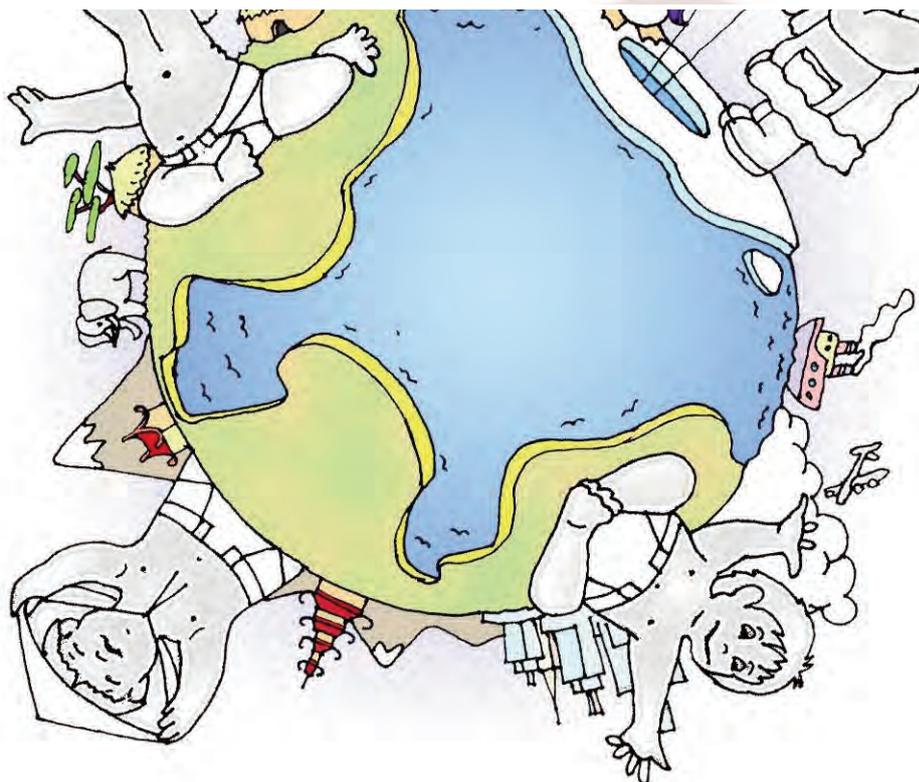
La sociedad que vivimos exige investigar, hacer juicios sobre la calidad de la información que se encuentre y elegir la mejor. Hay que acercar más las capacidades que necesitarán en su vida a los conocimientos de la escuela. El trabajo y el rendimiento individual debe enriquecerse con la colaboración del grupo.

Como afirma la profesora McFarlane "tenemos que enseñar a los jóvenes qué hacer cuando no saben qué hacer".

Una sociedad cambiante exige ciudadanos creativos. El éxito dependerá de la capacidad de adaptación al cambio y la versatilidad. Pero esto no elimina la necesidad de una tarea sistemática de aprendizaje del rigor y la pulcritud intelectual.

Hay que inyectar vida y entusiasmo a esta nave de la enseñanza encallada en una maraña de leyes teóricas y obsoletas.

Como dice Susana Fortes, estamos formando una generación de pequeños gramáticos analfabetos y eso no podemos consentirlo. No sólo por ellos, sino también por nuestro futuro.



Expresión escrita en Enseñanza Infantil: El trabajo del texto expositivo

Miguel Ángel Arrondo, Marta García Valencia, Esther López Campo, Francisca Romero, Rosario Rus, Nerea Arrechea y Ana Cecilia Crespo, profesor y profesoras de Educación Infantil en el Colegio Público Hilarión Eslava de Burlada

Adierazpen testua landu nahi dugu, hiru gai ezberdinekin lan egiten eta ekoizpen era aldatuz: bakarkakoa, talde txikia, talde handia.

Nos proponemos trabajar el texto expositivo tocando tres temas distintos y variando la modalidad de producción: individual, pequeño grupo, gran grupo.

Planteamiento

Nos proponemos trabajar el texto expositivo tocando tres temas distintos y variando la modalidad de producción: individual, pequeño grupo, gran grupo.

Habida cuenta del escaso dominio del código lecto-escrito de estos niños, su producción se lleva a cabo mediante mano interpuesta del maestro que transcribe fielmente sus palabras.

El punto de partida a la hora de "producir" cualquier texto es la comprensión, por parte del niño, de la situación de comunicación: emisor, mensaje, receptor.

Temas propuestos

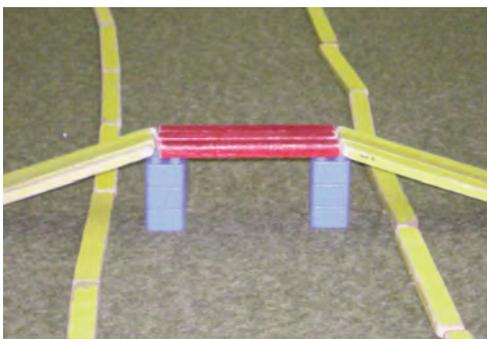
1. Explicar cómo se construye un puente (pequeño grupo)
2. Escuelas del mundo (gran grupo)
3. ¿Cómo caza el lobo? (individual)

La producción escrita, aún con mano interpuesta, requiere un gran trabajo previo de acopio de información y formación de ideas, utilizando recursos didácticos de todo tipo: explicaciones, lecturas, información gráfica, dramatizaciones, etc. Sólo así pueden afrontar el difícil reto de escribir un texto con un mínimo de eficacia.

El planteamiento inicial queda siempre trastocado porque muchos niños se lanzan a escribir espontáneamente en clase, en casa, etc., enriqueciendo al grupo con nuevas inesperadas aportaciones.

¿Cómo se construye un puente?

- grupo de 4 niños
- edades entre 4 años y 11 meses, 5 años y 8 meses,
- destinatario del texto: niños de 2º de Enseñanza Infantil que no saben construir puentes y necesitan uno para el belén.



Tarea previa

En la alfombra serpentea un río cuyas orillas, separadas unos 30 cm., han sido elaboradas alineando de forma paralela tablillas de madera de nuestra arquitectura. Los 4 niños deben cooperar, con la supervisión del maestro, para unir ambas márgenes con un puente.



Texto compartido y consensado

Se ponen dos columnas de piezas de plástico de tres pisos de altura. Se ponen en el centro del río.

Después se hace una cuesta con tablas amarillas. La otra cuesta, la otra rampa, también con tablas amarillas. Después se ponen en el medio tres tablas rojas. Y ya está hecho el puente.

Uno de los niños, D., construye de nuevo el puente de modo idéntico y explica así el proceso: Primero, dos columnas de piezas de plástico. Tres de altura. Segundo, una rampa con tablas amarillas. En medio tres tablas rojas. Y la otra rampa con tres tablas amarillas.

Otros ejemplos

Consensado por un grupo de 10 niños (3º E.I.)

El lobo caza ovejas

Primero un lobo distrae al perro y otro lobo salta la valla y mata a la oveja.

Para matar una oveja el lobo le muerde en el cuello.

Al toro y al ciervo, para cazarlos, un lobo les muerde en el hocico y otros en la tripa.

Consensuado por un grupo de 8 niños de 3º E.I.:

El lobo caza conejos

Los conejos salen de las madrigueras para comer hierba. Algunos lobos se ponen cerca de las madrigueras. Otros lobos persiguen a los conejos y entonces vuelven a las madrigueras donde les cazan y los matan.

Primero come el macho líder, después la hembra y por último los cachorros.

Texto narrativo colectivo (3º E.I.)

Los indios cazadores

Estaban los bisontes pastando en la pradera americana. Los cazadores estaban escondidos tratando de saber cuál era el jefe de la manada. Le tiraron una flecha con su arco y el jefe de los bisontes cayó muerto. Los demás bisontes se quedaron parados. Después le dieron a uno que no era jefe y todos salieron corriendo.

ESTA EXPERIENCIA SE SITUA EN EL SIGUIENTE MARCO TEÓRICO:

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

I.-ENFOQUE METODOLÓGICO

La producción de textos en Enseñanza Infantil no puede aislarse de su funcionalidad concreta: leer y escribir sirve para viajar, comprar, orientarse, recordar... Este enfoque es más significativo, adecuado y contextualizado que la consideración, más adulta, de los textos como expositivos, narrativos, descriptivos... Por ello, presentamos los textos/ soportes con arreglo a esa clasificación como nuestro referente.

No necesariamente se ha de tocar toda la tipología presentada, ni se han de tratar todos con la misma intensidad. Es una clasificación que tiene vocación orientadora. No se puede asignar unos tipos de texto a cada curso o edad. Con la intermediación adecuada del maestro, se puede dar entrada a todos y sin ella apenas los más sencillos tendrían cabida.

II.- TIPOS DE TEXTO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

- *Para orientarnos*: rótulos, carteles, señales, paneles, placas.
- *Para viajar*: mapas, planos, indicadores, guías, catálogos, horarios.
- *Para comunicarse*: notas, recados, invitaciones, cartas.
- *Para comprar*: lista, folletos, propaganda, rótulos, etiquetas, tickets, cuentas.
- *Para comer*: menú semanal, carta del restaurante, etiquetas de envases, comanda, receta.
- *Para recordar*: agenda de direcciones, agenda de teléfonos, etiquetas de recuerdo (paquetes), agenda del día, calendario.
- *Para buscar información*: enciclopedia, libros de

texto expositivo (índice), búsqueda en internet, diccionario, revistas especializadas.

- *Para conocer la actualidad*: titulares, pie de foto, noticia, sección deportiva, noticia.
- *Para jugar*: letras móviles, sílabas móviles (PA SI TO), adivinanzas, retahílas, trabalenguas, instrucciones de un juego, canciones, veo- veo, palabras cruzadas.
- *Para disfrutar*: cuentos, aprender, memorizar (poemas).

III.- ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

- 1- El texto escrito nace de la expresión oral.
- 2- La producción de textos requiere una contextualización previa y una abundante información.
- 3- La formación de ideas en los niños necesita del apoyo gráfico, dramático, vivencial, etc.
- 4- Los textos y soportes han de ser concretos, contextualizados y cercanos a su mundo.
- 5- La producción autónoma de texto escrito sólo es posible, en determinados casos, al final del ciclo.
- 6- Es preciso tomar en consideración la orientación lúdica de estos niños como factor motivador.
- 7- Por muy expositivo que sea el texto, el niño no puede ser objetivo ni frío, sino subjetivo y emocionalmente implicado.
- 8- El texto se puede trabajar en asamblea, en pequeño grupo y con carácter individual. El maestro elegirá, en función de la situación, la forma adecuada.
- 9- Normalmente, la producción de cualquier texto necesita de la mano interpuesta del maestro/a para transcribir sus palabras.
- 10- La corrección de concordancias, omisiones, equívocos o faltas de sentido debe ser contingente, realizada de manera inmediata.
- 11- Hay que practicar y habituar al niño a adoptar la perspectiva del lector.
- 12- Conviene establecer un destino al texto, que concrete su proyección social y su comunicatividad.
- 13- El niño debe conocer de antemano la situación: por qué escribo, a quién, para qué. Únicamente así puede el niño construir un aprendizaje significativo y funcional.
- 14- Se puede facilitar la producción elaborando secuencias gráficas de los procesos a describir, invitándoles a relatarlas oralmente.

IV.- EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

Es necesario determinar el estatus del niño de Enseñanza Infantil en cada uno de estos apartados:

- 1-¿Comprende la situación productiva?: emisor- mensaje- receptor; qué - a quién- para qué escribo.
- 2-¿Es capaz de adoptar la perspectiva del lector/ receptor?
- 3-Emite: palabras sueltas (con qué coherencia), frases, párrafos.
- 4-Comprende correcciones: vocabulario, concordancia, coherencia.
- 5-Qué grado de autonomía: participa en grupo; necesita apoyo gráfico; es capaz de dictar frases; produce de manera autónoma texto escrito...

La nueva alfabetización tecnológica: la lectura on-line

Vicky Zenotz, asesora de lenguas extranjeras del Cap de Pamplona

Artikulu honen xedea ez da Webeko aukera didaktikoak adieraztea, ukaezinak diren eta. Saiatzen dena da alfabetatze teknologiko beteagoaren beharra ohartaraztea, horretan artxibo bat gordetzeaz (gain) edo karpeta bat konprimitzeaz gain, on-line irakurtzeko estrategiak irakasten dira. Ikasle batek ez du eskola edo institutua bukatu behar eremu guztietan ezinbestekoak diren trebetasun horiek eskuratu gabe.

La intención de este artículo no es la de señalar las posibilidades didácticas de la Web, que son indiscutibles. Lo que se intenta es indicar la necesidad de una alfabetización tecnológica más completa, que además de enseñar cómo guardar un archivo o cómo comprimir una carpeta, incluya las estrategias necesarias para poder leer on-line (en línea). Es impensable que ningún/a alumno/a deje la escuela o el instituto sin haber adquirido estas destrezas imprescindibles en todos los campos.



Aunque ya lleven unos años entre nosotros, es hoy en día cuando claramente vemos que las TICS no son una moda pasajera, sino que forman necesariamente parte de nuestra vida y de nuestras aulas. Un sexto de la población mundial y casi el 40% de la población europea usa Internet. En cuanto a las aulas, en 2006 el 96% de los centros escolares en Europa y el 81% de de los centros a nivel estatal tenían Internet de banda ancha. Según un amplio estudio que Korte y Hüsing llevaron a cabo en 2006 en 27 países de Europa, la ratio de alumnos/as por ordenador era de uno para cada 9 alumnos/as a nivel europeo y uno por 9,6 alumnos/as en el estado . En lo que se refiere a los centros universitarios, según un informe de 2006 de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, había 18,10 alumnos por ordenador en aulas de docencia reglada . Con la instalación de sistemas inalámbricos de Internet, seguramente no estamos lejos del día en que el alumna-do acuda al aula con su ordenador portátil, desde el que podrá acceder a la Web. Esto es ya hoy así en muchos centros de enseñanza norteamericanos.

Desde la invención de la imprenta no se había producido un cambio de tal envergadura, con repercusiones no sólo lingüísticas o culturales, sino también económicas, sociales... Evidente-mente, todo ello tiene su repercusión en nuestras aulas. Las Nuevas Tecnologías y especialmente Internet no son ya un instrumento auxiliar ocasional y de carácter lúdico, sino una herramienta didáctica de primer orden que nos ofrece un sin fin de mate-

riales muy importantes tanto desde el punto de vista lingüístico como del de los contenidos, debido a las realidades a las que nos acerca. Normalmente la herramienta de la que nos tenemos que valer para poder alcanzar esas realidades es la lectura, específicamente la lectura en línea.

Lectura asistida por ordenador y lectura en línea

Es importante distinguir entre la lectura asistida por ordenador, que se remonta a los años 60, y la lectura en línea, que se inició a finales de los ochenta. En el primer caso suele tratarse de software para el desarrollo de la comprensión lectora. En sus inicios eran muy conductistas, sin embargo algunos autores como Ring, han hecho contribuciones en este terreno desde el marco constructivista . El segundo caso, la lectura en línea, se vincula a la existencia de la Web. Aunque Internet -es decir, la posibilidad de interconexión de ordenadores sin cableado existiera desde los sesenta- ha sido en los últimos años cuando se ha generalizado su uso, y los investigadores se han empezado a plantear cuestiones sobre la lectura en línea.

Son numerosos los autores que han subrayado las desventajas de la lectura en pantalla, pero en general se han centrado en cuestiones físicas. Existen varios estudios que demuestran que el ojo humano lee más rápidamente en papel que en pantalla y será así mientras no mejore significativamente la calidad de las pantallas. Nielsen señala que con carísimas pantallas de 300 ppp podría igualarse la velocidad en papel y en pantalla . Otro aspecto relacionado con la pantalla del ordenador es lo incómodo que resulta muchas veces que el texto que abarca una pantalla sea tan escaso.

De cualquier modo, hoy en día somos conscientes de estas limitaciones, por ello no usaríamos el ordenador para leer un libro al que tenemos acceso en papel y que consista exclusivamente de texto que no haya sido enriquecido. Cuando se habla de texto enriquecido se refiere a texto que contenga glosas o anotaciones emergentes -textos o imágenes que aparezcan simplemente al deslizar el ratón por encima de ciertas palabras- y/o glosas y anotaciones realizadas a través de hipervínculos - con enlaces que dan acceso inmediato a otras páginas con más información textual y objetos multimedia como imagen, sonido o vídeo. Conviene recordar que los sis-



temas de seguridad de nuestros ordenadores a veces bloquean las glosas o anotaciones emergentes al tener activadas casillas como "bloquear elementos emergentes", que se pueden desactivar para disfrutar plenamente de la lectura de algunos textos.

Especialistas en lingüística aplicada y aprendizaje de lenguas por ordenador como Hegelheimer y Chapelle defienden la teoría interaccionista del aprendizaje y por ello consideran que las glosas y anotaciones, por el simple hecho de marcar un término sobre el resto, contribuyen a destacar el "input", favoreciendo así su adquisición .

Los enlaces o hipervínculos tienen un papel fundamental en la lectura en línea. La organización hipertextual de las páginas consiste en que, por voluntad o no del/de la autor/a, unas páginas estén enlazadas con otras a través de hipervínculos. Se trata de navegación lineal cuando se pasa de una página a la siguiente pinchando en la propia página un enlace que diga "siguiente" y se vuelve a la página anterior pinchando el correspondiente enlace "anterior" en la propia página. Este tipo de navegación no suele presentar mayores dificultades al lector/a. Hablamos de navegación no lineal cuando se usan los otros enlaces que sugiere el/la autor/a, que pueden estar relacionados con lo que se está leyendo de una forma más o menos directa o incluso con una intención más o menos comercial. El contenido de esa nueva página, que en un principio recomendaba el/la autor/a, no suele estar controlada por él/ella, así que lo que podría ser apropiado y pertinente en el momento en que se diseñó la página y se decidió hacer ese enlace posteriormente puede no serlo en absoluto. Si seguimos más allá, pinchando otros enlaces y navegando de forma no lineal, o combinando ambas formas de navegación, las posibilidades de "perdernos" son muy altas. En este

La desorientación es uno de los principales problemas de la lectura en línea, fruto de la grandeza y la miseria de los enlaces: todo está a un clic.

campo Lee llevó a cabo una investigación empírica sobre la desorientación durante la lectura en línea en la que, además de la desorientación por navegación que acabamos de mencionar, se tenía en cuenta la desorientación cognitiva que provoca el exceso de información en el/la lector/a según va leyendo los contenidos de las distintas páginas

La desorientación es, como se acaba de ver, uno de los principales problemas de la lectura en línea, fruto de la grandeza y la miseria de los enlaces: todo está a un clic. Además, por su propia naturaleza, la navegación lleva muchas veces a lecturas muy superficiales por el afán de abarcar más información o simplemente por el atractivo que tiene pinchar constantemente links que nos lleven a contenidos totalmente distintos. Si esto se combina con la atracción que ejercen los contenidos multimedia sobre todos/as, especialmente sobre niños/as y adolescentes se puede perder mucho tiempo sin aprender prácticamente nada. Otro de los problemas es la incursión voluntaria o no en páginas con contenidos claramente comerciales o incluso pornográficos.

La otra cara de la moneda es la posibilidad que nos brinda la Web de ser lectores/as interactivos/as y con capacidad de elección, que según van leyendo y navegando en la red, deciden de manera razonada pinchar únicamente los enlaces que mejor responden a sus propósito de lectura y así van creando su propio texto. Cuando equivocadamente entran en un enlace que no corresponde a sus fines, rápidamente vuelven a la página anterior para no perder su rumbo. Su objetivo de lectura, que tienen siempre presente, les ayuda a decidir igualmente qué leer con atención y qué ignorar. De este modo, cuando echan un vistazo rápido para ver la organización de cada página que se encuentran, gracias a los encabezamientos, enlaces, imágenes..., deciden si han de leerla, o no, y cómo. En este sentido, especialistas como Goodrum y Knuth recomiendan la lectura superficial en algunas ocasiones, aunque son plenamente conscientes de los riesgos que esta práctica puede conllevar: un aprendizaje pasivo y poco profundo .

Los/las lectores/as interactivos/as también encuentran enlaces que les dan acceso a materiales multimedia que, entre otras ventajas, aumentan la accesibilidad a la información de las personas con discapacidades, permiten escuchar textos en otros idiomas y favorecen la adaptación de los contenidos a los distintos estilos de aprendizaje.

Los/las lectores/as interactivos/as también encuentran enlaces que les dan acceso a materiales multimedia que, entre otras ventajas, aumentan la accesibilidad a la información de las personas con discapacidades, permiten escuchar textos en otros idiomas y favorecen la adaptación de los contenidos a los distintos estilos de aprendizaje.

Una propuesta teórica

Parece por todo ello necesario contar con modelos teóricos de lectura en línea que indiquen qué estrategias y destrezas deben adquirir los alumnos para ser lectores eficaces. En este sentido Leu y otros investigadores proponen cinco estrategias :

1. Identificar una pregunta importante (*objetivo de la lectura*).
2. Localizar la información.
3. Evaluar críticamente la utilidad de esa información (*comprobar si entiendo la información, si es pertinente, si es una fuente fiable, si es objetiva o no...*).
4. Sintetizar la información para responder a preguntas (*puede ser mentalmente*).
5. Comunicar la respuestas a otros.





Estas cinco estrategias podrían aplicarse también a la lectura en papel, pero en el caso de la lectura en línea su importancia es todavía mayor. Me

zajes.

Post scriptum. Seguramente, en algún momento mientras leías este artículo, has pensado que no estamos hablando de lectura, sino de navegación y de búsqueda. Aunque en un principio nos resulte extraño, hay que darse cuenta de que leer en línea es navegar, no se puede separar una acción de la otra. Si el documento que van a leer tus alumnos/as es un texto no enriquecido por ningún tipo de enlaces, ni glosas, lo mejor es que lo imprimas y dejes la sala de ordenadores a otro/a docente que le vaya a dar un uso más apropiado y vaya a sacar partido de la potencialidad de la Web.

refiero a que, si bien es cierto que en papel muchas veces se lee con un fin concreto, esto es prácticamente siempre así en el caso de la lectura en línea, ese fin es normalmente obtener información. La tarea de localizar la información parece necesitar más pautas en Internet que en papel. La evaluación crítica, siempre necesaria, se vuelve imperiosa en el caso de la Web, ya que, para bien o para mal, cualquiera puede publicar. Dada la enorme cantidad de informaciones, la síntesis parece una estrategia todavía más necesaria en la lectura en línea. De los cinco puntos arriba mencionados quizá el más complicado sea el segundo, el de localizar la información, por ello añado las estrategias que proponen dentro de ese apartado:

1. Usar un buscador para localizar la información.
2. Leer los resultados del buscador (no ir pinchando todos los resultados de forma indiscriminada, fijarse en posibles pistas gracias a las palabras clave que aparecen, las direcciones de las páginas...).
3. Leer una página web para localizar la información que pudiera aparecer en ella.
4. Inferir dónde se encuentra la información (tratar de predecir la información que aparecerá en los enlaces para decidir si se hacer clic o no).

Estos autores, que a su vez van desarrollando cada una de estas estrategias, consideran que la mejor forma de adquirirlas es a través del intercambio social y la construcción, no de la instrucción formal. Por ello proponen talleres y actividades similares para su desarrollo.

Estos mismos autores señalan que la elaboración de un modelo teórico con una taxonomía completa de competencias y destrezas es realmente complicado, especialmente si se tiene en cuenta lo cambiante que es Internet. No obstante, es imprescindible que cualquier docente sea consciente de que la lectura en línea no es igual a la lectura en papel y que adquirir las destrezas necesarias para poder realizarla eficazmente es una parte esencial de la alfabetización tecnológica. Además, hemos de tener a nuestra disposición, en la medida de lo posible, modelos teóricos que nos ayuden en su desarrollo. Otra cuestión necesaria es reflexionar y discutir sobre a quién compete esta tarea y en qué momentos y contextos ha de realizarse. En la opinión de quien suscribe, es un tema que no puede estar exclusivamente en manos de los docentes de nuevas tecnologías, sino que es fundamentalmente tarea de quienes enseñan lectura comprensiva, que cada vez comprenderán mejor los mecanismos y la semántica de Internet. De hecho, los especialistas de este tema no son informáticos/as sino lingüistas con ciertos conocimientos de la estructura interna de la Web. Además la contribución de los especialistas de las demás áreas será imprescindible para ir construyendo estos aprendi-

REFERENCIAS

Korte, W.B. and Hüsing, T. (2007). Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries. *eLearning Papers*, vol. 2 No.1, 2-3. Disponible en:

http://www.empirica.biz/empirica/publikationen/documents/Learnind_paper_Korte_Huesing_Code_427_final.pdf

Barro, S. et al (2006) "Las TIC en el Sistema Universitario Español (2006): Un análisis Estratégico", CRUE. Disponible en:

<http://www.crue.org/TICSUE2006>

Ring, S., (1994) The Role of Computer Technology in Teaching Critical Reading, a sabbatical project sponsored by the Maricopa Center for Learning and Instruction (MCLI).

Nielsen, J. (1998). Electronic Books: A Bad Idea. Disponible en:

<http://www.useit.com/alertbox/980726.html>

Hegelheimer, V. & Chapelle, C.A., (2000) Methodological Issues in Research on Learner-Computer Interactions. *CALL Language Learning & Technology* Vol. 4, No. 1, 41-59

Lee, M. J. (2005). Expanding hypertext: Does it address disorientation? Depends on individuals' adventurousness. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), article 6.

Goodrum, D. A. & Knuth, R. A. (1991), Supporting Learning with Process Tools: Theory and Design Issues In Teaching Conference on Collaborative Learning in Higher Education, Indiana University, Bloomington, IN., 147-163.

Leu, D.J., Jr., Kinzer, C.K., Coiro, J., Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading, Fifth Edition* (1568-1611). International Reading Association: Newark, DE.

Leu y otros investigadores proponen cinco estrategias:

- 1. Identificar una pregunta importante.**
- 2. Localizar la información.**
- 3. Evaluar críticamente la utilidad de esa información.**
- 4. Sintetizar la información para responder a preguntas.**
- 5. Comunicar la respuestas a otros.**

¿Qué pueden ofrecer los poetas vivos a un aula de Lengua y Literatura?

Daniel Aldaya, poeta

Hizkuntza eta Literatura gela bati zer eskaini diezaioke bizirik dauden poetek? "Olerkigintza hezkuntza" lemapean, irakasgai berri bat izan daitekeena, gero eta pro-saikoagoa den Hizkuntza eta Literatur ikasgela batera olerkigintza eta olerkiak hurbiltzeko -bizirik eta zuzenean- ideia batzuk proposatzen dira.

¿Qué pueden ofrecer los poetas vivos a un aula de Lengua y Literatura? Bajo el título de Educación para la poesía -que bien pudiera ser una nueva asignatura-, se proponen una serie de ideas con el fin de acercar la poesía -en vivo y en directo- a un aula de Lengua y Literatura cada vez más prosaica..

¿Qué pueden ofrecer los poetas vivos a un aula de Lengua y Literatura? Hasta hace poco, quedaba bien claro que los poetas fallecidos nutrían de material los libros de texto, pero ¿qué hacemos con los aspirantes hasta que son enterrados?

Un alumno podría comparar la ventaja -el verbo se hace hombre- de disponer de poetas vivos para el aula de Lengua y Literatura con las prácticas de laboratorio para un estudiante de Químicas, las prácticas en una entidad bancaria para un alumno de Empresariales, la disección de un animal -de cuatro patas, se entiende- para un estudiante de Veterinaria, el primer muerto para un enterrador, el primer bebé para una comadrona...

Otro alumno señalaría a los poetas como un instrumento práctico y vivo, muy vivo -a veces, incluso insultantemente joven- para no convertir la Lengua y Literatura en lengua muerta -valga la redundancia-, como su hermano el latín y su primo el griego (que ahora se dedica a los yogures).

Un tercer alumno afirmaría, con esa sensatez que sólo quita los años, que nadie mejor que un poeta para explicar lo que es la poesía, que además no tiene explicación, salvo para el helenista Ramón Irigoyen: un género de textos cortos (*Diario de Noticias*, 11-01-2008). De paso, podría desmentirse que en Navarra no existan poetas, porque como deja entrever el propio Ramón, los poetas navarros son Ricardo, Cruchaga y Patxi Puñal (*Diario de Navarra*, 28-02-2007).

Un cuarto alumno recordaría que los poetas se suelen prestar a estos menesteres de manera gratuita (pero, al final, con tanto "si de la poesía no se vive", empieza a mosquear el tema de la pobreza).

Un quinto deduciría que la clave está en adaptarse a los tiempos, es decir, a las nuevas tecnologías. (En el chat y el messenger también hay poetas). En música, el Rap demuestra el gusto de los jóvenes por hacer versos. Porque la generación de la PlayStation y el móvil puede intuir que Garcilaso de la Vega es el hermano mayor de la Vicepresidenta Primera del Gobierno, que Antonio Machado -con ene intercalada- es un señor muy poco limpio -como, por cierto, ya advirtieron sus propios alumnos- y que el no va más de la *instruire aut delectare* es leer el *Lazarillo de Tormes* en lenguaje castellano bíblico -sin notas a pie de página-. Pero necesi-

tan referentes actuales.

Un sexto alumno aprovecharía las menciones futbolísticas del artículo. Por ejemplo, el profesor puede asemejarse a un entrenador de fútbol, los alumnos a los futbolistas, la Asociación de Padres -compuesta de madres- a la hinchada local y, en los colegios religiosos, el Pater al árbitro, por aquello de que ambos visten de luto. El poeta podría ser el balón. (Siempre se pueden ganar los partidos en la pizarra, pero lo difícil es ganarlos en el terreno de juego, y la Liga, perdón, el curso, es largo).

Incluso un séptimo, que no habría abierto la boca hasta entonces, bostezaría algún rípo.

Seamos sinceros, es difícil encontrar vocaciones literarias entre la juventud, pero también lo es para la Iglesia y no por eso se disuelve. Predico -aprovechando el símil con el ejemplo. Servidor lo intentó con sus SMS (Editorial Calambur, 2007). Un experimento basado en introducir la poesía en los mensajes cortos de telefonía móvil. Un poemario bilingüe castellano/SMS. Y que en breve será trilingüe porque se está preparando la edición en euskera. El resultado mejoró las expectativas; en algún aula, los alumnos eran capaces de recitar los poemas en lenguaje SMS. Sí, en eso me superaron. Pero, al final, en eso consiste ¿verdad? ¿No se trata de que los alumnos superen al maestro? Y no me refiero a mí, que obviamente no lo soy.

José María Romera firmaba lo siguiente hace bien poco: "Hubo un tiempo en que a los profesores de literatura nos dejaban enseñar literatura, así que todavía podíamos permitirnos uno de los mayores lujos del oficio: leer a nuestros alumnos los poemas de Ángel González" (*Diario de Navarra*, 20-01-2008). Por suerte, quedan profesores como el antes citado, como Tomás Yerro, como Juana María Gutiérrez (y tantos otros de cuyo nombre no quiero olvidarme, pero que he de omitir por motivos de espacio). Quedan profesores como ustedes. Y yo, que no soy Ángel González -y no será por ganas-, he podido dialogar con alumnos, recitarles y, lo que es peor, ime han leído en voz alta sus creaciones!

No sé a quién corresponde dar el paso para acercar la poesía a las aulas -ya saben: que la palabra se convierta en mujer-. Sé que no está el horno para poemas. Y que lo más fácil es, como dijo Unamuno, famoso delantero del Athletic de Bilbao, "que inventen ellos".

Hasta hace poco, quedaba bien claro que los poetas fallecidos nutrían de material los libros de texto, pero ¿qué hacemos con los aspirantes hasta que son enterrados?

Innovando en la práctica docente en estudios específicos de música.

¿Tenemos en cuenta la función activa del oído?

Encarnación López de Arenosa, Catedrática de Solfeo y Teoría de la Música del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Entzumenak trataera desegokia eta marjinala izan du musika-hezkuntzan.

Orain arte, gai hau iragarpenaren eskutik bideratu da gehienbat eta, bide hori bazterturik, ikasleak lengoia musikala irakurri, idatzi eta erabili

ahal izateko oinarri sendoak ezarri behar dira.

Objektu soinudunak identifikatu eta entzun ahal izateko behar diren oinarri errealak bilatzea da artikulu honen helburua.

El oído ha recibido en la educación musical, un tratamiento marginal e inadecuado. Se ha buscado una vía próxima a la adivinación en lugar de asentar las bases de un lenguaje que luego podrá ser leído, escrito y utilizado por el propio aprendiz. Se trata en el artículo de buscar puntos de apoyo reales a la escucha e identificación de los objetos sonoros.

¿Es la grafía musical una ayuda al inicio del aprendizaje de la música?

¿Favorece la codificación temprana la generación de imágenes sonoras?

Yo respondería taxativamente NO. Curiosa e infelizmente en la enseñanza musical el oído ha recibido un tratamiento secundario. De su falta de habilidad, contrastada a partir de medios totalmente inadecuados, hemos deducido la "falta de oído" de muchos aspirantes a relacionarse más de cerca con lo sonoro.

Hemos entendido por aprender música el hecho de iniciar al aprendiz en signos de duración o de altura sin que una ni otra hubiesen sido previamente percibidos por él, sin que representen imágenes sonoras interiorizadas.

Estas reflexiones están originadas en la aplicación de la idea constructivista a nuestro lenguaje. El hecho de que la música sea un lenguaje que se expresa a través del sonido nos obliga a utilizar éste -el sonido- como el auténtico objeto de aprendizaje. Los códigos escritos no representan nada hasta que se convierten en representación de elementos activos, conocidos y con significado. Es esencial que cada elemento que se incorpora esté apoyado en experiencias o conocimientos previos, y dé soporte a los que han de venir.

Un elemento del que no se habla y que es nuclear en mi opinión se refiere a la aculturación ambiental que actúa dejando en las mentes infantiles unos modelos y estructuras de las que no son en absoluto conscientes pero que suponen la familiarización con un lenguaje y nos aportan, si las sabemos utilizar, unas herramientas de gran potencia operativa.

Resulta por tanto vital, conocer **qué saben los niños** que llegan a una clase de música en cualquier contexto educativo. Esto permitirá la evaluación diagnóstica que se supone necesaria para saber de qué punto partir y en qué experiencias previas apoyar el aprendizaje.

De forma general puede decirse que el niño identifica:

- El carácter de una pieza
- El número de frases que perciben en una canción o pieza breve, propia de su nivel
- El sentido de tales frases: final claro y decidido; detención tipo pregunta; final poco convincente, etc.
- El sonido que quisiera escuchar para final de la pieza
- La sensación de desplazamiento armónico que experimenta al escuchar una modulación.
- Lo apropiado o inapropiado, a su juicio, de un acompañamiento, especialmente en los puntos cadenciales.
- Las similitudes y diferencias entre las frases

Es esencial que cada elemento que se incorpora esté apoyado en experiencias o conocimientos previos, y dé soporte a los que han de venir.

Sus opiniones en torno a estos elementos proceden de una reiteración de escuchas que, si bien inconscientes, le han dejado unos modelos -lo que en el lenguaje hablado se conoce como regularidades- y su mente les ha adjudicado una determinada significación.

Se puede decir que su capacidad de adquisición del lenguaje no se limita al oral sino que organiza mentalmente y estructura otro, como el sonoro, que le llegan por el medio auditivo.

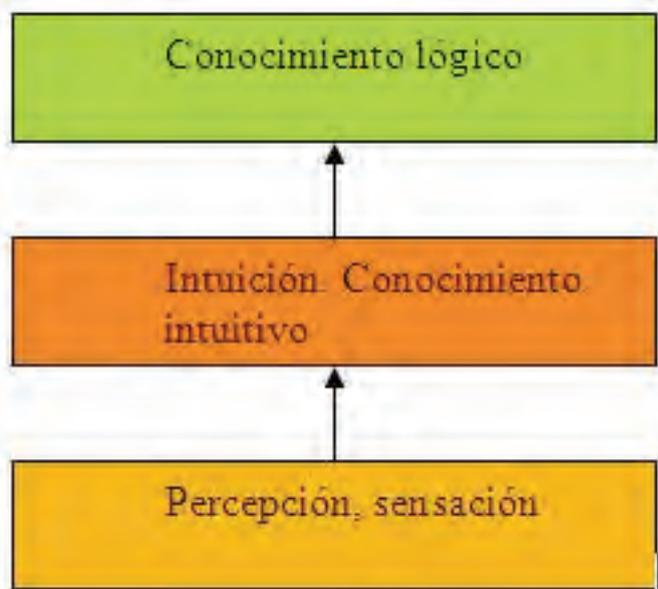
Haciendo el parangón con el lenguaje hablado, la escuela recoge el lenguaje aportado por el niño en sus inicios escolares que, si bien reducido, tiene un sentido plenamente asimilado.

Es sobre esa experiencia sobre la que se puede montar todo el conocimiento sucesivo tanto en uno como en otro de los lenguajes.

Es muy importante para el maestro ser consciente de esta circunstancia ya que de otra forma, **no sólo inicia la andadura de este aprendizaje sobre la nada sino que crea una especie de estructura paralela** a la que el aprendiz tiene asumida por aculturación y con la

que éste no encuentra ninguna forma de contacto, perdiendo todo el potencial que esa experiencia previa aporta.

El filósofo Benedetto Croce lo representa así



El conocimiento lógico como resultado de las dos etapas previas. Lo percibido por los sentidos se instala como conocimiento intuitivo dando lugar a racionalizar tal conocimiento sobre elementos con significación. El proceso se integra y se completa cuando lo reiteradamente percibido por los sentidos se convierte en un conocimiento intuitivo que da soporte al conocimiento racional. Ordenamos, denominamos, "archivamos" mentalmente estos conocimientos. El "hacer" que supondrá su utilización viene después de "sentir", de saber de qué estamos hablando, eliminando el sentido de vacía abstracción que, de otra forma, puede representar el aprendizaje de la escritura musical.

Volviendo a la pregunta inicial acerca de la grafía musical y su aprendizaje prematuro veamos la opinión de algún muy cualificado lingüista:

Dice Saussure :

"Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de la que es imagen que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara".

... "se acaba por olvidar que se aprende a hablar antes que a escribir y la relación natural queda invertida"...

No puede decirse mejor algo que es de total aplicación a nuestro propio mundo. Un lenguaje tiene que "ser" antes de pasar a representarlo.

Por eso la canción infantil, la pequeña obra musical que nos permita juegos de movimiento, que nos aporte las

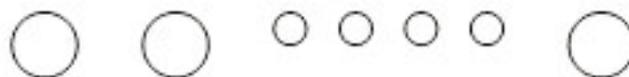
Asociar sonidos iguales a dibujos iguales; desarrollar el concepto de más alto, más bajo, cuando se comparan dos sonidos entre sí, resulta vital al empujar a la observación y adquirir un concepto que se mantendrá en la escritura convencional.

sensaciones de pulso, acento, que pueda ser acompañada por ostinatos rítmicos o rítmico-melódicos que se ajusten a sus frases o secciones, etc., es, en mi opinión, el primer e ineludible paso: utilizar el lenguaje de forma activa y desinhibida, de memoria y por imitación. Es esta etapa la que nos dará la opción -entonces ya deseada- de adquirir sus formas de representación.

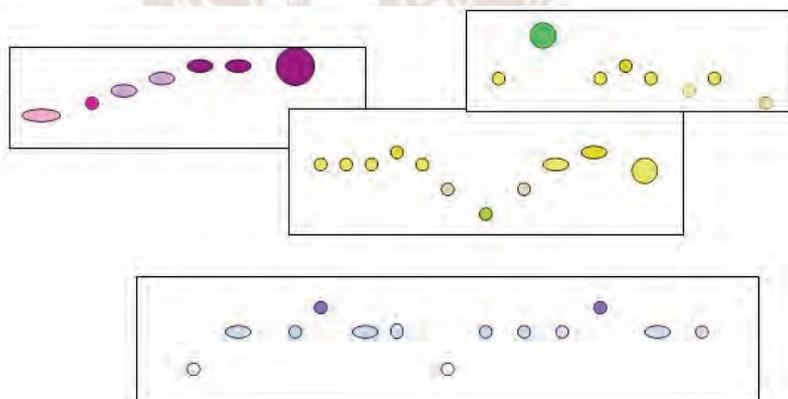
En esa etapa inicial hay una interesante posibilidad de apoyar los conceptos básicos de la escritura musical - altura y duración- sobre elementos plásticos o de movimiento. Asociar sonidos iguales a dibujos iguales; desarrollar el concepto de más alto, más bajo, cuando se comparan dos sonidos entre sí, resulta vital al empujar a la observación y adquirir un concepto que se mantendrá en la escritura convencional. Otro tanto con los elementos rítmicos: dibujos más grandes y más pequeños puestos en comparación supondrán una duración mayor para los primeros. Tan instintivo es el tema que los niños ante una propuesta rítmica como:



Tendrán a responder gráficamente con un dibujo cuyo denominador común va a ser similar a éste:



- Jugamos con los conceptos de alto, bajo, igual; más alto que, más bajo que, etc. y con elementos gráficos que permanecerán en la escritura convencional. También subir, bajar, de forma continuada o saltando.



Se trataría de, a partir de estos dibujos, identificar cuatro canciones ya conocidas por ellos.

- Pretendemos la observación para que, de la altura relativa de los dibujos en cada recuadro y de su tamaño extraigan las consecuencias respecto a la altura y duración de los sonidos.

"Aprender cualquier contenido -según la concepción constructivista- supone atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho sentido"

- Es una aproximación comprensiva de los principales parámetros de la escritura musical.
- Usando el color pueden facilitarse las identidades entre los dibujos de cada recuadro, (todos los amarillos son iguales de altura, por ejemplo), o remarcar aspectos dinámicos (a mayor intensidad de colores más intensidad sonora).

Las canciones cuyos comienzos están representados son éstas:

Cucú, cantaba la rana (2); Qué llueva (4); Tengo una muñeca vestida de azul (3); Debajo un botón (1)

Sonidos y estructuras con significación

"Aprender cualquier contenido -según la concepción constructivista- supone atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho sentido"

Si los primeros sonidos que pretendemos hacer conscientes y fijar en la memoria auditiva son sonidos que aportan significación de pregunta y respuesta (caso de Do y Sol) estaremos apoyándonos en una sensación que ya hemos visto que estaba instalada en las mentes de los niños.

Si también caracterizamos los demás sonidos que vamos añadiendo (El "La" es un vecino del "Sol"; el "Re" comparte con el "Sol" el carácter de pregunta; el "Mi" nos sirve como pregunta y como respuesta en ambos casos poco intensa, dudosa, incierta, etc.), estaremos persiguiendo el objetivo de que, cuando un sonido se sitúa sobre el pentagrama, sea ya un sonido conocido, no un nombre.

Es ya un objeto sonoro con significación. Como tal, está identificado por su sonido, por su nombre, por el papel que desempeña en la función, su rol propio; es un elemento con el que el niño puede construir: aprende un lenguaje y, en la medida en la que lo adquiere lo hace propio por la utilización.

Hablamos de "composición" y de "análisis" de lo que se escucha, canta, elabora. Sólo semillas o, nada menos que semillas, de lo que estos términos tan solemnes representarán a lo largo de su formación.

El valor de las preguntas

El maestro conoce cuáles son las percepciones de los niños a través de las preguntas que son el hilo conductor de la reflexión del aprendiz.

¿Cuántas frases has oído? ¿Podríamos terminar en la primera? ¿Qué sonido nos gustaría para final? ¿Con qué acompañamiento nos quedamos para este punto? ¿Por qué? ¿Te ha parecido que en algún momento nos hemos ido lejos de donde estábamos? ¿Cuándo? ¡Avísame cuando llegue! ¡Dime cuando vuelvo al "sitio" anterior!

...un objeto sonoro con significación. Como tal, está identificado por su sonido, por su nombre, por el papel que desempeña en la función, su rol propio; es un elemento con el que el niño puede construir: aprende un lenguaje y, en la medida en la que lo adquiere lo hace propio por la utilización.

¿Te recuerda algo esta frase? ¿Qué frase inventarías para terminar?

Las preguntas son una llamada de atención implícita sobre aquellos puntos que consideramos de especial interés y mediante las cuales conducimos a la reflexión y expresión de lo percibido. No necesitamos en absoluto inicialmente palabras técnicas ni definiciones; requerimos que puedan percibir el sentido del lenguaje y, a partir de eso, iniciar su construcción "técnica" una vez que ya se conoce e identifican sus elementos esenciales.

Lo importante ahora es aprovechar esos elementos para tenerlos como soporte de la enseñanza específica que pretendemos trasladar.

Es importante señalar que la pregunta, en cualquier nivel de conocimiento, es un recurso didáctico de gran utilidad. Supone obligar a reflexionar, a generar respuestas razonadas a preguntarse los por qué de las cosas, a encontrar formas de expresión. Tal vez la falta de reflexión y la poca capacidad de expresión es una carencia demasiado notoria en la enseñanza general de los jóvenes y tal vez también en la especializada así como, incluso, en la universitaria.

El aprendizaje es sinónimo de aprehensión y adquisición personal del conocimiento. Éste no es tal cuando se reproduce o repite sin reflexionar sobre lo que lo manejado representa.

Resumiría diciendo que, en mi opinión, ***nunca el aprendizaje del lenguaje musical puede desvincularse de la realidad sonora y es ésta la que ha de preceder a cualquier otro proceso cognitivo.*** Lo que suena puede escribirse; lo que se escribe sin identificación ni sensación previa es una grafía vacía que no tiene sonido ni significación musical. No sirve. Buscamos una vía de educación del oído no un juego de adivinación.

Es importante señalar que la pregunta, en cualquier nivel de conocimiento, es un recurso didáctico de gran utilidad. Supone obligar a reflexionar, a generar respuestas razonadas a preguntarse los por qué de las cosas, a encontrar formas de expresión.

Resumiría diciendo que, en mi opinión, nunca el aprendizaje del lenguaje musical puede desvincularse de la realidad sonora y es ésta la que ha de preceder a cualquier otro proceso cognitivo.

Transmitir los saberes: algunas ideas para conseguirlo

M^a Victoria López Pérez

Artikulu honek dakarren ekarpena irakaskuntza-praktika hobetzeko proposamen batzuk dira. Hauek egileak dituen gaiaren ezagupen teoriko zein praktikuetan oinarritzen dira. Ekarpen hauek ezagueren transmisioan zentratzen dira eta ikasketa-prozesuaren aspektu kognitibo eta afektiboetan eragina dute.

Este artículo aporta algunas propuestas para la mejora de la práctica docente que la autora ha elaborado partiendo de sus conocimientos teóricos sobre el tema pero, sobre todo, de su contacto directo con las aulas. Estas propuestas se centran concretamente en la transmisión de los conocimientos e inciden tanto en aspectos cognitivos del aprendizaje como en aspectos afectivos.

La Educación en nuestro país ha variado en los últimos tiempos y de forma más acelerada, si cabe, en las últimas décadas. Las causas de este cambio se deben a diversos factores, entre los que destacan las diferentes teorías educativas que se han ido imponiendo, distintas y variables políticas educativas y, no menos importante, la evolución misma de la sociedad. Pensemos simplemente en la configuración actual de nuestras aulas, con alumnos de diferentes razas, culturas y lenguas, panorama inimaginable en los años 80. Los grupos de estudiantes que hoy atendemos son muy heterogéneos y no solo respecto a su procedencia sino a sus capacidades, motivaciones y, sobre todo, actitudes.

También otros aspectos de la educación han cambiado, como el trato entre los estudiantes y profesores, hoy más relajado y distendido, reflejo de las nuevas relaciones sociales, o el propio concepto de lo que significa enseñar. Actualmente, este se entiende irreversiblemente unido al aprendizaje, destacándose con ello el proceso y la conclusión de su acción. En otras palabras, si nuestra enseñanza no tiene como resultado el aprendizaje de nuestros alumnos, la labor docente queda invalidada. Todos hemos tenido en algún momento la triste experiencia de contar con profesores que eran algo así como autómatas con la lección muy bien aprendida pero que no nos aportaron demasiado porque no lograron transmitir su conocimiento. Ignoro si no sabían cómo hacerlo o bien no se molestaban en intentarlo. Podrían ser profesores de los que podríamos decir "¡cuánto sabía tal profesor o profesora!", pero de qué servía si a continuación no podías añadir "y cuánto aprendí con él o ella!".

La transmisión de los saberes constituye, por tanto, uno de los momentos más críticos de nuestra labor docente. Si no queremos errar en esta etapa del proceso educativo nuestros esfuerzos deben encaminarse a buscar la manera más satisfactoria de hacer llegar la información, del tipo que sea -conceptual, procedimental o actitudinal- a nuestros alumnos. Para ello, nada mejor que empezar aceptando la realidad de las aulas, algunas de cuyas características hemos mencionado en el primer párrafo,

y que todos conocemos de primera mano por nuestro contacto con ellas. De nada nos sirve añorar las clases de antaño y empeñarnos en seguir con los mismos métodos que empleábamos entonces si observamos que hoy no consiguen su efecto. Esta actitud inmovilista genera en nosotros frustración y no ayuda en nada a los alumnos. Para ellos, nunca el tiempo pasado fue mejor sencillamente porque nunca lo vivieron. ¿Acaso vamos a culparlos por haber nacido en este tiempo?

Reflexiones como estas me han llevado a ocuparme de cómo mejorar mis métodos de enseñanza y he llegado a algunas conclusiones que presento en forma de medidas para introducir en la práctica docente. Lo que aquí expongo es fruto de mis lecturas, sí, pero sobre todo de mi observación y experiencia en las aulas, así que se me va a permitir que prescindiera de discusiones académicas y del aparato crítico que las acompañan y que, acentuando el enfoque aplicado de este trabajo, ejemplifique algunas de estas medidas con actividades de la asignatura que enseñó, Lengua castellana y Literatura (aunque bien pueden ser adaptadas para otras).

Entre las propuestas las hay de tipo cognitivo, pero también afectivo. Hoy se reconoce la importancia de la afectividad en el aprendizaje, hecho que siempre habíamos intuido, y más si cabe en las edades de nuestros alumnos. Junto a estas y en primer lugar, se encontrarán ideas que aparentemente pueden exceder los límites de lo que normalmente consideramos "lo metodológico": son las que se refieren a la autoevaluación del profesor

Revisemos nuestra actitud y comportamiento en el aula

No descuidemos aspectos relacionados con la gestión del aula

Involucremos a los alumnos en su propio aprendizaje

Diversifiquemos las actividades para atender a los diferentes estilos de aprendizaje

Diseñemos actividades para las diferentes capacidades intelectuales

Seamos sensibles a cuestiones relacionadas con la multiculturalidad

y a la gestión del aula. En mi opinión, el término metodología puede dar cabida a este tipo de cuestiones, si tenemos en cuenta que todas ellas responden a la pregunta '¿cómo llevas a cabo la transmisión de los conocimientos?' y que su incidencia en esta tarea es grande, hasta el punto de poder anular actividades o tareas dirigidas al desarrollo de las habilidades cognitivas. Son ilustrativos a este respecto los casos en que determinados alumnos rechazan una actividad concreta como reacción a alguno de nuestros comportamientos ¿por ejemplo la ira materializada en un castigo colectivo?, o nuestra falta de atino en la manera de organizar una actividad.

Revisemos nuestra actitud y comportamiento en el aula

La actitud del profesor, su comportamiento en el aula y los sentimientos y emociones que transmite pueden tener unos efectos positivos o negativos en el aprendizaje de nuestros alumnos. Estamos obligados a revisarlos y, para poder modificarlos en el caso de que sea necesario, nos pueden servir de ayuda preguntas como: '¿Creemos en lo que hacemos? ¿Qué emociones transmito: serenidad, nerviosismo, pesimismo, etc.? ¿He tenido en cuenta la(s) reacción(es) que en el alumnado pueden provocar mis acciones?' Está comprobado que las creencias negativas tanto en los profesores como en los alumnos son obstáculos significativos para una enseñanza eficaz. La visión de nosotros mismos está en parte influida por el concepto que los demás tienen de nosotros. Así, no ayuda al alumno el que estemos convencidos de que no es capaz de aprender en nuestras clases.

Otra actitud que mantiene a los alumnos alerta, que conlleva el mensaje implícito de que lo valoramos positivamente y de que los puentes de comunicación están tendidos es el empleo de la retroalimentación (feed back), tanto en lo afectivo y como en lo cognitivo. En último lugar, actitudes como abandonar posturas rígidas (no todos los alumnos ni las situaciones son iguales ni deben tratarse por igual) y mostrarse receptivo, tolerante y ecuánime allanan el terreno a la adquisición de los conocimientos. De la misma forma que exigimos en algunos de nuestros alumnos un cambio de conducta, podemos trabajar en nosotros mismos para conseguir, en el caso de que no andemos sobrados de ello, más autocontrol, unas formas más educadas, la aceptación de nuestras propias limitaciones (recordemos que no somos infalibles), paciencia y, ¿por qué no?, un poco sentido del humor que desactiva no pocos momentos de tensión.

No descuidemos aspectos relacionados con la gestión del aula

Uno de los muchos instrumentos de gestión del aula son las rutinas. Por ellas entiendo un grupo de acciones que siguen un esquema prefijado, sistemáticamente repetidas a lo largo del curso e interiorizadas por los alumnos. Las rutinas sirven de esquema para trabajar cualquier contenido. Las rutinas ayudan a los

alumnos a organizarse y les proporcionan el estado de ánimo adecuado para trabajar. Son las grandes facilitadoras. Sabemos que los alumnos desocupados y desorientados respecto a qué hacer y cómo hacerlo son una fuente de conflicto perpetuo. Por otro lado, sorprende cómo los alumnos, de todas las edades, aceptan de buen grado las rutinas. La práctica sistematizada aporta, sobre todo, a los alumnos desaventajados, tranquilidad y seguridad.

Las rutinas pueden ser muy simples como, por ejemplo, tener preparados los materiales necesarios encima de la mesa cuando entra el profesor en clase, o más complejas como la organización de sesiones de lectura del modo que paso a explicar. Mis alumnos de 1º y 2º de la ESO saben que los miércoles es el día que tienen lo que yo llamo "lectura organizada" en clase. Ese día, llevo al aula unos libros que los alumnos encargados de la clase (otra rutina establecida) se encargan de repartir. La sesión de lectura dura toda la clase y está estructurada en tres fases que quedan reflejadas en la pizarra durante las primeras semanas. En la primera fase los alumnos deben leer un número de hojas o capítulo determinado, todos el mismo. Comienzan por registrarlo en una tabla que han dibujado en su cuaderno. En la segunda fase deben contestar unas preguntas preparadas por la profesora para desarrollar su comprensión lectora. Algunas de esas preguntas son obligatorias y además serán objeto de examen, y otras son opcionales, pero aportan puntos extra. Una vez finalizada la segunda fase, pueden pasar a la tercera, que consiste en escribir preguntas para confeccionar un trivial monográfico sobre el libro. Una vez redactadas en sus cuadernos estas preguntas se las presentan a la profesora y esta las corrige (sentido y forma). Si las han mejorado siguiendo las indicaciones, las pueden pasar a unas cartulinas de tamaño de las cartas de la baraja. Una de las condiciones de esta actividad es que no se puede pasar a la segunda ni a la tercera fase si no se ha realizado la anterior; ahora bien, no es obligatorio llegar a la tercera fase.

Esta tarea ha resultado muy exitosa por varios motivos: organiza el trabajo de los alumnos durante un periodo

determinado; permite, con el sistema de fases, que cada alumno avance según su ritmo de lectura y, por último, la forma en que está estructurada les motiva (en etapas de creciente dificultad, a la última de las cuales, además, todos quieren llegar). La consideración de esta tarea como rutina surge de que se repite a lo largo del curso, con la misma estructura, solo que cambiando los libros y la actividad de la tercera fase: en lugar de preguntas de trivial confeccionan claves para un crucigrama que realizan en el ordenador con un programa de Internet.

Involucremos a los alumnos en su propio aprendizaje

Los alumnos no son solo los receptores de la enseñanza sino que deben tomar un papel activo. Explicaré tres actividades para fomentar la participación de los alumnos en su propio aprendizaje. La primera de ellas consiste en repartirles, al principio del curso una plantilla como la que sigue:

La actitud del profesor, su comportamiento en el aula y los sentimientos y emociones que transmite pueden tener unos efectos positivos o negativos en el aprendizaje de nuestros alumnos. Estamos obligados a revisarlos ...

Contenidos	Unidad	págs	Tratado en clase los días	Ejercicios realizados	Estudiado por mi cuenta en los días	Materiales y ejercicios de ampliación
Contenido 1 Contenido 2 Etc.						

En la columna de la izquierda aparecerán los contenidos conceptuales del curso, preferiblemente en el orden en el que van a ser presentados; en la segunda, la unidad didáctica a la que pertenecen y en tercer lugar las páginas del libro en las que aparecen. El resto de las columnas deben ser completadas por los alumnos según rezan los enunciados. La finalidad de esta actividad es hacerlos conscientes a través del registro escrito del desarrollo y del aprendizaje de los contenidos en el tiempo.

Una segunda actividad incide en los momentos de la recepción y asimilación de los conocimientos. En los últimos minutos de clase les pediremos que escriban en su cuaderno sobre lo que han aprendido en esa sesión para después contarlo a la clase. En una de mis últimas clases presenté un alumno nuevo de Brasil que se acababa de incorporar y aproveché para hablar de los códigos lingüísticos, la lengua portuguesa en concreto, y de cómo se enseñan-aprenden las lenguas. A

lo largo de mi explicación interactué con el nuevo alumno que desconocía el español con preguntas y gestos a la vez que introducía comentarios sobre las respuestas que de él obtenía. Lo que mis alumnos de 2º de la ESO escribieron sobre lo que aprendieron en aquella clase fueron cosas como: "hemos aprendido sobre el portugués" "el portugués se habla en Brasil", "el portugués pertenece a la misma familia de lenguas que el español" o "hay diferentes formas de enseñar una lengua, no solo con palabras sino con la voz, entonación y el gesto". Sus respuestas me ofrecieron dos tipos de información: lo que les había llegado de la clase y, en segundo lugar, la profundidad cognitiva de las mismas me daba una idea de sus diferentes capacidades intelectuales.

El tercer ejercicio pretende involucrar a los alumnos en la toma de decisiones de tipo evaluativo. Consiste en que valoren una actividad oral de los compañeros -una exposición sobre un tema que previamente han preparado, por ejemplo- utilizando una plantilla con los criterios de evaluación como la siguiente preparada para 2º ESO:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Calificación
1. Expone las ideas de forma clara, siguiendo un guión en el que se distinguen las partes que, a su vez están bien engarzadas.	
2. Vocaliza, utiliza una entonación adecuada. Mira a los oyentes y mantiene su atención con la mirada y el gesto.	
3. Dice cosas interesantes y novedosas.	
4. Utiliza unas estructuras gramaticales y un vocabulario ricos y variados.	
NOTA FINAL	

Al final de la exposición la profesora pide, al azar, a cuatro alumnos sus respectivas notas a la que añade la suya. La nota media de las cinco calificaciones será la nota final del alumno evaluado. Este ejercicio tiene varias ventajas, entre las que destaco que los alumnos aprenden a hacer juicios basados en unos criterios de valoración objetivos y aprenden a aplicarlos de manera

responsable y con un fin real, no simulado.

Enseñar a aprender es, por último, otro de los aspectos metodológicos ineludibles. Como no podemos estar seguros de que lo que estamos enseñando es lo que se está aprendiendo, es aconsejable que enseñemos a nuestros alumnos a aprender por sí mismos. Para ello nada mejor que mostrarles los tipos de razonamiento mental que nosotros mismos utilizamos para llegar a la comprensión y retención de los conceptos. Dedicar tiempo a verbalizar los razonamientos, explicar técnicas de memorización, mostrar cómo pueden organizar sus notas en el cuaderno (y si todo ello es con ayuda visual mejor: mapas conceptuales, esquemas, pictogramas, etc.), no es tiempo perdido. La imitación es uno de los medios por los que se adquieren los conocimientos, y los alumnos no solo aprenden de nosotros los conceptos de las asignaturas sino la forma de aprehenderlos.

Diversifiquemos las actividades para atender a los diferentes estilos de aprendizaje

No todos aprendemos de la misma forma. Estudios sobre la inteligencia humana han puesto en evidencia que las personas adquirimos los conocimientos por vías diferentes. Hay distintas clasificaciones para las maneras de aprender. Tomaré una que aparece en el libro *Aprender y enseñar vocabulario*, de M. J. Cervero, M. J. y F. Pichardo Castro, Madrid, Edelsa, 2002, que resulta sencilla y clara para un primer acercamiento al tema desde el punto de vista didáctico. Estos autores exponen ocho tipos de estilos de aprendizaje junto con las tareas de aprendizaje del léxico adecuadas para cada uno. Anoto aquí en qué consisten:

- *El orientado a la práctica*: el estudiante aprende poniendo en práctica los conceptos.
- *El cognitivo-abstracto*: prefiere una estructuración sistemática de los conceptos.
- *El comunicativo-cooperativo*: aprende con el intercambio de opiniones, experiencias y actitudes de otros.
- *El visual*: prefiere formas de aprendizaje en las que con una mirada se pueda captar la nueva información y aprende o memoriza mejor a través de una imagen mental.
- *El auditivo*: retiene bien la información recibida por el canal auditivo.
- *El kinestésico*: aprende actuando o con ejercicios que conllevan algún tipo de movimiento físico.

- *El práctico*: aprende el contacto directo con los objetos.
- *El multi-sensorial*: procesa mejor los conceptos si activa varios sentidos.

Esta taxonomía de los estilos de aprendizaje no es la única ni necesariamente la mejor. Al traerla aquí quiero simplemente llamar la atención sobre estas variables en los estudiantes para que se tengan en cuenta a la hora de programar diferentes tareas y actividades. La diversificación de actividades con el fin expuesto conlleva, además, la diversificación de materiales.

Los alumnos deben creer que tienen algún grado de control sobre los resultados del proceso de aprendizaje y deben sentir que son eficaces de alguna manera para que estén dispuestos a hacer el esfuerzo necesario para aprender.

Diseñemos actividades para las diferentes capacidades intelectuales

Y si es aconsejable planear actividades destinadas a encajar con las diferentes formas de aprender de nuestros alumnos, es de obligado cumplimiento diseñarlas con diversos grados de profundidad cognitiva para llegar a las diferentes capacidades intelectuales presentes en el aula. Si todas las tareas que les presentamos ofrecen el mismo grado de complejidad puede ocurrir que haya algunos alumnos que necesiten nuevos retos cognitivos o, por el contrario, otros abandonen porque les resultan excesivamente difíciles y no consiguen realizarlas. Los alumnos deben creer que tienen algún grado de control sobre los resultados del proceso de aprendizaje y deben sentir que son eficaces de alguna manera para que estén dispuestos a hacer el esfuerzo necesario para aprender. ¿Quién intentaría algo que está totalmente fuera de su alcance?

Por el mismo motivo es necesario graduar los contenidos y proporcionar un andamiaje en el que se asienten los conceptos: los saltos en el vacío desmoralizan de la misma manera que las tareas inalcanzables causan rechazo. A modo de orientación, los procesos cognitivos se pueden contemplar en una escala de menor a mayor grado de exigencia de la siguiente manera: identificar, seleccionar, emparejar, clasificar, categorizar y secuenciar. Las tareas creativas, de orientación productiva, es decir, las que no consisten simplemente en reconocer, se encuentran entre las de mayor exigencia, tanto más cuanto menos ayudas o apoyos les proporcionamos. Así, por ejemplo, una pregunta en la que demos dos listas con conceptos que presenten algún tipo de relación y que los alumnos tengan que unir con flechas resulta menos compleja que otra en la que dos habilidades cognitivas estén involucradas, como pedir que clasifiquen y además secuencien determinados conceptos. Dar una definición y solicitar la palabra definida o exigir que expliquen un concepto simplemente enunciándolo y dejando un hueco en blanco para la respuesta serían preguntas, evidentemente, de mayor dificultad que las anteriores.

Seamos sensibles a cuestiones relacionadas con la multiculturalidad

A bordemos, por último, en este catálogo de recomendaciones cuestiones derivadas del hecho de contar en nuestras aulas con alumnos de diferentes idiomas y culturas.

Los factores afectivos, una vez más, están muy presentes en los aprendizajes de los niños y adolescentes que se incorporan a una sociedad de costumbres y valores distintos a los suyos. El choque emocional que pueden experimentar en los primeros momentos puede interferir en gran manera en su adaptación a la nueva cultura educativa de la que entran a formar parte.

Por cultura educativa se entiende todo un entramado de convenciones que operan a diferentes niveles: desde las formas de relacionarse entre los miembros de una comunidad educativa hasta los tipos de razonamiento intelectual que se emplean. Pensemos que tanto unos como otros no son universales y, por lo tanto, el nuevo alumno puede desconocerlos por completo. Por ejemplo, la manera en que normalmente se dirigen al profesor los alumnos hispanoamericanos cuando llegan es distinta de la de los nativos. Asimismo, algunos alumnos traen consigo un tipo de aprendizaje basado principalmente en la memoria y no comprenden al principio tareas o ejercicios en las que otro tipo de actividad mental, como resolver problemas, entra en juego.

Tener en cuenta los factores a los que hemos aludido ayuda en gran manera a entender el proceso por el que pasan los alumnos extranjeros y a intervenir de una forma más adecuada en su proceso de adaptación. El profesor puede, además, desplegar actitudes tales como mostrar curiosidad y aceptación hacia sus culturas y países introduciendo en los temas del currículo referencias a ellos, o realizar comentarios inclusivos como, y una vez más echo mano de mi asignatura, admitir en un ejercicio sobre variedades lingüísticas, palabras del español hablado en Hispanoamérica.

Los factores afectivos, una vez más, están muy presentes en los aprendizajes de los niños y adolescentes que se incorporan a una sociedad de costumbres y valores distintos a los suyos. El choque emocional que pueden experimentar en los primeros momentos puede interferir en gran manera en su adaptación a la nueva cultura educativa de la que entran a formar parte.

Las medidas que he compartido aquí atañen a la actuación del profesor, y, como decía al principio, surgen del deseo de realizar mi labor docente de una forma más eficaz y motivadora. No se me escapa, sin embargo, que también los alumnos tienen su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que sean conscientes de ello también es un reto para el profesor, pues de él ha de partir la iniciativa de la participación conjunta en la elaboración de los saberes.

Propuestas educativas de innovación del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra para el curso 2007/08

Carlos Gimeno Gurpegui. Director del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.
creendir@pnte.cfnavarra.es

Artikulu honetan Nafarroako Hezkuntza Bereziko Baliabide Zentrotik hauxe adierazten da: hezkuntza kalitatea hobetzeko hezkuntza berriztapenak bultzatu, ikerketa sustatu, programa berezietan parte hartu, jarrerak eta gizarte baloreak aldatu behar dira. Horregatik aurten geure zentroak beste batzuen artean bereziki halako helburuak bultzatu ditu.

A lo largo del presente artículo se significa desde el CREENA el hecho de que para la mejora de la calidad educativa es necesario favorecer las experiencias de innovación, impulsar la investigación, colaborar en la realización de programas específicos e informar y sensibilizar a la comunidad educativa para lograr cambios favorables de las actitudes y valores sociales. Es por ello que para el presente curso académico 2007/08 el centro ha ponderado este tipo de funciones entre todas las que desarrolla actualmente.

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (a partir de ahora CREENA), se considera un Servicio especializado del Departamento de Educación con dos objetivos fundamentales: facilitar la ordenación y organización de la educación especial en Navarra y, por otra, contribuir a la mejora de la respuesta educativa del alumnado con NEE, proporcionando a profesores y profesionales que trabajan en los centros el asesoramiento, la formación, los recursos técnicos y materiales, además de las experiencias de innovación que faciliten todas ellas sus intervenciones pedagógicas. Fruto de todo ello son las publicaciones editadas por el centro hasta el momento actual y que han sido ampliamente difundidas y conocidas por la comunidad educativa tanto a nivel nacional como internacional.

La mejora de la calidad educativa, supone, favorecer las experiencias de innovación, impulsar la investigación, colaborar en la realización de programas específicos e informar y sensibilizar a la comunidad escolar en general para lograr cambios favorables de las actitudes y valores sociales. El Decreto Foral 76/1993, en su artículo 2º, recoge entre las funciones a desarrollar por el CREENA la de "difundir la información relevante para los distintos colectivos y la promoción de experiencias y estudios de investigación sobre las necesidades educativas especiales".

Para el presente curso académico 2007/08, la elaboración y difusión de materiales de orientación curricular para el alumnado con NEE, así como la preparación de investigaciones e innovaciones educativas para su conocimiento, asesoramiento, publicación o difusión, ha sido el objetivo ponderado en el "Documento General de Inicio de Curso" que ha elaborado la dirección del centro, con la intención de influir en la actuación de los distintos módulos o equipos específicos que conforman el centro.

Se ha programado y previsto por tanto la innovación e investigación educativa en la actuación del CREENA. Esto se debe reflejar en facilitar a los profesionales y profesores de los centros educativos propuestas abiertas para la organización de la respuesta educativa, recursos

La mejora de la calidad educativa, supone, favorecer las experiencias de innovación, impulsar la investigación, colaborar en la realización de programas específicos e informar y sensibilizar a la comunidad escolar en general para lograr cambios favorables de las actitudes y valores sociales.

ordinarios y específicos necesarios y experiencias de innovación. Fundamentalmente en fórmulas que faciliten el concepto de inclusión educativa. Por ello, a lo largo del curso se van a ir elaborando y difundiendo experiencias, materiales y documentos guía. Ejemplo de todo ello van a ser por ejemplo la edición de un instrumento para "La Evaluación de la Comunicación y el Lenguaje", la difusión de Orientaciones para la "Estructuración espacio-temporal en Aulas Alternativas a centros de Educación Especial" para alumnado con pluridiscapacidad, un "Cuestionario-guía de las Unidades de Currículo Específico y Unidades de Transición-TGD" dirigido a Equipos Directivos, Servicios de Orientación e Inspección Técnica, la ultimación de un documento sobre "Habilidades y Destrezas Manuales a incluir en el Currículo de los PIPEs" de cara a la inserción por parte de los alumnos que los cursan en el mundo laboral, también Orientaciones para la elaboración del "Proyecto Curricular de Aula en las Unidades de Transición/ TGD", la elaboración de un documento para "La Evaluación e Intervención en la Función Manual" para alumnos que generan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, un documento-guía para dirigir la "Evaluación en Altas Capacidades", Orientaciones para la "Elaboración de ACIs de ampliación en Alta Capacidad", Una guía para la "Detección, Evaluación e Intervención precoz en la Escuela del Mutismo Selectivo", la elaboración de una "Unidad Didáctica sobre Sensibilización entre el alumnado de educación primaria sobre Trastornos del Comportamiento", otro documento y

orientaciones en este caso para la "Sensibilización entre el Profesorado sobre el Trastorno de Comportamiento", "Orientaciones al profesorado para la mejora de la gestión de aula" pero referido este documento más concretamente al tercer ciclo de EP y la ESO, un novedoso Material Guía sobre "Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria" además la conformación de otro material que ha iniciado su difusión sobre "Escuela Inclusiva".

Por otra parte, se han iniciado asimismo, trabajos en el ámbito de la investigación, en relación a las posibilidades educativas y de estimulación de la cámara web y el ordenador como elemento de rehabilitación y estimulación sensorial para alumnos discapacitados. Existe también actualmente un grupo de trabajo para el estudio e investigación de herramientas multimedia en el ámbito de las dificultades de lecto-escritura, susceptibles de generalizarse a las aulas de los centros educativos cuando finalice el estudio.

Todos estos trabajos y productos citados, son los previstos a generar en línea de innovación educativa, son todos ellos fruto tanto de la puesta al día en el conocimiento de las NEE, como de las experiencias y programas innovadores que se desarrollan en Navarra por parte de los profesionales del CREENA en colaboración y apoyo tanto de los centros como de los profesionales de la red educativa ordinaria y sectorial.

Fruto de esta colaboración citada se genera una innovación educativa incremental, creando valores agregados sobre los planes, proyectos, programas y productos ya existentes, entre ellos se puede citar el "Nuevo Acuerdo Interdepartamental Educación-Salud Mental", para atender coordinadamente las necesidades de los niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo escolarizados en centros ordinarios. Dicho acuerdo supone un cambio profundo en cuanto al ámbito prioritario de la intervención, pasando del Hospital de Día Infanto-Juvenil de Salud Mental "Natividad Zubieta" (HDIJ) a la Unidad de Transición/TGD de Educación Infantil del C.P.E.I.P. "Iturrama" de Pamplona. Con la intención de seguir aplicando los mismos principios con los alumnos que padecen un trastorno generalizado del desarrollo se buscan criterios de normalización y sectorización, mejorando la coordinación y cohesión terapéutica y educativa al existir sólo un referente escolar, además de facilitar la integración dado que la intervención recae en mayor medida en el ámbito educativo como promulgan las guías de buenas prácticas para el tratamiento de los trastornos de espectro autista.

Asimismo y en la línea de valores agregados de la innovación educativa incremental, se ha creado un blog de Biblioteca. Queremos incorporar esta novedad relacionada con la incorporación de las TIC al ámbito de la documentación. Se trata de elaborar un blog en el que se recogerán las incorporaciones bibliográficas que se vayan produciendo, así como enlaces de interés, comentarios, novedades etc.. La idea es que desde todos los equipos del CREE-

Esta plataforma (INNOVA) permite la creación de sitios dotados de las herramientas necesarias para la colaboración a través de Internet (foro, grupos, ficheros, enlaces de interés etc..) de manera que se puedan intercambiar experiencias, programaciones, ideas etc.

NA, desde los centros educativos y desde otros particulares, mediante la sindicación RSS de ese blog, reciban toda la información que se vaya generando en el mismo. En el apartado de Documentación de la página web del centro, se ha creado un enlace, para que de esta manera, esa información pueda ser accesible a profesores y a todos los ciudadanos usuarios.

Es constatable asimismo la organización de grupos de trabajo a través de la plataforma INNOVA, portal creado por la Universidad de Salamanca, patrocinado por el MEC y promovido por el Foro por la Educación Pública, con el fin de crear redes de comunicación para la innovación educativa entre los docentes y entre personas relacionadas con el mundo educativo. Esta plataforma permite la creación de sitios dotados de las herramientas necesarias para la colaboración a través de Internet (foro, grupos, ficheros, enlaces de interés etc..) de manera que se puedan intercambiar experiencias, programaciones, ideas etc. Se van a iniciar plataformas con los profesionales que inciden en las Unidades de Transición/TGD que actualmente existen en la comunidad, así como la red sectorial de maestros de audición y lenguaje con el módulo de audición y lenguaje, otras posibles redes son las de los profesionales que desarrollan su trabajo en las UCEs y PIPEs de la comunidad.

También podemos reseñar en este apartado la elaboración, presentación y difusión en los CAPs del nuevo CD-Rom del CREENA, el número 5 como recurso material y de apoyo en aspectos curriculares de cara al ajuste de la respuesta educativa en alumnos con necesidades educativas. Pero en los últimos años nos encontramos también con innovaciones educativas con un carácter más radical, es decir, entendiéndola esta innovación educativa como aquella que refiere a un cambio o introducción de un nuevo servicio educativo que no se conocía antes.

El Departamento de Educación ha impulsado un Equipo de Atención Hospitalaria y Domiciliaria que funciona como un módulo más del CREENA. Dicho equipo abarca dos programas diferenciados pero en muchos momentos complementarios y coordinados: el Programa de Atención Domiciliaria y el Programa de Atención Hospitalaria.

El Programa de Atención Hospitalaria, se desarrolla fundamentalmente en la cuarta planta materno infantil del Hospital "Virgen del Camino" de Pamplona; en ella está establecida la Unidad Educativa Hospitalaria que tiene como objetivo el tratamiento integral de los niños y niñas desde el ámbito educativo, desarrollando todas sus capacidades y continuando de esta forma con el proceso de enseñanza/aprendizaje. La atención educativa se realiza de forma personalizada en el aula o en la habitación y consiste en el seguimiento de aquellas

áreas y actividades curriculares propias del niño, siempre de manera coordinada con el centro escolar y, en su caso, con el Programa de Atención Domiciliaria. Es importante destacar la significatividad respecto a la implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información y

Con la intención de seguir aplicando los mismos principios con los alumnos que padecen un trastorno generalizado del desarrollo se buscan criterios de normalización y sectorización, mejorando la coordinación y cohesión terapéutica y educativa al existir sólo un referente escolar, además de facilitar la integración



Comunicación. Nuestro proyecto de innovación educativa tiene como misión aportar las herramientas técnicas, formativas y organizativas necesarias, para crear un espacio de aprendizaje, comunicación y apoyo a los alumnos que asisten al aula o que atendemos en las habitaciones. Es un medio óptimo para superar las barreras de comunicación y romper el aislamiento de este alumnado que se encuentra hospitalizado y alejado de su entorno escolar. Internet, en el aula y en las habitaciones, y a través de videoconferencia nos ha abierto la posibilidad de conectar en tiempo real al niño con su centro de referencia y poder seguir la actividad diaria o comunicarse con sus compañeros. Este programa está dando muchas satisfacciones a nuestros alumnos de larga estancia.

El programa de Atención Educativa Domiciliaria es un

servicio de apoyo, destinado al alumnado enfermo y/o convaleciente que no puede acudir a su centro escolar. Este programa está dirigido a los alumnos enfermos que por prescripción facultativa no pueden asistir a su centro educativo siempre que sea por un periodo de 21 días laborales ininterrumpidos. Los objetivos del programa son los de dar continuidad al proceso educativo, lograr la coordinación necesaria y fundamental entre el centro de procedencia y el profesorado de atención domiciliaria y facilitar la

integración del niño en su nivel de escolarización al finalizar su periodo de convalecencia o enfermedad. Los criterios metodológicos del programa son los de la personalización, individualización, flexibilidad, además de los motivadores y socializadores.

La creación, edición y difusión de todas las actividades de innovación, son objetivos que deben primar en los próximos años los profesionales del CREENA, sin abandonar asimismo la respuesta a las solicitudes de colaboración como especialistas de equipos específicos. Mediante estas dos estrategias, se estimulará la necesaria reflexión sobre la propia experiencia docente y concretarán a buen seguro proyectos de intervención y mejora en referencia a la atención del alumnado con NEE.

Los objetivos del programa (Atención Educativa Domiciliaria) son los de dar continuidad al proceso educativo, lograr la coordinación necesaria y fundamental entre el centro de procedencia y el profesorado de atención domiciliaria y facilitar la integración del niño en su nivel de escolarización al finalizar su periodo de convalecencia o enfermedad. Los criterios metodológicos del programa son los de la personalización, individualización, flexibilidad, además de los motivadores y socializadores.

Bibliografía

Elcarte, M^a Pilar: "Situación Actual y Perspectivas de Futuro" en I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. 2003. 45.

Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo. España. "Guía de Buena Práctica para el Tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista". Madrid. Revista Neurol. N^o 43. pp 425-438.

Olangüa Baquedano, Pedro: "El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. CREENA" en I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. 2003. 59.

Departamento Educación. Información y orientaciones para la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Pamplona. Gobierno de Navarra. Curso 2006-2007. <http://www.pnte.cfnavarra.es/creena>

Legislación

Decreto Foral 76/1993, de 1 de Marzo, por el que se crea el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (Boletín Oficial de Navarra, núm. 32, 15 de Marzo de 1993. Pamplona.

El Kamishibai para Modelo A

Begoña Altuna, baltunau@pnte.cfnavarra.es
Rakel Santamaria, rsantama@pnte.cfnavarra.es
Marian Ocariz, mocariz@gmail.com
Josu Jimenez Maia, eibz.baliabideak@pnte.cfnavarra.es

Kamishibai A eredurako. Ipuinak lantzeko Japoniako teknika hori baliatu dute Barañaingo Eultza Ikastetxean. Hiru ipuin moldatu eta egokitu dituzte eta jadanik prest daude hiru Kamishibai horiek EIBZn, maileguan uzteko, A eredurako bereziki egokituak eta A ereduko beste edozein irakaslerentzat.

El kamishibai para Modelo A. En el colegio Eultza de Barañain se han servido de esta técnica japonesa de contar cuentos, el kamishibai. Han adaptado tres cuentos y los han "convertido" en kamishibai. Estos tres kamishibai ya se encuentran en el EIBZ, para prestar. Son especialmente recomendables para su aprovechamiento en Modelo A.

Kamishibai? Baina zer da hori?

Ipuinak kontatzeko teknika bat da kamishibai. Japonieraz, kami hitzak papera esan nahi du; kamishibai hitzak paperezko antzerkigintza. Eskolan bereziki Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan erabil daiteke.

Kamishibai-ak istorioa eta irudiak ditu, umeentzako ohiko liburu ilustratuen gisa, baina, horretaz aparte, kamishibai egiteko beti behar da narratzaile bat, entzuleei begira jartzen dena eta entzuleei istorioa kontatzen diena. Kamishibai paper zurruneko orrien bidez egiten da; orri zurrun horiek aurrean marrazkia dute, eta atzean testua. Orriok butai-tik atera eta sartu egin behar dira, eta, beraz, mugimenduk berebiziko garrantzia hartzen du. Guk beti erabiltzen dugu butai delakoa, 'antzetoki' txikia, hori gabe ere ipuinak kontatzen ahal ditugun arren.

Kamishibai formatua oso erakargarria da umeentzat, ipuinak lantzeko euskarri ona da eta, A ereduko ikasleei begira bereziki, irudiek osatzen baitute irakaslearen ahoz-

ko diskurtsoa. Testuak laburrak dira, eta elkarreragina sustatzeko aproposak.

Horrelako jarduera bat programazioan txertatzeko ez dago zailtasunik, eta esaerak, hiztegi berezia, onomatopeiak eta hizkuntza funtzio zehatzak lantzeko egokia da.

Kamishibai kontuetan trebatzen

Euskararen Irakaskuntzarako Baliabide Zentroan, EIBZn bi urtez eman da "Kamishibai Euskaraz" izeneko ikastaroa.

A ereduan lan egin edo lan egiten dugunok material egokiaren falta anitzetan salatu izan dugu, eta kamishibaiak A eredurako egokitzeko eta prestatzeko

modulu edo lan talde bat egiteko aukera aztertu zen.

Eskaera hori EIBZtik Hezkuntza Departamentuko Euskara Atalera bideratu zen eta 10 orduko modulua egin genuen 2007ko irail-urrian; bi orduko bost saiotan, Eultzan aukeratutako egun eta orduetan.

Moduluaren lehenbiziko saioan, jadanik EIBZn euskaratuta dauden kamishibai-ipuinen artean hiru aukeratu genituen:

Aukeratzeko orduan, kamishibai askotarikoak erabili ditugu eta irizpide bat izan zen zailtasun ezberdineko kamishibaiak izatea; hartara, errazenetik zailenera joan gara. D eredurako prest zeudenen artean honako hauek hautatu genituen:

		
Handitzen-handitzen	Sukaldari muturbeltza	Tiraka-tiraka
		
Rakel Santamaria	Begoña Altuna	Marian Ocariz

Bigarren, hirugarren eta laugarren saioetan mol-
datu eta egokitu ditugu, zehazten diren edukiei
begira, kontuan hartuz hirugarren zikloko 6. mai-
lako ikasleentzako curriculum-a.

Azken saioan hiru kamishibai horiek antzeztu gen-
tuen eta azken zehaztapenak egin genituen; tes-
tua behin egokitua, performance bera txukun egi-
teko trebatu ginen kamishibai bakoitzak dituen
ezaugarriak ongi geureganatu arte.

EIBZn gainbegiratu ziren kamishibaien hizkuntza
kalitatea bermatze aldera eta, dagoeneko, kamis-
hibai ale zenbait maileguan daude eta ikastetxe
batean baino gehiagotan erabili dituzte.

Ipuin hauek eta erabilitako antzeztoki txikia
Japoniatik ekarritako jatorrizko kamishibaiak eta
butaiak dira. EIBZ Japoniako IKAJA elkartearekin
elkarlanean ari da kalitate handiko kamishibaiak
eskaini ahal izateko.



Kamishibai praktikan ikasleekin

Helburua bereziki A eredurako kamishibai batzuk
egokitzea eta prestatzea zen, Eultzako ikasleekin
lantzeko eta, EIBZren bidez, A ereduko beste irak-
asleei eskaini ahal izateko. Eultzako A ereduko
irakasle gehienak ados izateak biziki erraztu du
proiektua. Izan ere, xedea zen LHko 3. zikloko A
ereduko ikasleek kamishibai batzuk kontatzea HH
eta LHko lehen zikloko ikasleei.

Eultzan, pasa den ikasturtean, A ereduko eta ziklo
ezberdinetako ikasleen arteko hainbat jarduera

egin genuen. Zehatz izateko, 6. mailako ikasleek,
hirunaka edo launaka, euskarazko saio bat eman
zieten 4 urteko ikasleei. A ze ustekabe polita hartu
genuen jarduera harekin, ikasleen erantzuna ikus-
tean! Ikasle zaharrenak eredu dira txikiengat eta
oso motibagarria egiten zaie batzuei eta besteei.
Guk nahi badugu ikasleek gelan ikasitakoa erabilt-
zea, euskarri zenbait eskaini behar diegu... eta
butaia -antzeztokia- eta kamishibai egokituak
horretarako tresna ezin hobekak dira.

Ikasleekin izandako esperientzia oso aberasgarria
izan da, beraien inplikazio maila altua izan da,
beraiek izan baitira ekintzak proposatu eta presta-
tu dituztenak.

Izan ere, esperientzian parte hartzeko oso intere-
satuak eta motibatuak agertu dira, eta denbora
falta dela medio parte hartu ezinik geratu diren
ikasleak penaz geratu ziren.

Ahozkotasuna izan ohi da hizkuntzen irakaskunt-
zan lantzen den atalik zailenetako bat. Guk ikasle-
ek klasean ikasirikoa erabiltzea nahi badugu ere,
hots, hizkuntza modu naturalean erabiltzea nahi
badugu ere, sarri klaseko ohiko esaldiekin konfor-
matu behar izaten dugu. Esperientzia honek era-
kutsi digu badirela gai komunikat-
zeko, duten hizkuntza mailarekin, egoera erreal
batean -kasu hone-
tan txikienean irakasle paperean-, eta hizkuntza
estrategia ezberdinak erabiltzen dituztela ulerta-
razteko.

Esperientzia moduan hasi dugun ekintza honi
jarraipena eman nahi diogu, proiektua ongi egitu-
ratu eta sendotu eta ikastetxeko euskara progra-
mazioaren parte izatea.

Bi hitzetan: helburuak bete dira eta oso esperien-
zia aberasgarria izan da. Eta bukatzeko, zer hobe-
rik Japoniako ipuinen bukaera formula baino? Hala
izan bazan, hala ez bazan... oshimai.



¹JIMENEZ MAIA, Josu: Kamishibai: "Japoniako ipuinak...euskaraz" in Hik Hasi aldizkaria, 108 zenb., 2006ko maiatza

La educación desde la experiencia artística: entrevista a Bitartean

Rakel Napal Lecumberri, asesora de Plástica del CAP-Pamplona

Bitartean heziketa eta arte proiektuekin lan egiten duen elkarte bat da. Bitartean elkar-teak artea esanahiaz eta esperientziaz beteriko gailu bezala erabiltzen du, eta ezaugarri horrek berrikuntza erakartzen du.

Bitartean es una asociación que trabaja con proyectos educativos y artísticos. Utiliza el arte como vehículo cargado de significados y experiencias, característica que aporta el perfil innovador de sus iniciativas.

Rakel Napal: ¿Qué es Bitartean y de dónde surge la idea?

Bitartean: Bitartean surge de la iniciativa de cuatro educadoras conscientes de la necesidad de crear un colectivo que dinamice y apoye el panorama cultural y, en nuestro caso, el artístico y educativo. Estuvimos bastante tiempo debatiendo cómo íbamos a articular nuestras ideas y encontramos en una asociación de Barcelona el modelo a seguir. Éste fue el detonante que necesitábamos para arrancar.

Bitartean es una iniciativa que surge en mayo de 2005 con la intención de trabajar en el mundo del arte y la educación. Dos mundos que se retroalimentan continuamente, o al menos eso es por lo que nosotras apostamos.

R.N.: ¿Quién es Bitartean?

B.: Bitartean es y somos: Marta Vidador, Ainhoa Archanco, Nerea De Diego y Betisa San Millán. De manera individual tenemos una experiencia muy variada. Hemos trabajado como docentes en Primaria y Secundaria, somos educadoras en Museos, profesoras de universidad, conservadoras de patrimonio, artistas visuales o gestoras culturales.

R.N.: Venís de mundos muy diferentes, ¿no?

B.: No creas... En el fondo todas venimos del mundo de las artes, solo que lo trabajábamos desde distintos frentes. Al final formamos un equipo multidisciplinar, lo que se traduce en riqueza para los proyectos y para la forma de trabajar.

R.N.: ¿Cuáles son vuestros objetivos?

B.: Principalmente conseguir que el arte entre a formar parte de la vida de la gente, que sea accesible y útil, concienciar sobre las grandes posibilidades que el arte nos ofrece para el aprendizaje de cualquier disciplina, diseñar varios proyectos con los que poder contribuir a esta idea, aportando nuestra visión de la educación artística.

R.N.: ¿Cuál es vuestro sello de identidad?

B.: Creemos que trabajar la educación a través del arte no es algo habitual. Nosotras apostamos por trabajar la educación desde la experiencia artística. Es decir, buscamos la participación activa de todos los grupos. Por

ejemplo, en el caso de un proyecto con centros educativos: alumnado, docentes y grupos externos, dando siempre mucha importancia al alumnado y a la experiencia que pueda vivir.

Consideramos que la elaboración plástica o artística conlleva el aprendizaje no sólo de un amplio abanico de conocimientos sino también de valores y recursos para hacer frente al mundo que nos rodea.

Comprendemos el arte no como "un objeto" que admirar sino como una herramienta en el proceso de aprendizaje, un resorte con el que poder construir un pensamiento crítico.

R.N.: ¿Nos comentáis algunos proyectos realizados

B.: En el Auditorio de Barañain llevamos trabajando desde las Navidades del 2005 en distintos proyectos. Uno de ellos es el que desarrollamos en periodo estival en torno a la corriente artística del "Land-Art" o "Arte tierra".



Colonias Artísticas Auditorio Barañain. Agosto 2006

El parque del lago de Barañain nos pareció el escenario perfecto para este proyecto. Partíamos de dos conceptos: aprender de la naturaleza, sacar información plástica de ella, y la acción humana sobre ella, vernos como agentes creadores. Esto nos dio pie a tratar muchos temas: el movimiento, el sonido, las texturas, la fugacidad de las cosas (la muerte), el orden/desorden, el agua... Todos los días salíamos al parque a recoger texturas, piedras, objetos curiosos. En el propio parque o en el aula estudiábamos lo recogido y trabajábamos con ello. Lo reinterpretamos, lo reubicamos, lo descontext-

tualizamos, lo recreamos...

Nos apoyábamos también en imágenes proyectadas de obras de arte que tuvieran una relación directa con lo que trabajamos. Las comentábamos y sacábamos entre todos/as una serie de conclusiones a tener en cuenta en nuestros trabajos. Para nuestras creaciones (nuestros artefactos) nos ayudábamos de materiales de reciclaje. Generalmente lo que creábamos lo integrábamos en el parque: lo dejábamos algún día ahí, lo usábamos para hacer algún juego o acción.



Colonias Artísticas Auditorio Barañain. Agosto 2006

Empezábamos todos los días recordando lo hecho el día anterior y concluíamos valorando la jornada para de esta manera, y entre todos, ir mejorando las actividades aprendiendo de nuestra experiencia.

Con niños/as más mayores es importante que entre todos escriban un cuaderno de bitácora en el que expliquen nuestras experiencias, descubrimientos y comentarios, y que incluyan así como fotografías que harán en el día a día, ya que lo más importante para nosotras es el proceso y no el resultado plástico final.



"Aprendiendo con Arte: patrimonio y sociedad" CP Yesa.

R.N.: ¿Desde la Educación patrimonial, nos podéis describir algún proyecto?

B.: Sí, en colaboración con la asociación Cederna-Garalur. Trabajamos con grupos de Infantil, Primaria y Secundaria así como en espacios no formales, en la zona prepirenaica de Urroz y Sangüesa. "Aprendiendo con

Arte: patrimonio y sociedad".

El patrimonio cultural constituye una de las fuentes más caudalosas en la generación de identidad cultural y nacional. Por ello, la educación estética vinculada al patrimonio representa siempre algo más que la mera formación del gusto o la sensibilidad estética. Educar en el conocimiento y disfrute del patrimonio significa elevar el sentido de la apreciación de los ciudadanos y promover la valoración del patrimonio que les rodea. Pero, sobre todo, significa estrechar lazos identitarios con los productores de ese legado y con el resto de personas que han recibido su herencia cultural. Nuestro principal objetivo en este proyecto no es ofrecer métodos o estrategias para que esta transmisión se haga de manera efectiva, sino crear unos materiales que puedan resultar provechosos para que los educadores reflexionen e introduzcan alguna mejora en sus tareas, haciendo que cale la idea de que la enseñanza del patrimonio debe perseguir, además de la difusión cultural, la construcción de un sujeto crítico, autónomo, bien informado y sensible al patrimonio de los "otros".

Planteamos nuestras sesiones de trabajo con los grupos como sesiones de acercamiento a la idea de Patrimonio desde lo individual a lo colectivo.



"Aprendiendo con Arte: patrimonio y sociedad" IES Lumbier. 2007.

Nuestros objetivos pasan siempre por conseguir que los alumnos/as hagan suyo el patrimonio de sus pueblos y, por extensión, el de otros pueblos, otras culturas. Partiendo siempre de los alumnos/as, del valor que ellos otorgan a sus objetos personales, recuerdos, canciones, juegos, lugares... conseguían acercarse a los de los demás. Comprendieron el significado de patrimonio compartido, el perteneciente a un grupo, el de clase, el pueblo. Para ello entendieron la importancia del consenso y lo difícil que esto resulta a veces.

En las sesiones dábamos mucha importancia a lo que ellos tenían que aportar, no olvidemos que hablábamos de su patrimonio. Nos enseñaban sus rincones, sus recuerdos, sus tesoros. Recogíamos de ellos todo lo que tenían que ofrecer a través de preguntas para, partiendo de ahí, construir entre todos las sesiones.

Este proyecto tuvo un colofón final en forma de unas jornadas que tuvieron lugar en septiembre en el Museo de Navarra.

Estamos ahora mismo ultimando el final del proyecto:

una publicación. En ella recogemos material para uso docente, nuestra experiencia y las ponencias de las jornadas.



"Aprendiendo con Patrimonio y sociedad" CP Monreal

R.N.: Actualmente, ¿en qué estáis trabajando?

B.: En la actualidad estamos desarrollando un proyecto de septiembre a mayo en el Colegio Público Virgen Blanca de Huarte-Pamplona en colaboración con el Centro de arte contemporáneo de Huarte. Utilizamos el arte contemporáneo y el propio Centro Huarte como recursos para trabajar diferentes temáticas con grupos de Infantil y Primaria.



"Del Museo a la Escuela" 3ºEP CP Virgen Blanca de Huarte.

Cada nivel educativo seleccionó un tema a tratar durante el proyecto, un tema en relación con el currículum escolar.

Trabajamos semanalmente en sesiones intercaladas en el colegio y el Centro Huarte de arte contemporáneo. Partimos tanto de las obras expuestas en el Centro Huarte como de imágenes de otras obras. Las analizamos entre todos/as, vamos sacando ideas, siempre en relación al tema planteado. Recogemos y aplicamos lo aprendido en talleres plásticos que van a asentar, a reforzar las ideas, e ir poco a poco haciendo nuestras las obras y el proyecto. Cada taller, cada sesión y, en definitiva, cada experiencia, nos lleva a la siguiente y poco a poco vamos desarrollando pequeños proyectos con los que marcaremos el camino hacia el proyecto final en el que englobaremos todo lo aprendido.

El ser humano, la ciudad y los "mass media" son los temas elegidos. Para trabajarlos debemos partir siempre de lo que los alumnos/as conocen: su identidad como ser humano, su pueblo-ciudad o su relación con los

"mass media". Construimos el discurso partiendo de sus experiencias y aportaciones. Ellos tendrán la oportunidad, la responsabilidad de elegir en parte las activida-



"Del Museo a la Escuela" 3ºEP CP Virgen Blanca de Huarte.

des. Es importante conseguir su implicación y eso sólo es posible si sienten el proyecto como algo suyo.

El arte en su conjunto y en este caso concreto las infraestructuras artísticas tienen un riquísimo potencial educativo esperando a ser explotado. Este proyecto es un ejemplo concreto de cómo podemos sacarle partido desde los Centros Educativos.



"Del Museo a la Escuela" Infantil CP Virgen Blanca de Huarte.

R.N.: ¿Proyectos próximos?

B.: Como ya he mencionado antes, lo más próximo será la publicación que vamos a sacar en febrero en la que recogemos todo el proyecto de educación patrimonial que desarrollamos con Cederna.

Hemos diseñado un proyecto con la UPNA, de febrero a mayo, en el que proponemos realizar unas sesiones con su patrimonio artístico. Podremos trabajar el arte del campus junto con otras disciplinas artísticas: danza, música, teatro y gastronomía.

Asimismo ofrecemos a través del CAP un curso al profesorado de Secundaria. "Las actuales corrientes artísticas y su aplicación en el aula" tendrá lugar en el Centro Huarte de Arte Contemporáneo.

Contactar con Bitartean:

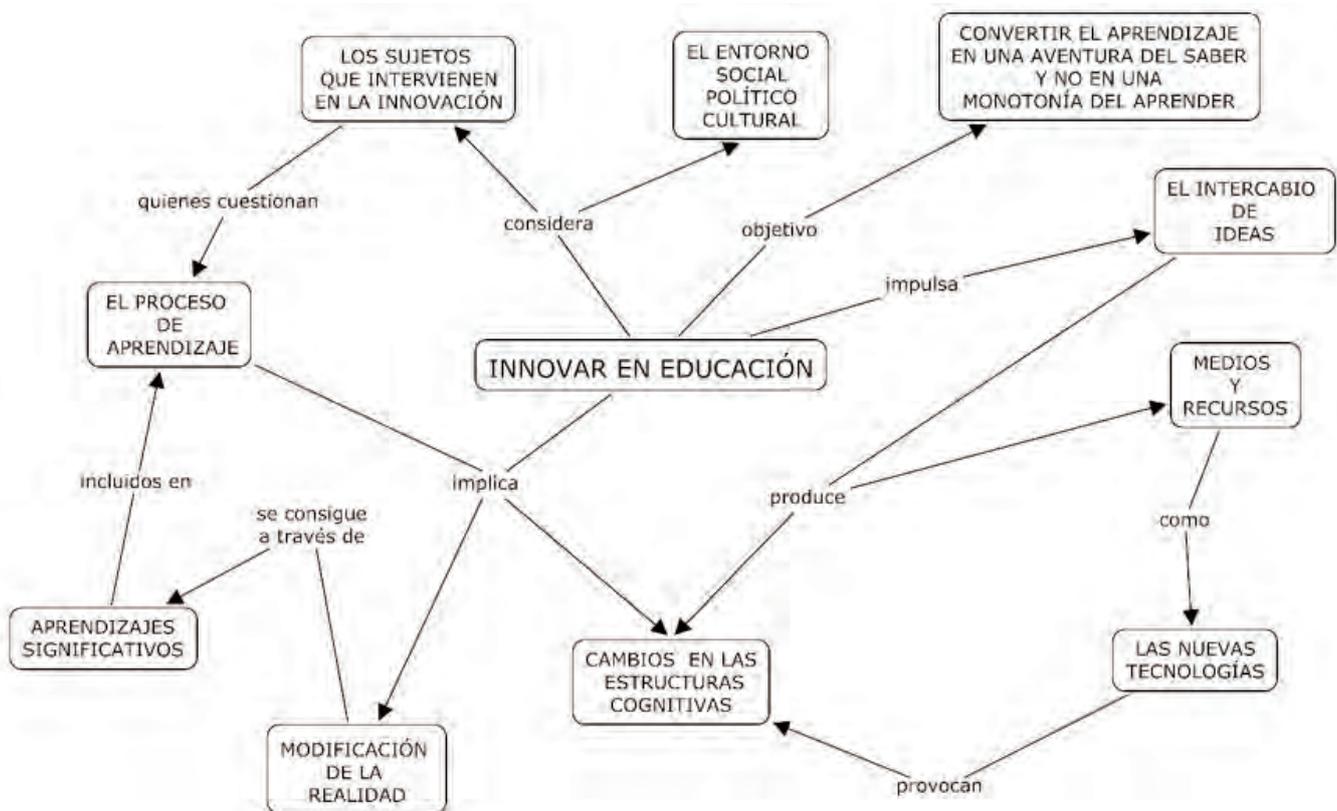
www.bitartean.org
bitartean@hotmail.com
661127599.

Innovación y educación en un centro bilingüe

Begoña Lecea, maestra de infantil en José M^a de Huarte, Jefa de estudios y coordinadora del Programa Bilingüe del MEC/BRITISH COUNCIL

Egia da hezkuntzan berrikuntzari buruz hitz egiten dugunean, teknologia berrietan pentsatzen dugula. On-line heziketan, web-orrien erabilera baliabide hezigarrietan, klasean ordenagailuko erabilpenan, Power Point egindako aurkespenetan eta abar burura etortzen zaigu, baina egia da heziketa duela asko berritzen ari dela.

Sí que es verdad que cuando nos referimos a innovación en educación uno inmediatamente piensa en todo aquello referido a las nuevas tecnologías. Se nos viene a la mente la educación on-line, el uso de páginas web como recursos educativos, la utilización de ordenadores en el aula, las presentaciones realizadas con Power Point, etc., pero la verdad es que en educación se lleva innovando desde hace mucho tiempo.



Mucho ha llovido desde los filósofos griegos, desde el Emilio de Rousseau (1762), desde las perspectivas innovadoras de Rudolf Steiner, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, las inteligencias múltiples de Howard Gardner en el siglo pasado. El punto común de todos ellos era la alteración de lo existente, la introducción de novedades, y todo ello para responder a un mundo cambiante, una adaptación a la sociedad del momento, a las guerras, a las necesidades especiales de los individuos. Gracias a estos y a otros muchos personajes la educación ha ido cambiando y adaptándose a la nueva era. Todos ellos han sido grandes innovadores en educación, aunque no conocieran el concepto de ordenador o Internet.

Todo aquel que se considere un buen educador debe de ser un buen innovador, me atrevería a decir que el arte de educar es uno de los más creativos que existen. Todo maestro / profesor vive en un constante cambio, cada día, cada clase, cada alumno es único e irreplicable. Es el buen educador quien en cada clase que imparte logra

que su porcentaje de aprendizaje o aprendizajes sea superior a su porcentaje de instrucción. Y es en ese aprendizaje donde el profesional busca, indaga y realiza los cambios adecuados (innovación) para conseguir una mejora en la enseñanza.

Hoy en día, cuando hablamos de innovación, vemos que las nuevas tecnologías juegan un papel muy importante en educación, sin descartar la creatividad de los educadores. Así que "hay que ponerse las pilas" y engancharse a las nuevas tecnologías. Estas no sólo ofrecen un inmenso banco de recursos, también son un medio de comunicación increíble. Las posibilidades que las nuevas

Es el buen educador quien en cada clase que imparte logra que su porcentaje de aprendizaje o aprendizajes sea superior a su porcentaje de instrucción.

tecnologías nos ofrecen son casi infinitas, sobre todo si seguimos siendo creativos.



Mi nuevo puesto de trabajo en José M^a de Huarte como maestra de educación infantil en una clase de tres años implica desarrollar toda creatividad posible, la utilización de las nuevas tecnologías y sobre todo la innovación diaria.

En el colegio se ha implantado el sistema bilingüe MEC/British Council, se nos ha dotado de wi-fi, ordenador, cañón, cámara digital, cámara de video, televisión, reproductor de vídeos y de DVD así que, uno/a tiene que estar al día de los avances tecnológicos, hay que saber cómo bajar las fotos de la cámara al ordenador, cómo conectar el ordenador al cañón, cómo enfocar, cómo buscar las páginas de Internet que nos son útiles para la clase, cómo diseñar y preparar diapositivas y "flashcards" con Power Point y un largo etcétera de tareas y habilidades que enfocan la enseñanza con una nueva concepción: "El maestro no es el foco de atención", el maestro es un director de orquesta que dirige y proporciona todo aquello que los alumnos necesitan para desarrollar su potencial al máximo en una sociedad como la actual.

Los niños de nuestra clase reciben su enseñanza la mitad del tiempo en castellano y la otra mitad en inglés. El uso de Internet, reproductores de vídeo y de DVD son herramientas que al mismo tiempo proporcionan la cultura y la lengua, en versión auténtica.

Nuestros alumnos están acostumbrados a ser fotografiados mientras desempeñan diversas actividades, también están acostumbrados a vernos entrar con el portátil en la clase, colocar el cañón y mostrarles un vídeo clip en el que se ve a niños ingleses hablando de temas que nos conciernen, a veces desarrollando actividades similares a las suyas. En las siguientes páginas se puede ver una muestra de lo que describo:

<http://www.bbc.co.uk/cbeebies/teletubbies/funandgames/teletubbytv/winter/index.shtml>

Utilizamos las páginas web para contar cuentos, aprender canciones, introducir conceptos, para prac-

ticar ejercicios a través de juegos interactivos en los que pueden aprender/practicar/perfeccionar la fonética inglesa, en una palabra, para expandir el conocimiento. <http://www.starfall.com/n/sorting/two-vowels/load.htm?f>

Otra de las ventajas en nuestro colegio es que estamos hermanados con un colegio británico en Liverpool, esto significa que desde los niños de tres años y hasta el último curso del tercer ciclo realizamos proyectos conjuntos a diversas escalas. Hasta ahora sólo hemos realizado intercambio de actividades, pero en nuestra agenda está la posibilidad de crear un "blog de clase" para que los alumnos de ambos colegios puedan intercambiar textos e ideas en tiempo real, no descartamos la idea de realizar vídeo conferencias, los alumnos serán capaces de hablar con sus amigos ingleses y de poder verse a la vez. Creo que este tipo de actividad será un elemento de lo más motivador.

No cabe duda de que todas estas herramientas suponen un gran avance innovador en el ámbito educativo, pero no nos podemos olvidar, ni dejarnos desviar de nuestros objetivos, nuestras metas, el desarrollo cognitivo-social de todos nuestros alumnos. Y bien es cierto que para conseguir dichas metas la herramienta principal es el educador. Debe ser el maestro quien con avances tecnológicos, o sin ellos, consiga que cada alumno crezca y se desarrolle como ser humano competente y libre. Tarea ardua pero no imposible. Me gustaría invitar a la reflexión con un texto sobre lo que decía Ferrière: "al niño le gusta la naturaleza, pero lo encierran en clases cerradas; le gusta dar un sentido a su actividad y le roban el sentido; le gusta moverse y le inmovilizan; le gusta hablar y le dicen que permanezca en silencio; le gusta pensar y sólo le valoran su memoria; quiere seguir a su fantasía pero no le dejan; quiere ser libre y le enseñan a obedecer pasivamente"

En realidad el artículo se puede resumir en dos palabras, no se trata de cómo hacer sino de QUERER HACER.

Pensemos por un momento en nuestras clases y reflexionemos sobre la metodología y los recursos que utilizamos, observemos a nuestros alumnos, aprendamos de sus y nuestros errores, innovemos y por último disfrutemos de algo tan bonito como es el trabajo de la enseñanza.

En realidad el artículo se puede resumir en dos palabras, no se trata de cómo hacer sino de QUERER HACER.



Tengo cinco años y me gusta navegar (Un homenaje a Milagros Lorenzo, maestra)

M^a Dolores Beaumont Echazarreta, Asesora del CAP de Pamplona

Teknologia Berriak euskarri moduan Lehenengo Hezkuntzan integratzea, "El pequeño grumete" delakoaren bidez, posible da. San Jorge Eskola Publikoan bizi izan dugun esperientziak horixe erakusten du.

Integrar las TIC, como herramientas informáticas de trabajo intelectual, en E. Infantil y navegar por Internet, a través de "El Pequeño Grumete", es posible. Así lo demuestra la experiencia vivida en el C.P. de San Jorge.

"Tengo cinco años y me gusta navegar". Tras esta afirmación podríamos encontrar a cualquiera de los muchos alumnos que cursan Enseñanza Infantil en el Colegio Público de San Jorge.

Comprobar diariamente cómo los alumnos desarrollaban las capacidades y las optimizaban servía de acicate para impulsar nuevas propuestas, para proponernos nuevos retos.

Comenzar una nueva etapa en Infantil supuso un reto. Mi andadura profesional en la ESO como profesora de Francés no parecía la mejor credencial, pero la voluntad y la ilusión pronto lo suplieron. Descubrir y compartir esta realidad, me cautivó, me atrapó y me enriqueció profesionalmente.

Fui nombrada Profesora de Apoyo, perfil bien indefinido y que poco ayudaba a la orientación. Hubimos de llenar de contenido todo un horario lectivo y acordamos realizar el apoyo a través de las Nuevas Tecnologías (NNTT), aunque no tuviéramos medios materiales. Muy pronto acepté, pues creía plenamente que formar a los demás sería una de las formas más seguras de formarme a mí misma.

No teníamos ordenadores, pero sí objetivos y muy claros, todo un Plan. Y pronto llegaron los equipos, como dotación de un Proyecto de Innovación.

Decir que partíamos de cero supondría falsear la realidad, pues teníamos a Mila (Milagros Lorenzo), que ponía a nuestra disposición todo su conocimiento adquirido en muchas horas de desvelo. Y con tal generosidad que animaba al compromiso. Nos transmitía su entusiasmo, su convencimiento, su fe ciega en aquellos medios, tan potencialmente motivadores y eficaces para el aprendizaje.

Comprendí que la facilidad personal en el manejo de diversos programas no garantizaría una orientación favorable hacia los fines didácticos, pero lo harían posible. Aprendí cuanto pude y me formé tanto como me fue posible. El dominio técnico me facilitaría las cosas, pero aquí se trataba de dominio didáctico y de relación con el saber. Esta iba a ser mi especialidad.

Éramos un equipo y, a veces, trabajar en equipo, muy lejos de lo que se define en los manuales de Pedagogía, supone tan sólo: estar, facilitar, ser compañera en definitiva.

Unos pocos ordenadores agrupados en una sala y otros reciclados formando rincones en las aulas permitieron a los alumnos familiarizarse con las nuevas herramientas

informáticas de trabajo intelectual. Creamos situaciones de aprendizaje enriquecedoras, complejas, diversificadas, con la ayuda de una visión del trabajo que Mila ya había adquirido en los

diferentes proyectos, como Juegolec y Juegomat.

Nuestros alumnos comenzaron a tomar contacto con las nociones de lecto-escritura a través del programa Juegolec: escuchaban, asociaban la grafía a imágenes, reproducían las grafías... Los conceptos matemáticos los iban trabajando con Juegomat: orientación espacial, numeración... Pero trabajaban también con diversos programas, como Sócrates, Kid Pix y todos los que habíamos ido recopilando en nuestras actividades formativas y en el rastreo por Internet u otras fuentes.

Planteamos proyectos en los que los alumnos imitaban a Miró a través de las herramientas de autor que proporciona el programa Kid Pix y otros proyectos integrales, como "Te envío un correo", donde desarrollaban técnicas de comunicación. Así los alumnos iban desarrollando las Competencias lingüísticas, matemáticas, artísticas, de manejo de TIC, a través de diferentes actividades o propuestas pedagógicas, integradas en proyectos educativos con un fuerte carácter práctico y funcional, mediante instrumentos interactivos y motivadores.

Comprobar diariamente cómo los alumnos desarrollaban las capacidades y las optimizaban servía de acicate para impulsar nuevas propuestas, para proponernos nuevos retos.

Y a través de la fantasía de "El Pequeño Grumete" aprendieron a navegar cual marinos titubeantes, ante la inmensidad de Internet. Mila, conocedora de la falta de integración de las técnicas de lectura y escritura, en el alumnado de E. Infantil, había creado en su aplicación Web, un método icónico, lleno de piratas, marinos, sirenas y botellas de mensajes, donde la navegabilidad, además de eficaz, resultaba apasionante.



Navegando

"El Pequeño Grumete" en <http://personal.telefonica.terra.es/web/milorenzo/>

Los niños, bajo el timón del pequeño grumete, surcaban mares y océanos. El pirata Manolo les ayudaba a buscar tesoros siguiendo un mapa. Marina, la sirena, llena de exotismo, les guiaba cual mano amiga, hacia el mundo de la fantasía y de la ilusión. Al final del horizonte, los niños llegaban al mundo de Pequenet, y visitaban lugares como El huevo de chocolate, en el que deleitarse con los cuentos.

A través del proyecto "Internet en las aulas de Infantil: Aprendiendo a navegar " conseguimos en el edificio de E. Infantil la conexión a Internet a través de wifi, pero sobre todo se consiguió que los niños, además de integrar las TIC como medios de trabajo intelectual, navegaran de forma lúdica, encontrándose temas, mundos y públicos que a los ojos de algunos adultos (padres y profesores) les parecían inaccesibles. Pronto comprobarían, con entusiasmo, que esto era posible. Establecían contacto con otras personas a través de los correos. "A lo mejor mi abuela, no puede recibir el mensaje, pues habrá salido a comprar a Tudela, y tendrá desconectado el ordenador", comentaba nervioso Adrián Mangado. Y estas situaciones provocaban el poder conocer el funcionamiento de este medio, de forma asequible, en una situación real y con un fin práctico. Todo un reto. ¡Cómo avanzaban! ¡Cuántos logros! ¡Y cuántos otros por conseguir!

Se comunicaban también con otros alumnos de Infantil gracias al foro de la Tiza Digital, que Javier Arroyo había puesto muy amablemente a nuestra disposición. ¡Con qué emoción se comenzaba la mañana, esperando si el alumno de Fustiñana ya habría respondido a su mensaje y : "A ver si me dice que a él también le gusta el Barça." ¡Cuántos mundos a nuestro alcance, y cuántos por descubrir cuando tan sólo se tienen cinco años!

El presente curso, el C.P. de San Jorge ha recibido el pre-



mio nacional "Marta Mata" sobre Escuela Inclusiva.

Muy probablemente las TIC hayan contribuido como elementos compensadores de desigualdades sociales, a paliar los déficits y a permitir el acceso en igualdad de condiciones a las herramientas que les van a enriquecer intelectualmente.

Todo lo conseguido y lo que aún falta llena de orgullo y de emoción a la comunidad educativa. Los padres pasan de la sorpresa a la ilusión y los niños, a través de las TIC, van adquiriendo un progreso intelectual de forma lúdica, eficaz y motivadora.

Algunas de las actividades que contribuyen a ello pueden verse en la página Web que el Grupo de E. Infantil del colegio, creó en el curso 2005-06. Dirección Web: <http://www.infantilsanjorge.com/>

También se puede visitar el centro y descubrir la alegría de los alumnos de Infantil al expresar, con una amplia sonrisa: "Me gusta mucho aprender con los ordenadores, y lo que más me gusta es navegar." Estáis invitados.



La innovación educativa en el conservatorio de música: un auténtico desafío

Arantza Lorenzo de Reizábal, profesora del Conservatorio Superior de Música de Navarra

Kontserbatorioetako hezkuntzaren azterketa egiteak, hezkuntza zahartuta, aldaketa behar-beharrezkoa dela pentsatzera eramaten gaitu. Musika hezkuntza gaurko gizarteak eskatzen duenarekin lotu behar da. Berrikuntza honetan irakasleen parte-hartzea ezinbestekoa da.

El análisis de la realidad educativa de los conservatorios, trasnochada y enquistada, lleva a reflexionar sobre la necesidad de un cambio profundo hacia fines educativos y curriculares más acordes con las demandas de la sociedad actual, y sobre el decisivo papel que el docente ha de asumir en este escenario de innovación.

Música y Educación: universos multidimensionales

El ejercicio profesional musical me ha permitido un acercamiento a la música tanto desde la vertiente práctica como desde la educativa. Este acercamiento plural y diverso ha marcado, sin duda, mi comprensión y conceptualización de la música como un fenómeno amplio que puede trascender las aulas y el auditorio para convertirse no sólo en un objeto de conocimiento o un elemento para expresar emociones y sentimientos, sino también en un factor de socialización, en un vehículo para la participación en experiencias grupales, para la construcción de la propia identidad; en suma, la música como una posibilidad de ser, sentir y vivir.

No comparto, por ello, la idea de la "cosificación" de la música como un objeto compacto y cerrado que puede ser estudiado desde fuera considerando únicamente ciertas relaciones externas de dicho objeto, idea que está presente todavía en muchas instituciones educativas, incluida el Conservatorio. Desde luego, la música es mucho más que sonido organizado; es también proceso-actividad: proceso de organización, reorganización, transformación, difusión, reflexión y otros muchos procesos más, imbricados en un todo multidimensional. Ante todo, la música es experiencia.

Por otra parte, he podido constatar que persisten todavía, y con gran arraigo entre los docentes musicales, visiones reduccionistas del concepto Educación, que acaban en un acercamiento único y exclusivo al terreno de la instrucción y del adiestramiento. En mi opinión, esta asimilación entre Instrucción y Educación es el auténtico talón de Aquiles de nuestro sistema educativo (sobre todo del musical). La Educación es, y así debería ser entendida por la comunidad docente, un concepto amplio y multidimensional que hace referencia a la totalidad de la persona (no hay más que remitirse a la historia de la Pedagogía para constatar esa visión holística de la educación que se ha ido formulando de diversas maneras: educación integral, educación personali-

zada, educación para la vida, etc.). Por ello, la Educación debe centrarse tanto en aspectos aptitudinales como actitudinales, es decir, debe centrarse no solo en la adquisición de conocimientos y habilidades sino también en el desarrollo de valores y actitudes que permitan a las personas vivir, convivir y desarrollarse. Así entendida, la Educación cumpliría un cometido social y socializador permitiendo la formación de profesionales y potenciales trabajadores al tiempo que propicia su desarrollo y crecimiento personal.

Pero ¿qué supone para los docentes asumir e integrar estos planteamientos musicales y educativos tan amplios y multidimensionales? En primer lugar, obliga a los profesores a considerar el ejercicio docente como una acción de gran trascendencia y responsabilidad por cuanto interviene en la construcción y desarrollo de las personas en su dimensión individual y social. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, obliga a cuestionarse, de alguna manera, el papel, los métodos y las actuaciones en ese proceso de construcción.

Desde luego, la música es mucho más que sonido organizado; es también proceso-actividad: proceso de organización, reorganización, transformación, difusión, reflexión y otros muchos procesos más, imbricados en un todo multidimensional. Ante todo, la música es experiencia.

La realidad educativa musical

Mi experiencia profesional en el aula, avalada por más de dos décadas enseñando música desde diferentes perspectivas y áreas de conocimiento, me ha permitido percibir un escenario educativo falto de recursos organizativos y estructurales que conduzcan las enseñanzas musicales en la dirección adecuada, tanto desde el punto de vista profesionalizador como del de la formación complementaria. Mi valoración, por tanto, no resulta demasiado

optimista.

La realidad educativa musical presenta un escenario enquistado, en el que las cosas parecen no cambiar o hacerlo muy lentamente. Se trata de un escenario en el que aún prevalece y se consagra la figura del profesor "experto", poseedor de un conocimiento absoluto de la materia pero inexperto en el arte de enseñarla o permitir que los estudiantes la aprendan. Un escenario en el que la exposición magistral sigue siendo la metodología reina y la única. Un escenario en el que sólo se transmiten conocimientos (y no se promueve la construcción de capacidades). Un escenario en el que lo que se prioriza es el acto interpretativo fruto de la reproducción automática de una serie de convencionalismos anclados en el tiempo y la tradición y que obvia la aportación creativa personal. Un escenario falto de directrices didácticas por una importante ausencia de investigación. Un escenario con un aparato metodológico inapropiado o inexistente, en muchos casos, por la falta de formación pedagógica del profesorado. Un escenario culturalmente aislado. Un escenario en el que el estudiante, necesariamente, acaba adoptando una actitud pasiva que desemboca en la falta de interés por el aprendizaje.

Se trata, por tanto, de un escenario educativo necesitado de un cambio profundo, sobre todo en lo que respecta a la mejora de los diseños curriculares de las materias de enseñanza, que centre la atención, desde mi punto de vista, en tres aspectos esenciales:

- Adecuada organización del currículo
- Mejora de las metodologías de enseñanza
- Mejora de los procesos de evaluación

¿Cuál es el origen de esta situación?, ¿cómo se ha llegado a la misma? La explicación, como ocurre casi siempre, ni es simple ni única; más bien habría que buscarla en una conjunción de causas, unas próximas y otras remotas. Entre ellas, deben ser destacadas las siguientes:

1. *La dicotomía en que se concibe la Enseñanza de la Música en nuestro sistema educativo; considerada como práctica y como objeto de estudio*

La existencia de estos dos ámbitos, práctico y teórico, y el alejamiento de los mismos, halla su fundamento en la separación ente artes mecánicas y artes liberales que se estableció ya en la Edad Media y que permanecen invariables hasta nuestros días.

2. *La separación estructural de la Enseñanza Musical que, basada en el anterior principio, divide la misma en dos zonas clara pero injustificadamente diferenciadas: los Conservatorios y la Universidad.*

Los Conservatorios tienen la competencia de la enseñanza de la música a nivel profesional (con un enfoque más práctico), mientras que en las Universidades se enseña Musicología (con un enfoque eminentemente teórico) o la especialidad de Maestro Musical. Ese planteamiento dicotómico responde, como vemos, a una división histórica fuertemente enraizada en la cultura occidental y en la tradición, y es la causa de que la enseñanza musical profesional se encuentre sometida a un cierto "aislamiento académico" (si se me permite la expresión) con respecto al resto de las disciplinas artísticas, humanísticas y científicas, cuyo marco de actuación se encuentra bajo los auspicios de la legislación universitaria.

3. A esta situación tradicional de "aislamiento cultural" a la que ha estado sometida la enseñanza musical en los Conservatorios habría que añadir la situación de "desidia legislativa", demostrada por el hecho de que la regulación del sistema educativo musical ha venido siendo determinada, hasta la implantación de la LOGSE en 1992, por un Plan académico aprobado en el año 1966 y anteriormente por un Plan del año 1942.

En estos momentos, la reestructuración del sistema educativo musical promovida por la LOGSE se ha completado en su nivel superior (cuyo marco viene definido por el Real Decreto de 1995) y está iniciándose una nueva reestructuración de los niveles elemental y medio con la LOE.

4. *La falta de intervenciones institucionales orientadas a promover no tanto reformas como innovaciones, en el ámbito de la Educación Musical*

Si bien podemos decir que las mismas son claramente visibles en el resto del sistema educativo (tanto universitario como no uni-

Se trata, por tanto, de un escenario educativo necesitado de un cambio profundo, sobre todo en lo que respecta a la mejora de los diseños curriculares de las materias de enseñanza, que centre la atención, desde mi punto de vista, en tres aspectos esenciales:

- Adecuada organización del currículo
- Mejora de las metodologías de enseñanza
- Mejora de los procesos de evaluación

versitario), hay que señalar que las acciones institucionales dedicadas específicamente a promover la innovación de la Enseñanza Musical son escasas y, en general, las que existen encuentran dificultades para calar en el profesorado, por las fuertes resistencias que presentan los escenarios convencionales en que se asientan las prácticas profesionales del profesorado, así como las tradiciones en que se basan las mismas.

El cambio educativo a través de la innovación

En cierta medida, la preocupación por la situación de la docencia musical, puesta de manifiesto por algunos docentes, se ha visto acrecentada también por el momento de reformas educativas que estamos viviendo en nuestro país en las últimas décadas, así como por la concienciación, para muchos profesionales más coyuntural que real -todo hay que decirlo-, de que resulta difícil acometerlas sin una preparación pedagógica (y de otras características) por parte del docente.

la realidad del aula es la que debe guiar la acción educativa.

Los discursos políticos lanzados desde las Administraciones, progresistas en mayor o menor medida, vienen cargados de aires de cambio. Y esta nueva realidad educativa que se nos presenta afecta de manera directa al docente, que ahora debe asumir funciones y realizar trabajos que nunca antes había desempeñado, tales como: la elaboración de los proyectos educativos y curriculares de centro, adaptaciones curriculares, atención a la diversidad, etc. Aunque las Administraciones ponen en marcha políticas de formación continua para los docentes, siempre cabe preguntarse si los docentes estamos realmente preparados para afrontar con éxito todas las exigencias que plantean las reformas educativas de los últimos tiempos que no hacen sino reflejar una nueva forma de entender los fines de la educación y del currículo, más adaptados a los tiempos actuales.

En el punto anterior hablaba de la necesidad de un cambio. La LOGSE ha supuesto, en mi opinión, un importante paso en la renovación de presupuestos básicos para la Educación Musical, pero hay que reconocer que no ha logrado involucrar a todos los actores docentes implicados, ya que el escepticismo y el estatismo persisten entre muchos de ellos. Esto me lleva a pensar que, por una parte, el cambio no es posible sin estar convencido de su necesidad; y, por otra, que la renovación institucional por sí sola no tiene la fuerza necesaria para promover cambios y adaptaciones educativas, haciéndose preciso que el profesorado se sume a ese movimiento de cambio y sea él el que adopte acti-

tudes más dinámicas. Desde esta perspectiva, se hace necesaria, yo diría inevitable, la innovación desde el aula, la acción directa desde la clase, si se desea adaptar nuestra actuación docente a los presupuestos legislativos en materia educativa.

La renovación promovida por las instituciones ha sido un primer paso hacia ese cambio tan necesario en el escenario educativo musical y que todos reclamamos; sin embargo, resulta insuficiente. Entiendo que, de la misma manera que hace falta mover las dos piernas para avanzar en el camino, para introducir el cambio del que vengo hablando se necesita añadir a esa renovación institucional la visión de la realidad educativa que posee el profesorado desde su trabajo a pie de aula, desde abajo.

La innovación ha de concebirse, entonces, y así la concibo yo, como el proceso de cambio y mejora que realizamos nosotros, el profesorado, en nuestro ámbito de intervención, movidos por nuestras reflexiones, por los dilemas y contradicciones que encontramos en nuestra práctica diaria.

Mi experiencia docente me ha enseñado algo fundamental: la realidad del aula es la que debe guiar la acción educativa. Los postulados reformistas están muy bien, pero el nudo gordiano del cambio no está en los grandes discursos reformistas únicamente, también lo está en el aula (creo que ambos se necesitan complementariamente). Las dificultades y los problemas se nos presentan cada día en el aula y su solución ha de ser inmediata; no es de recibo sentarse a esperar a la siguiente reforma para solventar deficiencias en nuestra acción educativa cotidiana.

No me cabe duda de que somos los docentes los que tenemos en nuestra mano la llave para el ansiado cambio de una realidad educativa trasnochada y enquistada por otra más acorde con las necesidades reales que la sociedad actual plantea y demanda a la educación musical.

Se trata, sin duda, de una tarea ardua pero, a la vez, excitante. Todo un desafío.

La innovación ha de concebirse, entonces, y así la concibo yo, como el proceso de cambio y mejora que realizamos nosotros, el profesorado, en nuestro ámbito de intervención, movidos por nuestras reflexiones, por los dilemas y contradicciones que encontramos en nuestra práctica diaria.

La Ciencia: imán para las áreas educativas

Mariví López Gimeno, asesora de primaria en el CAP de Pamplona

Haur hezkuntzatik geletan zientzia lantzea bada bai beharrezkoa bai posiblea. Honela, umeei mundua ezagutzea eta munduan izatea errazten diegu. Geure munduan zientziak inguratzen gaitu. Horregatik zentzumenen bidez azaldu ezin ditugun fenomenoak eredu bidez ulertzea funtsezkoa da.

La ciencia puede y debe ser trabajada en las aulas desde edades tempranas, para facilitar a los niños/as poder entender y desenvolverse en el mundo en el que vivimos, en el cual, la ciencia nos rodea, forma parte de nuestra vida desde que nacemos y el poder crear "modelos" que nos permitan comprender los fenómenos que no podemos explicar a través de los sentidos es fundamental en la sociedad en la que vivimos.

"Los párvulos aguardábamos, jugando en el jardín de la Institución, al maestro querido. Cuando aparecía don Francisco, corríamos a él con infantil algaraza y lo llevábamos en volandas hasta la puerta de la clase. Hoy, al tener noticia de su muerte, he recordado al maestro de hace 30 años. Yo era entonces un niño, él tenía la barba y el cabello blanco.... Estimulaba el alma de sus discípulos -de los hombres o de los niños- para que la ciencia fuese pensada, vivida por ellos mismos...Don Francisco Giner no creía que la ciencia era el fruto colgado de una alta rama, maduro y dorado, en espera de una mano atrevida y codiciosa, sino una semilla que ha de germinar y florecer y madurar en las almas. Porque pensaba así hizo tantos maestros como discípulos tuvo"

Asumir La Ciencia como "imán para las áreas educativas", puede servir para integrar y trabajar de manera global en varias áreas y con diferentes herramientas de aprendizaje

científico en las aulas, no una experiencia suelta y aislada, sino varios centros de varias comunidades autónomas que mostraban cómo la ciencia y el método científico puede y debe ser llevado al aula desde los

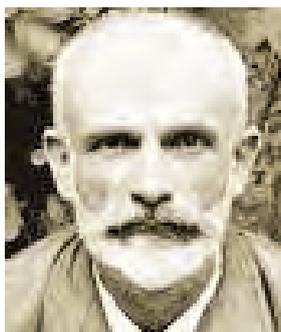
primeros años, con rigor y utilizando el lenguaje científico.

En el currículo de Primaria, la ciencia tiene su espacio, mejor dicho "mini espacio" dentro del área "Conocimiento del medio natural, social y cultural"; teniendo en cuenta que dicha área incluye contenidos relacionados con geografía, flora, fauna, el cuerpo humano, organización social, el tiempo ...y un largo etc, todo ello a desarrollar en 4 sesiones semanales de 50 minutos, está claro que el tiempo real que se le puede dedicar a la ciencia es muy poco, casi inexistente.

Dentro de este contexto es donde el abordaje de **la ciencia como "imán para las áreas educativas"** puede ser considerado "**Innovación educativa**".

Innovación porque supone una alteración introduciendo novedades (metodológicas, de contenido, de organización, de evaluación) y **Educativa** porque supone un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a todo el alumnado para que utilizando el método científico adquieran las habilidades necesarias para aprender de forma autónoma, atendiendo a la diversidad del mismo desde las edades tempranas.

En la actualidad, la ciencia en las aulas se trabaja poco y casi siempre utilizando el libro de texto, cuando el conocimiento debe ser una creación propia, vivenciada y asimilada por cada individuo, porque: "**Yo enseño, pero ellos, ¿aprenden?**" (Saint Onge, 1996 en Perrenaud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Grao, 2004, pp18..)



Francisco Giner de los Ríos



Antonio Machado

Antonio Machado, en "Idea Nueva". Baeza, 23 de febrero de 1915; *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, número 664, Madrid, 1915.)

En el año 2006, recibí una invitación del CSIC (Consejo Superior de Investigación Científica) para acudir a unas jornadas de intercambio de experiencias educativas sobre ciencia; ¡cuál fue mi sorpresa! cuando ante mis ojos empezaron a exponer cómo trabajaban con niños de 3 años el método

Asumir **La Ciencia como "imán para las áreas educativas"**, puede servir para integrar y trabajar de manera global en varias áreas y con diferentes herramientas de aprendizaje:

Matemáticas (en ciencia siempre hay algo que pesar, medir o contar, problemas que resolver...)

Lenguaje (todo experimento científico debe tener un registro para que aquellos que vengan detrás sepan cómo y por qué se realizó dicho experimento) No importa que sea en inglés, euskera, castellano o cualquier otro idioma, lo importante es que el lenguaje se utilice con propiedad y con los términos reales del lenguaje científico; un niño por muy pequeño que sea puede y debe aprender a utilizar el término "molécula" y no hay porque usar giros absurdos: "bolitas pequeñas"

NNTT (Hoy en día la búsqueda de información y recursos a través de Internet es fundamental)

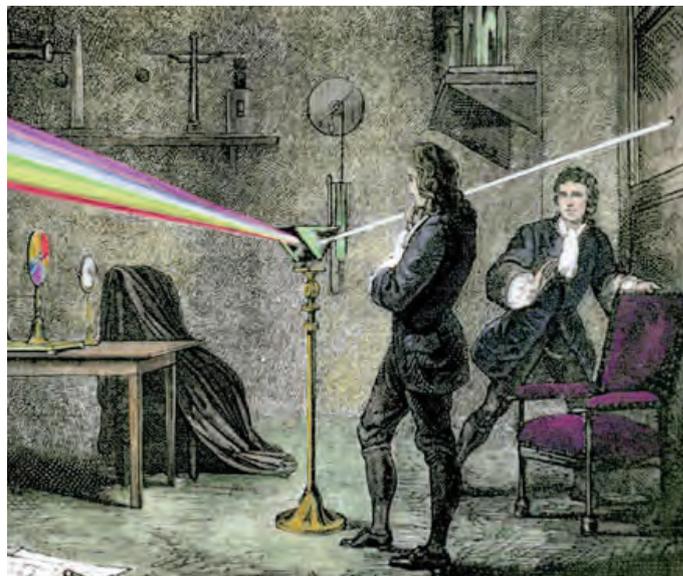
Historia (cada uno de los avances que ha hecho la humanidad en el campo científico, se realizó en un momento concreto, con unas situaciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas específicas que definieron y en ocasiones condicionaron el por qué alguien se centró en investigarlo). Trabajar la historia desde el enfoque científico, facilita y estimula el aprendizaje.

La comprensión lectora, como herramienta de aprendizaje también puede trabajarse con textos científicos, con lo cual el tiempo dedicado a la ciencia se amplía sin tener que hacer "malabares" con el horario.

En el currículo de infantil, el área "Conocimiento del entorno" facilita y favorece poder trabajar ciencia en el aula, ya que al estar mucho más abierto que en primaria y al ser el horario más flexible en esta etapa, se pueden llevar a cabo experimentos sin tanta presión horaria. Al mismo tiempo, todo lo anteriormente expuesto sobre utilizar la ciencia como "imán para las demás áreas", es igual de aplicable en infantil, adaptándolo a la etapa.

la enseñanza de la ciencia en la escuela es el mejor método para solucionar problemas como los de la diferencia de género y los de integración cultural

Quiero señalar también, que, "la enseñanza de la ciencia en la escuela es el mejor método para solucionar problemas como los de la diferencia de género y los de integración cultural" ya que los resultados de un experimento científico no dependen ni se ven afectados por el color de la piel de la persona que lo realiza, ni por sus creencias, ni por el sexo ni por su cultura; un experimento realizado en Asia obtiene el mismo resultado (en igualdad de condiciones) en África, Europa, América u Oceanía; lo realice un hombre o una mujer.



Newton: la luz es color

Desde los CAP de Pamplona y Tudela, se oferta formación a todo el profesorado de la Comunidad Navarra, con los investigadores del CSIC, dentro del programa "CSIC en la escuela": <http://www.csicenlaescuela.csic.es>.

En muchas ocasiones la formación científica de los maestros/as es insuficiente, no nos sentimos seguros, es un terreno que nos resulta desconocido y que por lo tanto evitamos cuanto podemos, perjudicando "inconscientemente" a nuestros alumnos/as al privarles del placer de descubrir y entender por sí mismos el mundo que les rodea y los fenómenos que en él suceden.

Actualmente, en las aulas de infantil y primaria se pueden reproducir experimentos científicos que en su momento supusieron un reto y una dificultad enorme tanto social como técnicamente, como por ejemplo la descomposición de la luz (Newton), principio de Arquímedes...etc.

Los niños/as desde edades tempranas pueden entender y crear un modelo que explique aquellos fenómenos que los sentidos no nos permiten comprender.

La formación que realizamos con el equipo del CSIC en la escuela, (independientemente de que sea un lujo y un privilegio poder escucharles y aprender junto a ellos), está dando sus frutos, ya que en estos momentos hay en toda Navarra 20 centros trabajando la ciencia, elaborando U.D específicas sobre la formación recibida y llevándolas a la práctica en las aulas, en las cuales la experimentación es la base de dichas U.D.

Por ejemplo, podemos ver cómo en el **C.P. Ezkaba**, en las aulas de infantil (3 años) del modelo D se ha introducido el método científico (observación, elaboración hipótesis, comprobación resultados y conclusiones) para trabajar la Flotación durante el 1er y 2º Trimestre. La ciencia actúa como "imán" ya que los niños/as, trabajan diferentes áreas y adquieren competencias básicas

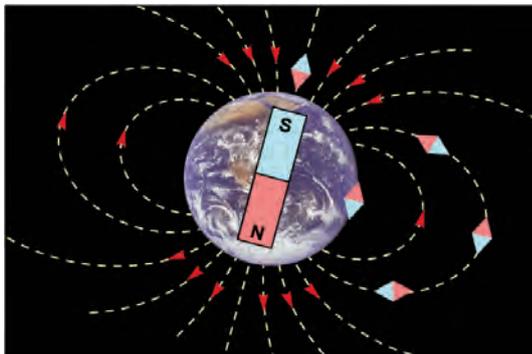
al mismo tiempo que experimentan (competencia matemática, resolución de problemas, toma de decisiones...etc)



Arquímedes

Presentación Power Point con vídeo y audio

Otro ejemplo: en los **C.P. de Burguete y Espinal**, en las aulas de primaria, la ciencia actúa como un imán para otras áreas y en la UD dedicada al magnetismo, se integran con total naturalidad y sin forzar situaciones, diferente tipología textual, estrategias de comprensión lectora, historia, literatura, al tiempo que potencian la adquisición de varias competencias básicas (aprender a aprender, comunicación lingüística, interacción con el mundo físico, autonomía e iniciativa personal)



Documentos UD Magnetismo

En este curso 2007/08, los centros que reciben formación en Pamplona y que están aplicándola en las aulas son:

- C.P. Auritz /Burguete y C.P. Auzperri/Espinal (primaria)
- C.P. Ave M^a -Pamplona- (infantil 4 años)
- C.P. A.Narbarte Xalto - Goizueta- (infantil y 3er ciclo)
- C.P. Catalina de Foix - Zizur mayor- (infantil modelo A)
- C.P. Ezkaba (3años modelo D y 4 años modelo A)

- C.P. Ohianzabal de Jauntsarats (todo el centro)
- C.P. Patxi Larraintzar - Pamplona- (infantil 4 años)
- C.P. Puente la Reyna (4º primaria modelo A)
- C.P. San Jorge - Pamplona- (infantil, 1º y 3er ciclo de primaria).
- C.P. San Pedro -Mutilva Baja- (aulas de infantil)
- C.P. Víctor Pradera - Pamplona - (1º primaria)

Espero que este nuevo enfoque con "**La ciencia: imán para las áreas educativas**" despierte el interés y la curiosidad del alumnado y del profesorado para conocer y comprender mejor el mundo que nos rodea y las relaciones que existen de todo ello con la ciencia "**la ciencia nos rodea**"; en nuestra vida diaria dependemos en muchas ocasiones de experimentos científicos, que afortunadamente podemos llegar a entender sin problema cuando se nos facilita y muestra cómo crear "modelos" que expliquen aquello que no podemos captar por los sentidos.

Esta metodología para trabajar ciencia en el aula, estimula, motiva e ilusiona en primer lugar a los maestros/as y en efecto cascada se lo transmiten a sus alumnos/as fomentando y potenciando la curiosidad, el preguntarse por qué ocurren las cosas, cómo comprobarlo y entenderlo; en resumen usando el método científico: observar un fenómeno, formular hipótesis, experimentación, comprobación de resultados y conclusiones. **La finalidad última es capacitar a los alumnos/as para desenvolverse y entender el mundo en que viven.**

trabajar ciencia en el aula, estimula, motiva e ilusiona en primer lugar a los maestros/as y en efecto cascada se lo transmiten a sus alumnos/as fomentando y potenciando la curiosidad, el preguntarse por qué ocurren las cosas, cómo comprobarlo y entenderlo

Movimiento vs Obesidad

Diego Palacios Santibáñez, profesor del C.P. Monte San Julián de Tudela

Gaurko gizarteak Gorputz Heziketa arloa orokorrean ez du ezagutzen. Ez du ezagutzen: Hezkuntzan zehar zein edukiak lantzen dira, zertarako balio du. Eta, honez gain, izena ere aldatzen diote, adibidez, gimnasia deitzen.

La sociedad actual desconoce en gran medida el área de Educación Física. Desconoce los contenidos que se deben impartir en ella en las diferentes etapas educativas, desconoce su finalidad e incluso la llegan a confundir llamándole por otro nombre, como por ejemplo, gimnasia.



INTRODUCCIÓN

"La Educación Física tiene una historia propia y bases teóricas específicas que permiten su conocimiento, desarrollo e inclusión en el campo científico" (Zagalaz, 2001). La sociedad actual desconoce en gran medida el área de Educación Física. Desconoce los contenidos que se deben impartir en ella en las diferentes etapas educativas, desconoce su finalidad e incluso la llegan a confundir llamándole por otro nombre, como por ejemplo, gimnasia.

Que la Educación Física es un medio indispensable para mejorar la salud e higiene corporal es un hecho evidente para todos los teóricos desde la Grecia Antigua hasta la actualidad, incluso algunos como **Galeno**, **Aristóteles** o **Mercurial** entienden que son sus únicos objetivos, por lo que la colocan junto a la Medicina (**Fernández García**, 2002).

Cada día es mayor el número de personas que, en todo el mundo, realiza actividades físico-deportivas con la única finalidad de **mejorar su salud y prevenir algunas enfermedades** derivadas del sedentarismo que en muchas ocasiones impone la vida moderna. Prueba de ello es el auge que está adquiriendo la tendencia "condición física y salud" en el ámbito de la Educación Física actual.

Santos Muñoz (2005) señala que se ha de promover y formar para una actividad física regular vinculada a la **adopción de hábitos alimenticios y de ejercicio físico** que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida, es decir prevenir la obesidad desde la educación para la salud. La **obesidad infantil y juvenil** simboliza, en buena manera, nuestro estilo de vida contemporá-

neo: sedentarismo, reducción del esfuerzo físico, desorganización de los horarios y sociedad de consumo. La práctica del deporte y la Educación Física son una alternativa que puede compensar el déficit de movilidad, el exceso de calorías y la digestión de productos artificiales.

El tratamiento ideal de la obesidad es la prevención, y la escuela supone un lugar adecuado para ello, informando sobre la alimentación en general y educando en hábitos alimenticios saludables en particular, así como para promover y facilitar el desarrollo de ejercicio físico a través de la Educación Física (Escuela promotora de la Salud).

Si conseguimos que nuestros niños/as se acostumbren a comer de todo y en su justa medida, y estimulamos en ellos la práctica regular de actividad física y deporte, habremos logrado inculcarles unos hábitos saludables, que les protegerán de la obesidad y de una serie de patologías que se manifiestan en la edad adulta. Les habremos aportado salud para muchos años.

LA SALUD Y EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece uno de sus objetivos generales para la etapa de Educación Primaria (6-12 años) enfocado a la salud:

- k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la Educación Física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

Así, el Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, recoge los siguientes aspectos en relación al área de **Educación Física y la Salud**:

- En relación a los **Objetivos generales del área** relacionados con la Salud se establece el objetivo número 3: "Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud. Aprender a actuar con seguridad para los demás y para uno mismo en diferentes medios y situaciones".
- Dentro de los **Bloques de Contenidos** destaca el número IV "**Actividad física y salud**" en dónde se recogen los siguientes contenidos:

- Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables relacionados con la actividad física y consolidación de hábitos de higiene corporal.
- Relación de la actividad física con la salud, el bienestar y el desarrollo personal. Reconocimiento de los beneficios de la actividad física en la salud.
- Responsabilidad e interés hacia la actividad física relacionada con la salud.
- Los **Criterios de Evaluación** que aparecen en el Currículo relacionados con la Salud son:
- Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la conciencia del riesgo en la actividad física, así como identificar alguna relación directa entre actividad física y salud
- Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés en el cuidado del cuerpo.

Este criterio pretende evaluar si el alumnado va tomando conciencia de los efectos saludables de la actividad física, el cuidado del cuerpo y las actitudes que permiten evitar los riesgos innecesarios en la práctica de juegos y actividades.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La experiencia educativa se puso en práctica en el C.P. Monte San Julián de Tudela llevando a la práctica todo lo citado anteriormente en el curso académico 2006/07 con el título: *"Educación Física: una fuente de Salud para Todos"*.

El proyecto trata de dar a conocer el área de Educación Física y su proceso histórico (un área curricular desconocida para mucha parte de la Comunidad Educativa) y a su vez relacionarla con la Salud Corporal (tan importante y presente hoy en día en nuestra sociedad) para fomentar hábitos y estilos de vida saludables y de respeto y tolerancia de todos, para todos y hacia todos.

Entre los **objetivos** marcados a conseguir con la realización de la experiencia educativa fueron los siguientes:

- Dar a conocer el Área de Educación Física a lo largo de la historia y su relación con la Salud Corporal.
- Convertir el Centro Educativo en una escuela promotora de Salud colaborando y participando en el desarrollo de la **Estrategia NAOS** y el Proyecto **"Educación Física: Una Fuente de Salud para Todos"**.
- Llevar a cabo la Campaña educativa y de sensibilización para prevenir la obesidad infantil que lleva por lema *"Juega, come y diviértete con Tranqui"* promovido por el Instituto Navarro de Juventud y Deporte y el Gobierno de Navarra.
- Fomentar valores de solidaridad, tolerancia, respeto, actitud positiva ante las opiniones de los demás y aceptación de otras ideas, compañerismo e igualdad ante las diferentes personas de nuestra sociedad.

Algunas de las **actividades** más destacadas programadas que se han realizado a lo largo de los tres trimestres del curso fueron las siguientes:

* Primer Trimestre

- Se llevó a cabo una Unidad Didáctica desde el área de Educación Física destinada a que todo el alumnado conociese la relación y la importancia del área de Educación Física con su Salud Corporal.
- Concienciación y seguimiento de la alimentación de los alumnos/as a la hora del almuerzo (zumos, frutas, pequeños bocadillos).

* Segundo Trimestre

- Presentación a los alumnos/as de la campaña promovida por el Instituto Navarro de Juventud y Deporte y el Gobierno de Navarra *"Stop a la Obesidad"* a través de "Tranqui". Se les repartió a los alumnos/as de Educación Primaria un cuento relacionado con la campaña y se trabajó con ellos (Lectura y dibujo). Primer Ciclo: El cumpleaños de Tranqui, Segundo Ciclo: ¡A bailar!, Tercer Ciclo: La gymkhana.



* Tercer Trimestre

- Exposición del trabajo realizado por los alumnos de 6º de Educación Primaria que lleva por título el mismo del proyecto *"Educación Física: Una Fuente de Salud para Todos"*. Lugar: CAP de Tudela Fecha: 18 de Mayo al 15 de Junio.
- Celebración del Día de la Deportividad enfocado este año a la Salud Corporal (lunes 11 de junio) con la participación de Tranqui.
- Exposición del Proyecto *"Educación Física: Una Fuente de Salud para Todos"* en la Universidad de La Rioja con motivo de su participación en el Curso de verano que lleva por título: *"Deporte y Actividad Física en Edad Escolar"* organizado por dicha entidad (24-26 de Septiembre de 2007).

El grado de **valoración general** del proyecto de toda la Comunidad Educativa fue muy satisfactorio ya que ha dado lugar a que se implante en el centro un Proyecto de Salud Corporal. Las familias controlan más y mejor la alimentación de sus hijos y éstos a su vez han pasado a realizar más actividad física y el Centro ha dado unas pautas para que se cumplan, como por ejemplo, el almorzar dos o tres veces a la semana una pieza de fruta y no bollería.

Además, la realización del proyecto ha servido para que el alumnado trabajase con motivo de un trabajo planteado desde el área de Educación Física el resto de áreas (**Interdisciplinariedad**) como la Educación Artística (elaboración de 25 cartulinas que reflejan el proceso histórico de la Educación Física como disciplina, así como sus beneficios sobre la Salud, dibujos de los alumnos/as, etc.), el Conocimiento del Medio (conocimiento y búsqueda de otras civilizaciones antiguas y modernas, épocas de la historia, tradiciones, etc..) y la Lengua Castellana (inventándose cuentos en los que reflejasen su propia reflexión sobre los beneficios del movimiento y

la actividad física en relación con su salud personal).



CUENTO: "UN GRAN CAMBIO"

Había una vez un niño al que le gustaban muchos las chuches, bollos, caramelos... Un día, en la clase de Educación Física le tocó saltar el potro.

Pablo (que así se llamaba el niño) no pudo saltarlo, sus brazos no podían sostener su cuerpo, pesaba demasiado. El profesor ya le había avisado antes que no comiera tanto, pero él no hacía ni caso, pensaba que se lo decía para que se muriera de hambre o algo así.

Pero esta vez, Pablo le dio la razón e intentó hacer más deporte y no comer tanto. A Pablo le costaba demasiado hacer eso, era un gran esfuerzo para él y por eso su amiga Laura (que era una gran deportista) le ayudó.

Todos los días después del colegio, Pablo y Laura se entrenaban muy duro. Laura iba a casa de Pablo y tiraba toda la comida mala que tenía. Así, Pablo pudo saltar al potro con todos sus amigos, ahora estaba mucho más delgado y fuerte que antes, además el profesor le dio la enhorabuena y Pablo no ha vuelto a comer mal y hace deporte todos los días.

LO QUE HEMOS APRENDIDO

Mediante este apartado los alumnos/as han tenido la oportunidad de expresar sus opiniones sobre la realización del trabajo, sobre lo que aprendieron y lo que sintieron durante la realización del mismo:

He aprendido muchas cosas del área de Educación Física, especialmente de la historia y de su origen que antes no sabía y me ha parecido muy interesante. También me ha servido para aprender a consultar en Internet y aprender determinadas páginas web que me pueden servir en otro momento para otro trabajo.

Pablo Gil

He aprendido muchas cosas sobre la Educación Física en las distintas épocas de la historia. También que no hay que comer muchas chuches o bollería porque puedes tener una enfermedad llamada obesidad. Para eso hay que hacer mucho ejercicio, comer más vegetales y frutas, beber mucho agua y sobre todo no abusar de las chuches y los bollos.

Con este trabajo también he aprendido a manejar mejor Internet en el ordenador y ahora se me hace facilísimo buscar cualquier cosa.

Elisabeth Morte

He aprendido muchas cosas sobre la Educación Física y la Educación del cuerpo, entre ellas que en la Prehistoria la Educación Física se utilizaba como preparación para la lucha contra los animales, que las magníficas escuelas del Renacimiento hicieron de la Educación Física una parte importante de la Educación, que hacer ejercicio es muy bueno para nuestra salud y que necesitamos tener una buena alimentación para estar en forma.

Iñaki Vázquez

BIBLIOGRAFÍA



- Enciclopedia de la Historia Universal.
- El ejercicio físico (Instituto de Salud Pública).
- Hábitos de higiene.
- Aprecio por el cuerpo.
- La Educación por el movimiento.
- Historia de los Deportes.
- Prehistoria y Arqueología de la Península Ibérica.
- El mundo de las Olimpiadas.
- Corrientes actuales de Educación Física.

*** Se respeta la manera de nombrar la bibliografía tal y como los alumnos/as la recogen en sus trabajos.**

WEBGRAFÍA

- www.saludmed.com
- www.deporteysalud.es
- www.obesidad.net
- www.efdeportes.es
- www.xtec.es



Los vientos que soplan

Raúl Urdaci, Asesor de Tecnología-Cap Pamplona

Artikulu honetan gaurko gizartearekin hezkuntza lotzeko beharra adierazten da. Horrekin lotuta, hiru kurrikulu-irizpide edo metodologia deskribatzen dira: Ikastetxeko plangintza energetikoa, Arbela digitala, Irakurketa.

En el siguiente artículo se describen tres posibles tendencias curriculares o metodológicas derivadas de la necesidad de sintonizar la acción educativa con el mundo actual: El plan energético de centro, La pizarra digital, La lectura.

Hace unos años, un buen hombre me contaba cómo en los años setenta, cuando comenzaron a aparecer las televisiones en color, recorría un barrio de Pamplona intentando vender esos aparatos a domicilio. La primera semana tan sólo logro vender uno. Pero en cuanto se corrió la voz por el vecindario, y se vieron aquellas primeras imágenes en color, las ventas sobrepasaron sus expectativas, e hizo el agosto en pocos días.

En 1946, el presidente de la *20th Century Fox* afirmaba contundentemente que "la televisión no será capaz de mantenerse en el mercado por más de seis meses, ya que la gente no tardará en hartarse de estar sentada todas las noches ante una cajita".

Estas dos anécdotas ilustran respectivamente el estímulo y el freno de la innovación: la difusión de sus ventajas y el rechazo de quien está cómodamente instalado en lo seguro y en lo que – hoy por hoy- funciona.

Innovar es atreverse. Ante la visión de un horizonte, se comienzan a dar pasos, a veces en falso, a veces ciertos. Naturalmente, antes de ponerse a innovar hay que ver un horizonte. No tiene sentido sentarse a pensar en innovar por que sí, porque esa es la moda. Tener un objetivo permite compararlo con lo existente y encontrar las fallas y ventajas de uno y otro. Innovar es acercar lo real, lo que ya existe, a lo ideal.

¿Y quién marca lo ideal? En principio, los vientos que soplan.

El plan energético de centro

Ahora mismo, el cambio climático lleva camino de convertirse en paradigma. El cambio climático en sí no es sino una variación de las condiciones ambientales en que vivimos, pero al nombrarlo le estamos dando existencia autónoma, y lo ponemos en relación directa con la perpetuación de las especies, entre ellas la del homo sapiens sapiens. En este caso lo ideal parece ser salvaguardar las condiciones ambientales en que vivimos, y ahí



encontramos un yacimiento de innovación: desarrollo de tecnologías de generación de energía sostenible, pautas de consumo energético racional, ahorro, reciclaje, etc. El objetivo es armonizar nuestro modo de vida con la carga ecológica que el planeta está dispuesto a soportar.

La educación medioambiental es uno de los pasos a dar en ese camino, y la apertura del currículo de la educación obligatoria permite, a través del espacio de optatividad creado por las leyes educativas, incluir contenidos de diversa índole que ayuden a alcanzar los objetivos de la etapa, uno de los cuales es "la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible."

Innovar es atreverse. Ante la visión de un horizonte, se comienzan a dar pasos, a veces en falso, a veces ciertos. Naturalmente, antes de ponerse a innovar hay que ver un horizonte. No tiene sentido sentarse a pensar en innovar por que sí, porque esa es la moda. Tener un objetivo permite compararlo con lo existente y encontrar las fallas y ventajas de uno y otro. Innovar es acercar lo real, lo que ya existe, a lo ideal.

Estos últimos años se han creado en diversos centros educativos sensibilizados por el tema, varios grupos de trabajo con un mismo objetivo: elaborar un plan energético del centro, mediante el cual analizar los consumos energéticos y de recursos materiales, elaborar informes y propuestas de ahorro energético, e integrar en el currículo contenidos medioambientales. Es una iniciativa estupenda que merece el reconocimiento de todos, porque el beneficio es global. "Piensa global, actúa local".

La pregunta que surge es: ¿Por qué no ir más allá y plantear que sea el mismo alumnado el que realice el plan energético de centro?

Es posible que esta iniciativa no sea nueva, y que ya se esté llevando a cabo en algún instituto, pero en todo caso es interesante plantearla, tanto por la conservación del medio ambiente como por su interés socioeducativo. En los mencionados espacios de optatividad de la Educación Secundaria Obligatoria se puede desarrollar una programación didáctica que permita al alumnado realizar por sí mismo su propia educación medioambiental. ¿Qué mejor manera de adquirir valores medioambientales que generarlos uno mismo?

No es lugar para enumerar y describir los contenidos que podría tener esa programación, pero en un primer esbozo tendría que poner en relación el centro educativo con su entorno desde una perspectiva tecnocológica; conocimiento de materiales e instalaciones energéticas sostenibles; cálculos energéticos informatizados, pautas de consumo y ahorro energético; tratamiento y recogida selectiva de residuos... la lista es extensa y abarca varias áreas de conocimiento.



la introducción de la pizarra digital interactiva en el aula de informática puede producir un aumento considerable de la eficiencia con que se imparte la docencia en este tipo de aula

cacia frente a otros recursos tecnológicos.

La lectura

No hace mucho un compañero docente, hablando de la lectura, se quedaba mudo ante la respuesta de un universitario: ante la pregunta de "cuántos libros lees al año", le respondió que "no muchos, la verdad, pero me habré leído más de mil webs, y cada día suelo consultar tres o cuatro blogs especializados".

Cada vez leemos menos. ¿Será cierto? Quizá cada vez leemos menos libros, pero cada vez leemos más pantallas. Hoy en día resulta mucho más sencillo y rápido compilar información sobre un tema determinado –consultando y contrastando múltiples fuentes– utilizando la red, que visitando una biblioteca. "No se puede comparar, la lectura de un relato, la textura del papel, etc." dirán algunos, y, efectivamente, no se puede comparar, pero no porque sea mejor o peor, sino porque es diferente.

Ello, ineludiblemente, da y dará pie al surgimiento de metodologías de enseñanza diferentes en todas las áreas, modificando asimismo la parcelación actual, al igual que en su día lo hizo la proliferación del libro, lugar en el que se almacenaba el saber que no podía albergarse en la mente.

Hoy en día hemos trasladado la información y el saber al disco duro y a la red, y ésta es una potentísima herramienta de acceso, que hace que el autoaprendizaje sea accesible para cualquier persona, de forma que se irá acentuando la vertiente del docente como formador de autoformadores. Enseñar a aprender, opino que esa debería ser hoy en día la alfabetización básica, que obviamente incluye y engloba la alfabetización clásica de enseñar a leer y escribir.

La pizarra digital

Otro de los vientos que soplan en el terreno educativo es el de la traslación de criterios y estrategias empresariales a las escuelas. A mi entender, uno de los criterios más interesantes provenientes del mundo de la empresa es el de la eficiencia –dícese de la capacidad para lograr un fin empleando los mejores medios posibles– término muy relacionado con la productividad, que sería la relación entre los recursos empleados y los productos obtenidos.

Trasladado al caso de la docencia, la productividad sería la relación entre el nivel de competencias adquirido por el alumnado y los recursos empleados en ello. Y uno de los recursos con los que contamos es el tiempo: 30 horas semanales durante las que tenemos que buscar el equilibrio entre el ritmo de asimilación y crecimiento personal del alumnado y el propio y sostenible ritmo de trabajo del profesorado.

En relación con esto último, la introducción de la pizarra digital interactiva en el aula de informática puede producir un aumento considerable de la eficiencia con que se imparte la docencia en este tipo de aula. Son dos los motivos que llevan a pensarlo: el primero es la cantidad de tiempo que se pierde desplazándose para resolver dudas, lo que se traduce en una lentitud de respuesta que acaba desesperando y desmotivando al alumnado. El segundo es, precisamente, esto último: los jóvenes tienen mayor habilidad visual, quizá porque han crecido en un mundo de imágenes y entornos virtuales, y de igual manera que un catedrático se coloca a la altura mental de un alumno de primero de ESO para que pueda así entender las matemáticas, de la misma forma un docente tendrá que utilizar las herramientas visuales a las que los jóvenes están más acostumbrados, para que el aula no se convierta en un lugar lento, obsoleto, sin eficiencia educativa y con menos atractivos que otros agentes externos a la escuela menos interesados en la formación que en el consumo indiscriminado.

Entre las ventajas que puede aportar al docente estarán poder preparar clases más atractivas y con más recursos, permitiendo además reutilizar y readaptar los materiales que se van creando. Y en una primera apreciación, quizá suponga menor gasto para una mayor efi-

Hoy en día hemos trasladado la información y el saber al disco duro y a la red, y ésta es una potentísima herramienta de acceso, que hace que el autoaprendizaje sea accesible para cualquier persona, de forma que se irá acentuando la vertiente del docente como formador de autoformadores.



Physics & Chemistry Using English. Un proyecto de bilingüismo para la clase de Física y Química

M^a Carmen Azofra Iglesias, Luis Miguel Bareche Grasa y Carlos Busnadiego Pérez.
Profesores de Enseñanza Secundaria

Physics and Chemistry Using English Corellako IES "Alhama" duela bost urte sortu zen fisika eta kimika ikasgaia ingeleraz irakaskuntza eta ikasketarako proiektua da.

Gaur egun zentroan errealitate finkaturik da, erabilgarri eta eragingarria ikasleentzat eta konpentsazio handikoa irakasleentzat.

Physics and Chemistry Using English es un proyecto para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Física y Química en inglés que surgió en el I.E.S. Alhama de Corella hace cinco años.

En la actualidad es una realidad consolidada en el centro que resulta útil y motivadora para nuestros alumnos y gratificante para los profesores.

¿Qué es PHYSICS & CHEMISTRY USING ENGLISH?

"Physics & Chemistry Using English" es un proyecto de investigación educativa que nació en el curso 2002-2003 en el departamento de Física y Química del I.E.S. Alhama de Corella, en cuyo desarrollo ha sido fundamental la colaboración entre los profesores de Física y Química e Inglés. Consiste básicamente en buscar situaciones reales de comunicación en inglés, siguiendo los contenidos del programa de Física y Química. Durante estos años se ha recopilado bibliografía, se han buscado materiales apropiados, se han adaptado algunos y se han elaborado otros; todo ello ha sido clasificado y se le ha dado un mismo formato a modo de "coleccionable" y una coherencia interna global que lo configura como proyecto. Estos materiales se han utilizado en clases en 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato. También se han organizado actividades, como concursos con otros centros europeos a través de Internet, se han grabado vídeos y se ha realizado una vídeo-conferencia.

El trabajo efectuado en nuestro instituto empezó cuatro cursos antes de que se convocaran las secciones bilingües de inglés en Navarra y ha ido encontrando las dificultades que un proyecto de enseñanza bilingüe puede encontrar en cualquier centro que empieza de la nada. En la actualidad nuestro proyecto "Physics and Chemistry Using English" es una realidad que aprovecha al máximo los recursos de horarios y profesores de que dispone el centro.

Un proyecto surgido de la experiencia en el aula

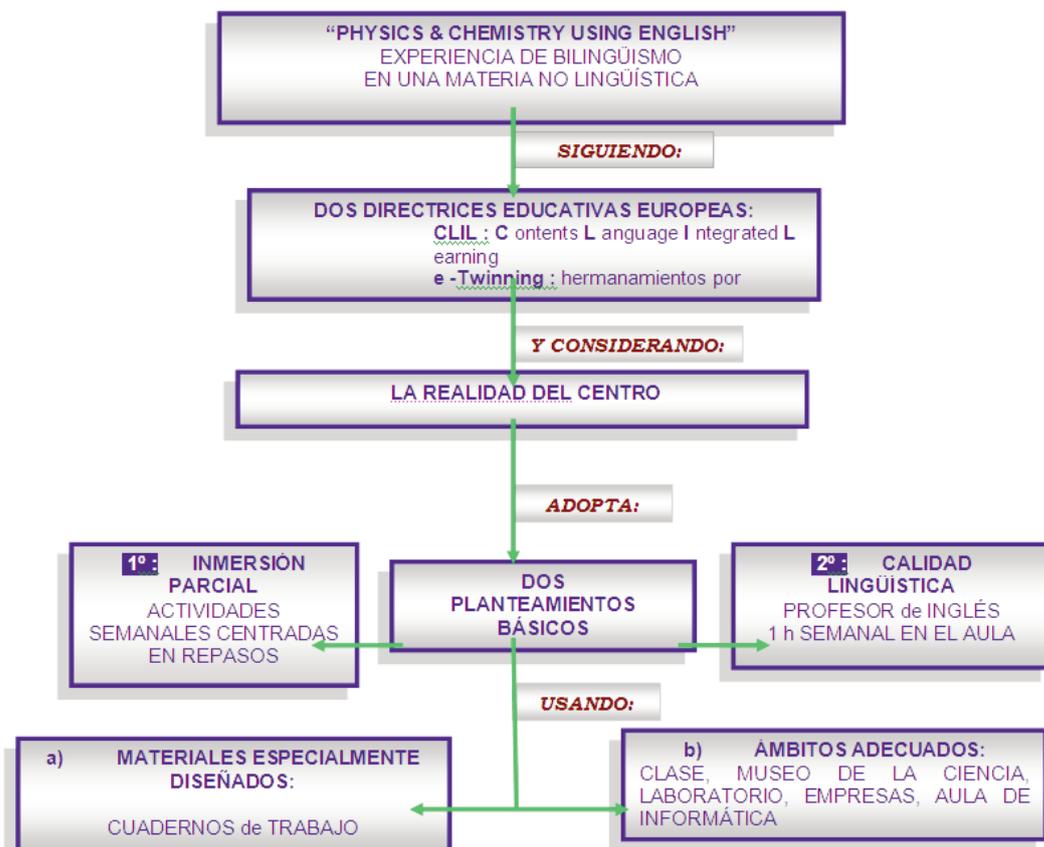
El proyecto ante todo es fruto de la experiencia y, por ello, es realista.

Nuestro trabajo empezó porque los profesores del departamento de Física y Química eran conscientes de la importancia del inglés como lengua de comunicación internacional en el ámbito científico-tecnológico y vieron la necesidad de darle cabida entre los alumnos que habían elegido esta opción.

Además, en el centro nos encontrábamos con alumnos con preparación suficiente en inglés y que lo consideraban necesario en su futuro profesional.

Por esto, en el curso 2002-03 decidimos empezar a trabajar en el proyecto y pensamos que lo mejor era simultáneas la creación de materiales y su aplicación en el aula.

El resultado es la experiencia que ahora presentamos. Pretende, a día de hoy, dos objetivos fundamentales que destacamos en este mapa de contenidos:



¿Cómo entendemos nuestro proyecto de bilingüismo?

La Unión Europea ha desarrollado dos iniciativas que resultan de interés de cara a entender nuestro proyecto: "CLIL: *Contents and Language Integrated Learning*" y "e-Twinning: *hermanamientos escolares entre centros de Europa*". Son dos iniciativas que tratan de fomentar el acercamiento de las generaciones jóvenes y entre cuyos objetivos destacan tres puntos: educar en el plurilingüismo, crear y aprovechar situaciones de comunicación real y fomentar el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Nuestro proyecto de bilingüismo se desarrolla en consonancia con estas directrices europeas.

"CLIL" (o AICLE: *Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera*) es un proyecto que promueve la enseñanza de materias no lingüísticas en una lengua extranjera. Plantea básicamente que el idioma es algo práctico y que sirve para aprender, de tal manera que los alumnos ven una utilidad inmediata en su estudio; además, la lengua extranjera es usada en un contexto real, no en una situación inventada.

Las experiencias CLIL realizadas con alumnos de secundaria son de varios tipos:

- Inmersión parcial o total
- Periódica o puntual
- Con o sin profesor de idioma extranjero

Hemos optado por una inmersión parcial y periódica, tratando de mejorar las competencias lingüísticas a partir de contenidos de física y química. Para ello, se han buscado situaciones de comunicación real cercana. Esto le ha dado a nuestro proyecto unas características de tipo AICLE, de entre las que cabría señalar:

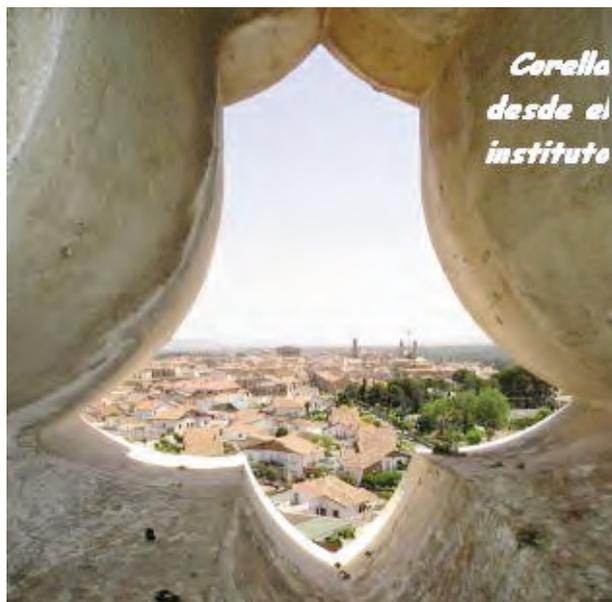
- La asignatura de Física y Química selecciona los textos de contenido científico y el profesor de inglés revisa aspectos lingüísticos que deben trabajarse a partir de dichos textos.
- Se usa el inglés para aprender y comunicarse.
- Aunque se trabajen todas las destrezas, se desarrolla mucho la comprensión escrita ya que la clase se basa en el uso de textos.
- Es muy importante el aprendizaje de vocabulario.

Por otro lado, creemos que el aprendizaje en colaboración es motivador e importante para desarrollar estrategias de aprendizaje y habilidades sociales. Y esto es aún más importante si la colaboración se da entre distintos centros y de distintos países. Por ello, empezamos a establecer contactos con profesores de centros europeos, lo que dio pie a un tipo de actividades entre centros de Polonia, Finlandia, Rumanía e Irlanda, como concursos, intercambio de información... Aquí es donde cobró gran importancia el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) ya que permite trabajar juntos a alumnos y profesores separados por una gran

distancia geográfica.

Por ello, pensamos que puede ser útil aprovechar las oportunidades que ofrece el portal e-Twinning, un proyecto europeo en el que los centros trabajan en común por Internet (foros, chats, espacios comunes en Internet como el Twin Space, donde compartir información y documentos, etc.) para la realización de proyectos comunes con otros centros europeos como presentaciones o concursos sobre Física y Química. Por esta razón, presentamos un ejemplo de actividad e-Twinning entre los materiales elaborados.

En la práctica, esto se ha traducido en un plan en el que, de las tres o cuatro horas semanales de Física y Química que se imparten en 4º de E.S.O. o 1º de Bachillerato, una es dedicada a inmersión lingüística en inglés. Esta clase es impartida por el profesor de Inglés y el de Física y Química.



Aunque la clase se desarrolla completamente en inglés, pensamos que la Física y Química en inglés no debe convertirse en una carga que suponga un esfuerzo excesivo que pueda desmotivar al alumno y en ella no se avanza ningún contenido. Se refuerza y repasa lo ya estudiado en el resto de las horas; en todo caso, se pueden proporcionar pequeñas cantidades de nueva información que siempre debe construirse sobre lo ya aprendido con actividades que refuerzan los conocimientos previos del alumno.

La base del trabajo son textos originales en inglés. Estos textos se explotan con actividades de comprensión lectora y con ejercicios de vocabulario. También son interesantes las exposiciones y presentaciones que los alumnos llevan a cabo sobre los temas estudiados, algunas son grabadas en vídeo.

Todo ello se complementa con actividades que entendemos atractivas para los alumnos como las prácticas de laboratorio en inglés, el concurso por Internet en el que participan alumnos de distintos centros europeos o las excursiones al museo y planetario de "The Science KutxaEspacio" en la que los alumnos realizan una serie de tareas en inglés o la visita en inglés a las bodegas Valcantos de La Rioja, etc.

El resultado es una experiencia motivadora y satisfactoria para estudiantes y profesores, cuyo trabajo se ha visto recompensado y reconocido con un segundo premio (modalidad B/ESO) a la innovación educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra en junio de 2007.

Creemos que el aprendizaje en colaboración es motivador e importante para desarrollar estrategias de aprendizaje y habilidades sociales. Y esto es aún más importante si la colaboración se da entre distintos centros y de distintos países.

¡CONOCEMOS TUDELA!

IM^a Pilar Lasa Fayanás, Ana José Saso Arévalo y M^a Luisa Garde Herce. Maestras de Educación Infantil y tutoras de 1^o, 2^o y 3^o respectivamente

Proiektua kondaira batekin hasi zen: Pasabide sekretuak. Honekin ikasleak herriko lekuei buruz galderak egitera, ikertzera bultzatu genituen. Kale eta oroigarri batzuk bisitatu genituen, tradizio batzuk ezagutu zituzten, inauteriak prestatzeko tailer batzuk egin zituzten, Munduko festak izena zuela. Haur Hezkuntzan tuterako festak aukeratu ziren.

El proyecto se inició con la leyenda "Los pasadizos secretos", motivando a los niños/as para investigar, observar, dialogar...sobre los lugares de su localidad, cuestionándose lo que sabían y querían saber. A partir de ahí se realizaron diferentes visitas a calles y monumentos representativos de la ciudad, conocieron algunas tradiciones, y se llevaron a cabo talleres internivelares para la preparación del carnaval con el tema "Fiestas del mundo". En infantil se eligió las de Tudela.

Este proyecto ha sido realizado en el colegio "**Virgen de la cabeza**" de Tudela y llevado a cabo por el equipo de educación infantil.

El colegio consta de 3 unidades de infantil y 6 unidades de primaria, con un porcentaje elevado de alumnado de otras culturas.

¿Por qué surge este proyecto? Durante los cursos 2005-06 y 2006-07, el centro estuvo inmerso en un proyecto de interculturalidad para conocer y respetar la cultura de distintos países a través de algunas de sus leyendas, cuentos o juegos populares. Estudiamos e investigamos Filipinas, Marruecos y Argelia, Bolivia. Pensamos que esta variedad cultural tenía un punto de encuentro que es el país donde viven y en concreto la ciudad donde viven e incluso han nacido. Todo ello conlleva el trabajar entre otras de la competencia social y ciudadana, en la que intervienen habilidades como: conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y tomar decisiones valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.

Por eso en esa ocasión se eligió una leyenda de Tudela: "**los pasadizos secretos**" que a través de su relato, con nuestra imaginación nos trasladó a lugares emblemáticos de la localidad.

Los **objetivos** planteados fueron:

- Localizar Navarra en el mapa de España.
- Localizar Tudela en el mapa de Navarra.
- Reconocer algunos monumentos o lugares típicos que caracterizan la ciudad de Tudela (catedral, Torre Monreal, Corazón de Jesús...)
- Conocer algunos datos históricos de estos lugares y monumentos.
- Conocer algunas fiestas tradiciones (gigantada, revoltosa, volatín, el Ángel, la culeca...).
- Identificar verduras y hortalizas de la huerta de Tudela (alcachofas, cogollos, espárragos).

El proyecto se puso en práctica durante el **segundo y tercer trimestre del curso 2006-07** y a lo largo de todo el cronograma.

Las actividades planteadas para la consecución de los objetivos fueron:

- 1- **Lectura de la leyenda** "los pasadizos secretos" (cuenta que había un pasadizo que unía la Torre Monreal con la catedral y ésta a su vez con el castillo de Sancho VII).
- 2- **Recogida de información** de sus conocimientos previos: ¿qué sabemos de Tudela, qué nos gustaría saber?

-Es dónde vivimos	-Cómo eran los túneles y pasadizos.
-Conocen la catedral, Corazón de Jesús, Puente, Queiles, Plaza Nueva.	-Quién excavó el túnel.
-Que las fiestas son en verano y nos vestimos de blanco y rojo.	-Si es verdad que existen los túneles.
-Que hay caballitos, toro de fuego y fuegos artificiales.	-Cómo podía pasar Sancho VII por el pasadizo.
	-Dónde estaba el castillo

3- Nota informativa:

VAMOS-A-ESTUDIAR-TUDELA
POR-FAVOR-AYUDAD-NOS
A-BUSCAR-INFORMACION
GRACIAS
ALEJANDRO

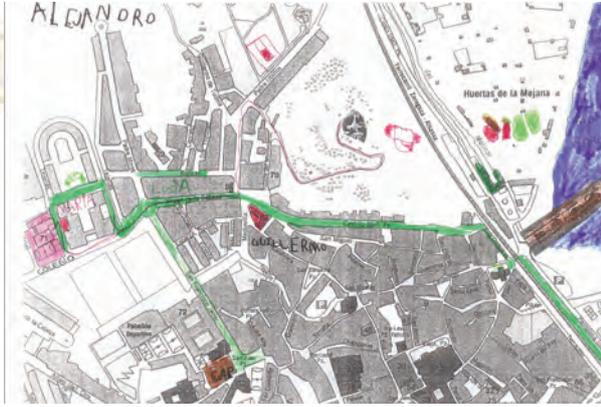
4- Organizar un lugar adecuado para colocar la documentación y objetos típicos: "**el rincón de Tudela**".

5- **Localizar en los mapas** Navarra, Tudela, Pamplona porque vamos a los conciertos escolares, Isába porque la tutora de 1^o es de allí y Tarazona porque vive una niña de 2^o de infantil.

6- Tres **salidas** a diferentes monumentos que aparecen en la leyenda:

- **Cerro de Santa Bárbara** (Corazón de Jesús).
- Calles más representativas de camino hacia la **catedral** (Herrerías, Carmen Alta y Baja, Plaza Nueva, Rúa...)
- Visita guiada a la **Torre Monreal**, tuvimos el placer de contar con Manolo Motilva.

Antes de realizar las diferentes visitas se les daba a cada niñ@ un **plano**



Que llevan a casa para marcar lugares conocidos por ellos (su casa, el colegio, casa de algún amigo o familiar...). Volvían a traerlo al aula se comentaba y marcábamos el recorrido siempre partiendo del colegio hasta el lugar.

Durante la visita se explicaba algo relevante de la historia de las calles y monumentos.

En la clase apuntábamos la información en el rincón.

7- Para **carnaval** preparamos nuestras propias **fiestas de Tudela** realizamos nuestros disfraces en diferentes talleres internivelares, cada niñ@ elegía el taller:



- Taller de **toros** en la clase de 1º, cada niñ@ se elaboraba la careta de toro y patas recortando y pegando los ojos y cuernos.

- Taller de **cabezudos** se confeccionaron la cabeza del cabezudo, recortando, cosiendo y pegando las diferentes partes.

rentes partes.

- Taller **charanga** se elaboraban las fajas recortando los flecos en la tela, coloreaban el escudo de Tudela y las pancartas que llevarían cada clase.

8- Hacemos nuestra **pareja de gigantes**:

- Nos documentamos primero de cómo eran los gigantes por dentro y por fuera, que siempre iban en pareja y uno era chico y otro chica...
- Realizamos pruebas para hacer el **armazón** con aros y picas pero no funcionó. Al final el tío de una niña, que es soldador, hizo el armazón con varillas de hierro de 6mm y de un

tamaño adecuado para que l@s niñ@s los pudiesen bailar.

- El vestido probamos con bolsas de basura pero eran muy frágiles y una abuela de un@s niñ@s confeccionó los **vestidos** de nuestros gigantes.
- Faltaba la cara y para ello utilizamos dos **cabezas** de porspán que l@s niñ@s pintaron y perfilaron con rotuladores, pusimos pelo y por último las coronas y otros detalles.
- Pedimos ayuda para ponerles **nombres**: colocamos un papel y todo los miembros de la comunidad educativa apuntaron algunos; por otro lado, en el aula cada grupo hizo lo mismo. Recogimos todas los nombres aportados y votamos, se llaman: Sancha y Sancho.



9- **Actuación del jotero** tudelano Cristian Laplaza (niño de 3º de infantil)

10- **Tradiciones tudelanas**: Rey de la Faba, el Volatín, El ángel, la culeca...las trabajamos a través de artículos de distintas revistas y periódicos poniendo a las noticias el título o el pie de foto.

11- Aprovechado las jornadas de exaltación de la verdura, trajimos a clase las más típicas: **alcachofas, cogollos y espárragos**. Las observaron, tocaron, olieron y al final con ceras blandas cada un@ pintó su propio bodegón.

Valoración: Aprendimos, adultos y niñ@, muchísimo y descubrieron que cada monumento, calle o rincón tiene un misterio o historia que merece ser contada. También que todos somos diferentes y un poco parecidos, que tenemos que respetarnos y querernos como somos.

Agradecimiento: Nuestro agradecimiento a Idoia Vitienes Orbeagozo (asesora de infantil del CAP) mgardehe@pnte.cfnavarra.es por su asesoramiento.

Bibliografía

- MARTÍNEZ ESCALADA, Jesús: "La historia de Tudela contada por sus calles".
- VARIOS AUTORES: "Tudela" editor M.I. ayuntamiento de Tudela.
- Algunos artículos de periódicos: DIARIO DE NAVARRA, DIARIO NOTICIAS.
- Algunos artículos de la revista LA VOZ DE LA RIBERA.
- <http://www.bajadaangeltudela.com>

Documentación adicional en el DVD:

- Presentación Power Point

Jugamos y aprendemos con la luz

M^a José Comerón Chico, Anabel Vicente del Guayo y M^a Ángeles Gonzalez Jato profesoras del CP " Sancho Ramírez" de Arguedas.

Histoira aurreko gizonak nola argizatzen ziren kontuan hartuz, argia nolakoa den hausnartu eta ikertu dugu: nodiki dator, bere jokabidea, bere koloreak nola portatzen dira, zein abiadurarekin bidaiatzen da. Eta bi ezaugarrietara ailagatu gara: islapena, errefrakzioa. Pintura eta musikari buruz gehiago ezagutu dugu puntillismo teknikari esker.

Partiendo de cómo se alumbraba el hombre prehistórico, hemos reflexionado e investigado sobre cómo es la luz, de dónde viene, su comportamiento, cómo funcionan sus colores, la velocidad a la que viaja, hasta llegar a dos de sus características la reflexión y la refracción. Hemos ampliado nuestros conocimientos sobre pintura y música con una nueva técnica "El puntillismo".

AUTORES DEL PROYECTO:

Niños y niñas de Infantil y primer ciclo de Primaria del Colegio Público de Infantil y Primaria " SANCHO RAMIREZ" de Arguedas.

Equipo docente:

JULIA FALGUERA CHIQUIRRÍN (tutora 1º primaria)

M^a JOSÉ COMERÓN CHICO (tutora 1º infantil)

ANABEL VICENTE DEL GUAYO (apoyo de infantil)

M^a ÁNGELES GONZALEZ JATO (tutora 2º infantil)

JUDITH JIMENEZ ARAGÓN (tutora 3º infantil y Jefa de estudios)

AGUSTINA ZAPATERÍA GARCÉS (tutora 2º primaria y Directora)

Equipo Técnico:

M^o ÁNGELES FERNÁNDEZ MILLÁN (tutora de infantil)

Con el apoyo y guía de la asesora de infantil del CAP de Tudela:

IDOIA VITIENES ORBEGOZO

Dirección de correo electrónico:

cp.arguedas@pn-te.cfnavarra.es

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto de trabajo surge a raíz del seminario "Astronomía, óptica, electricidad y magnetismo" llevado a cabo por expertos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en el curso 2007/08. En él se pidió a los participantes elaborar un trabajo en torno a los temas que se plantearon.

El equipo docente del CPEIP "SANCHO RAMIREZ" de Arguedas nos embarcamos en este proyecto por múltiples razones, entre ellas, porque es el año de la ciencia y este tema es poco trabajado en la escuela. Partiendo del ámbito científico hemos incluido contenidos de arte y música (puntillismo), que tienen su base en los estudios sobre la luz. También estamos inmersas en el estudio de las competencias clave, y qué mejor modo de potenciarlas que a través de experiencias científicas, las cuales, requieren el uso de los procesos fundamentales de estas competencias (identificar, representar, reflexionar, solucionar y aplicar). Por otra parte, en nuestro centro, estos contenidos procedimentales y experimentales los abordamos en talleres interciclo, en los que participan niños/as de 3 a 8 años. Las experiencias de los talleres se trabajan secuenciados e interrelacionados partiendo de los conocimientos previos de nuestros alumnos/as.

"La ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos y a las cosas que nos rodean, por el gusto de entender, de preguntarse y quedar satisfecho de asombro y de curiosidad. y en esta definición no son necesarios los microscopios electrónicos o los aceleradores de partículas: está al alcance de todos los que se atrevan a preguntarse los porqués que fueron abandonando desde la infancia"

ÍNDICE

1. Justificación del proyecto.
2. Desarrollo de los talleres:
 - Objetivos.
 - Actividades.
 - Materiales.
 - Valoración y recopilación de cada uno.
 - En los talleres de Infantil hay insertados videos en los que se aprecia el desarrollo de cada actividad.
3. Conclusiones.

Partiendo del ámbito científico hemos incluido contenidos de arte y música (puntillismo), que tienen su base en los estudios sobre la luz. También estamos inmersas en el estudio de las competencias clave, y qué mejor modo de potenciarlas que a través de experiencias científicas, las cuales, requieren el uso de los procesos fundamentales de estas competencias (identificar, representar, reflexionar, solucionar y aplicar).

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

1. Talleres interciclo

El hombre prehistórico y la luz.

Objetivo: descubrir las primeras formas de alumbrarse de los hombres. En este taller tomando como motivación el cuento de "Nuum el niño prehistórico" los niños y niñas van descubriendo la forma de alumbrarse los hombres primitivos.



El camino de la luz.

Objetivos: experimentar y observar el comportamiento de los rayos de luz y diferenciar entre cuerpos opacos y traslúcidos. En esta propuesta, a través de diferentes experiencias trabajamos las fuentes de luz, cómo es la luz y la dirección de la luz.



El arco iris.

Objetivos: observar la descomposición de la luz. Con este experimento los niños y niñas reflexionan sobre qué es la luz, de qué color es la luz y la descomposición de la luz blanca en diferentes colores.



¿Cómo vemos?

Objetivos: Descubrir a partir de la experimentación de la necesidad de luz para ver. Experimentar la formación de las imágenes invertidas en el ojo. Indagar sobre la manera en que vemos. A partir de una simulación de ojo que se ha fabricado y una imagen, hemos hecho hipótesis sobre la velocidad a la que viaja la luz y cómo ven nuestros ojos.



Los colores de la luz.

Objetivos: indagar cómo se hacen los colores en la televisión o en el ordenador, averiguar cómo funcionan los colores de la luz e iniciarse en el uso de instrumentos de óptica (lupa, proyector).



En este taller, con la lupa hemos examinado detenidamente la pantalla de la televisión y hemos encontrado en los puntitos blancos (luz) y negros, unos cuadraditos de tres colores (rojos, verdes y azules) "píxeles", también hemos comprobado que si alejamos la lupa de la televisión, los tres colores se mezclan y surgen muchos colores más.



Para observar detalladamente esta mezcla de los colores de la luz, hemos utilizado tres proyectores, en cada uno de ellos hemos colocado una diapositiva de cada color (píxel). Cada nuevo color que aparecía, lo investigábamos con la lupa en el ordenador (programa paint), para comprobar los puntitos (píxeles) que se habían mezclado para formarlo. También nos preguntamos y reflexionamos si ocurriría lo mismo dentro de una cámara de fotos ó de una cámara de vídeo.



Espejito mágico.

Objetivos: iniciar al alumnado en el método científico. Tras la realización de una experiencia, elaborar hipótesis de las causas y si es posible comprobarlas. Partiendo de cómo son los espejos y cómo funcionan, los niños/as han formulado hipótesis y han llegado a la conclusión que la causa es la curvatura del espejo. A través de las experiencias con el aire, el agua y la luz, han hecho sus hipótesis hasta llegar a la importante característica de la luz que produce esos efectos: la refracción.



2. Puntillismo:

un estilo de pintura y de música. Encabezado por los pintores Georges Seurat y Lucas Karagozian, para ellos la única mezcla capaz de producir el efecto deseado es la mezcla óptica. Con más conocimientos y un ojo más

disciplinado, tenían que hallar todos los matices del espectro luminoso. *"El color, que está controlado por leyes fijas, se puede enseñar con la música"* Charles Blanc, Gramática Ades arts du dessin, 1865.



3-CONCLUSIÓN:

Con experimentos sencillos y ejemplos prácticos hacen que la ciencia resulte divertida para los niños y fácil de aprehender.

4-BIBLIOGRAFÍA

1. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, seminario "Astronomía, óptica, electricidad y magnetismo"
2. MICHEL VAIDIS texto, GEMMA SALES ilustraciones, "Nuum el niño prehistórico", Editorial MSM,1992-2002.
3. "Experimentamos con la luz", un libro de ciencia, Editorial Luis Vives, Zaragoza 1.992
4. Puntillismo, un estilo de pintura y música, DE WIKIPEDIA, la enciclopedia libre.
5. GEORGES SEURAT, "Entrada en el puerto de Marsella" (1918), "La parade" (1889). PAUL SIGNAC, "Palacio de los papas, Avignon".
6. LUIGI NONO, "Polifónica-Monodia-Rítmica" (1951). KARL HEINZ STOCKHAUSE, "Kontra.Punkte"

La ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos y a las cosas que nos rodean, por el gusto de entender, de preguntarse y quedar satisfecho de asombro y de curiosidad. y en esta definición no son necesarios los microscopios electrónicos o los aceleradores de partículas: está al alcance de todos los que se atrevan a preguntarse los porqués que fueron abandonando desde la infancia

Documentación adicional:

Presentación PowerPoint con audio y vídeo

Innovación en viñetas

Agradecemos a Nestor Alonso, el Profesor Potâchov de Moldavia, además de su ingenio y pericia, su generosidad al cedernos estas imágenes.





**AP.Pamplona
Iruñeko.ILZ**



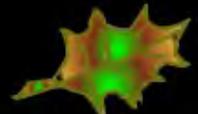
**CAP.Tafalla
Tafallako.ILZ**



**CAP.Estella
Lizarrako.ILZ**



**CAP.Tudela
Tuterako.ILZ**



**CAP.Lekarotz
Lekarotzko.ILZ**