

REVISTA DIGITAL *Wadi-red*
Centro del Profesorado de Guadix

Guadix

ISSN: 2173-1225
Depósito Legal: GR 196-2011

Año 2011 - Volumen 1 - Número 1 (Enero 2011)

DIRECCIÓN

D. Juan José Serrano Martínez

SUBDIRECCIÓN

D. Domingo Molina Hernández

SECRETARÍA

D. Pablo López García

CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Juan José Serrano Martínez
D. Domingo Molina Hernández
D^a. Milagros Jiménez Medialdea
D. Pablo López García
D. José Luis Ortíz Sedano
D. Pedro José Martínez Varo
D. José Ángel Moreiro Valverde
D. Juan Jesús Morillas López
D. Antonio Gerardo González Amezcu

CONSEJO ASESOR/EXPERTO

Dra. D^a. Palma Chillón Garzón (*Universidad de Granada, España*)
Dr. D. Pedro M^a Uruñuela Nájera (*Alta Inspección del Ministerio de Educación*)
Dra. D^a. Gema Vílchez Barroso (*Universidad de Granada, España*)
Dra. D^a. Isabel Pérez Torres (*Universidad de Granada, España*)
Dr. D. Manuel Jiménez Raya (*Universidad de Granada, España*)
Dr. D. Miguel López Melero (*Universidad de Málaga, España*)
Dr. D. Miguel López Castro (*Universidad de Málaga, España*)
Dr. D. Juan Antonio Párraga Montilla (*Universidad de Jaén, España*)
Dr. D. Juan Rafael Muñoz Muñoz (*Universidad de Almería, España*)
Dr. D. José Alfonso Morcillo Losa (*Universidad de Jaén, España*)
Dr. D. Juan de Dios Fernández Gálvez (*Universidad de Granada, España*)
Dr. D. Antonio Granero Gallegos (*Universidad de Murcia, España*)

Asistencia técnica

D. Pedro José Martínez Varo
D. José Luis Ortíz Sedano

Diseño, ilustraciones y maquetación

D. Pablo López García
D. Pedro José Martínez Varo

Edita: **CENTRO DEL PROFESORADO DE GUADIX**

ISSN: 2173-1225

Depósito Legal: GR 196-2011

AÑO 2011, Volumen 1, Número 1 (Enero 2011)

ÍNDICE

ARTÍCULO DE OPINIÓN

- **Páramo, A.** (2011). ¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato?. *Wadi-red* [en línea], 1 (1), 4-14. Disponible en: <http://www.cepguadix.es/revista>. 4-14

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y/O PROFESIONALES

- **Porcel, A. M^a, Cambil, J.A., Espigares, M^a. I., y Banderas, R.** (2011). La dramatización en la educación. *Wadi-red* [en línea], 1 (1), 15-19. Disponible en: <http://www.cepguadix.es/revista>. 15-19
- **Jiménez, M^a. L., Llamas, M^a. C. y Chillón, P.** (2011). Una experiencia recreativa: "Misterio en las nieves". *Wadi-red* [en línea], 1 (1), 20-26. Disponible en: <http://www.cepguadix.es/revista>. 20-26
- **Fernández, E.** (2011). El valor del realismo en las tareas de educación física bilingüe. *Wadi-red* [en línea], 1 (1), 27-32. Disponible en: <http://www.cepguadix.es/revista>. 27-32
- **Ramírez, N.** (2011). Un día en la piscina. *Wadi-red* [en línea], 1 (1), 33-38. Disponible en: <http://www.cepguadix.es/revista>. 33-38
- **Tortosa, M^a. E., Callejas, E., Velasco, L. Gómez, S., Ortega, I., Rojas, J., Romero, M^a. J. y Ruiz, M^a. M.** (2011). Huerto ecológico y vivero escolar; algo más que un recurso educativo. *Wadi-red* [en línea], 1(1), 39-46. Disponible en: <http://www.cepguadix.es/revista>. 39-46

¿TIENE SENTIDO LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO?

DOES IT MAKE SENSE THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN HIGHSCHOOLS?

D^a. AMPARO PÁRAMO CARMONA

IES Pedro Antonio de Alarcón, Guadix, Granada, España.

RESUMEN:

La finalidad fundamental de la enseñanza de la Filosofía debe ser suscitar en el alumnado la conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y de la cultura, de modo que la reflexión personal y libre sobre los valores y la condición humana fundamenten su conducta de cooperación social. Expresamente se precave contra el adoctrinamiento, insistiendo en que se trata de enseñar a pensar por uno mismo. Por eso, la libertad de investigación y de discusión son condiciones necesarias. Más que transmitir verdades adquiridas se trata de enseñar a ver los problemas y ayudar a resolverlos, sirviendo nuestra opinión como un medio más.

PALABRAS CLAVE:

Filosofía, enseñanza, aprendizaje, pensamiento, razón, reflexión.

ABSTRACT:

The fundamental purpose of teaching philosophy should be arouse in students' awareness the problems of science and culture so that the free personnal reflection on values and the human condition base their social cooperative behavior. Expressly cautions against indoctrination by insisting that it is taught to think for yourself. That is why the liberty of research and discussion are necessary conditions. Rather than acquired truths, it is about to teach how to see the problems and resolve them, using our opinion as a further mean.

KEY WORDS:

Philosophy, teaching, learning, trough, reason, reflection.

1. SENTIDO GENERAL DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.

¿Se puede enseñar a filosofar sin enseñar una determinada filosofía? Es conocida de todos la siguiente afirmación kantiana: “Por tanto, de todas las ciencias racionales (a priori) la única que puede aprenderse es la matemática, pero nunca la filosofía (como no sea históricamente). Antes bien, en lo que respecta a la razón, lo más que puede aprenderse es a filosofar”.

Sin embargo, Hegel criticó esta idea kantiana, afirmando que el filósofo de Königsberg había caído ingenuamente en la trampa de que se aprende no la filosofía, sino a filosofar, como si alguien aprendiese a trabajar la madera y no a hacer una mesa, una silla, una puerta... A juicio de Hegel, no se puede pensar sin contenidos, pues eso sería como pensar sin pensamiento o concebir ideas sin tener previamente conceptos. Se trata, pues, de que se aprende a pensar “recibiendo pensamientos en la cabeza”, por lo que tanto los pensamientos como los conceptos deben ser aprendidos.

Hegel apela a su propia experiencia como pedagogo y en su “Carta a Von Raumer”, en la que se exponen sus ideas sobre la enseñanza de la filosofía, afirma: “No solamente se ha convertido en un prejuicio de la enseñanza filosófica, sino también de la pedagogía, que al ejercitarse en pensar por sí mismo, en primer lugar la materia no tiene importancia y, en segundo lugar, el hecho de aprender se opone al hecho de pensar por sí mismo. Siendo así que en realidad el pensamiento no puede ejercerse si no es acerca de una materia que no es un producto de la imaginación o una representación sensible o intelectual, un pensamiento no puede ser aprendido más que si es pensado”.

Entonces ¿hemos de transmitir sólo una forma de pensar, la filosófica, sin enseñar una determinada filosofía, o sólo enseñando una determinada filosofía se puede enseñar a pensar filosóficamente? Quizá estas dos afirmaciones no sean tan opuestas.

No se puede enseñar una actividad sin un contenido. Ambos elementos son necesarios. El problema radica en dónde colocar el acento: si en la actividad como tal o en el contenido. En el primer caso, lo importante es el método, el proceso, mientras que en el segundo la importancia recae sobre el resultado.

Quien explica Filosofía no puede enseñar a filosofar si no es filosofando, es decir, ofreciendo una determinada solución filosófica. Y al justificar la solución que ofrece, está filosofando y sólo de esta forma es posible filosofar. Pero quien enseña debe poner más énfasis en el método que en el resultado. Tratemos de ilustrar esta afirmación: digamos que no se puede enseñar a leer si no es leyendo un determinado libro. Sin embargo, para el alumnado, lo interesante no va a ser la materia de la que trata el libro, sino el método de lectura, de modo que, al finalizar su aprendizaje, pueda leer cualquier otro libro por sí mismo. Lo que esto significa es que el contenido debe estar al servicio del método, es decir, que la doctrina filosófica sustentada por el profesorado es un medio necesario para lograr un fin: que el alumnado aprenda a filosofar o, lo que es lo mismo, a ver el aspecto filosófico del problema y, al mismo tiempo, que adquiera la capacidad para resolverlo.

Desde esta perspectiva, quien sea fiel a sus propias convicciones deberá exponerlas como medio necesario para que su alumnado aprenda a filosofar viendo cómo se construye una determinada filosofía. Pero cuando nos

dedicamos a la enseñanza debemos tener muy presente que la doctrina personal es un medio didáctico, no el fin de la enseñanza. Si no procediéramos de esta forma, nos convertiríamos en proselitistas, no en profesores de Filosofía. Sólo con esta actitud por parte de quien enseña, el alumnado evitará caer en el dogmatismo y alentará la inquietud, que es la condición necesaria del espíritu filosófico, y de la que ya hablaba Aristóteles.

Siguiendo con la comparación hegeliana de la que hablábamos al principio, un maestro ebanista no podrá enseñar el oficio si no es haciendo ante el aprendiz mesas, sillas, etc. Pero esos utensilios, imprescindibles para enseñar, no son el fin de la enseñanza, sino la técnica o método de fabricación. De lo contrario, quien en ese momento está adquiriendo el conocimiento aprenderá a fabricar sólo aquel tipo de mesas que le interesan al ebanista, es decir, la enseñanza se convierte en imitación de lo que otro había pensado antes, con lo que se consigue anular la libertad intelectual del alumnado y, de paso, se ahoga toda posibilidad de progreso. Cuando acabe el curso de Filosofía, el alumnado saldrá de allí con un recetario de soluciones pero, probablemente, incapaz de encontrar otras por sí mismo. Y una conducta así es un atentado contra la libertad de pensamiento adolescente, al tiempo que se le impide la adquisición de autonomía intelectual, que debe ser el fin primordial de todo sistema de enseñanza.

Pero hay un punto en el que Kant y Hegel están de acuerdo: mientras que para el primero, lo que sí puede aprenderse es la Filosofía como historia, para Hegel la Filosofía es su historia. La idea de estudiar la Filosofía en su historia es el punto de convergencia, pues por lo demás las diferencias son evidentes en cuanto al sentido de este estudio, como medio para enseñar a filosofar.

Nos encontramos entonces con un dilema: en vez de exponer la propia voz, de disponer el propio pensamiento como medio para enseñar a filosofar ¿por qué no limitarse a exponer las soluciones aportadas por los grandes filósofos, convertidos así en métodos para enseñar a filosofar? El conocimiento de la historia de la Filosofía es absolutamente necesario para que el alumnado capte el carácter histórico de todo lo humano y, más en concreto, del saber. Además, es muy conveniente como antídoto contra el dogmatismo, aún sin negar que, en este aspecto, planea la sombra del escepticismo. Sin embargo, la explicación de la historia de la Filosofía presupone que el alumnado sabe qué es la Filosofía o, al menos, ha tomado previamente contacto con ella. En este sentido, no es suficiente una exposición histórica sin que la haya precedido una exposición sistemática. Ambas actitudes (la sistemática y la histórica) no se excluyen, sino que se complementan, contribuyendo así a evitar el doble escollo del dogmatismo y el escepticismo, y llegando al mismo tiempo a la resolución del dilema que se nos había planteado.

Pero al enseñar a filosofar con nuestra propia concepción filosófica, nunca debemos olvidar que sólo es una más entre otras. La historia de la Filosofía es un complemento, no un sustituto del pensamiento propio.

La finalidad fundamental de la enseñanza de la Filosofía debe ser suscitar en el alumnado la conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y de la cultura, de modo que la reflexión personal y libre sobre los valores y la condición humana fundamenten su conducta de cooperación social. Expresamente se precave contra el adoctrinamiento, insistiendo en que se trata de enseñar a pensar por uno mismo. Por eso, la libertad de investigación y de discusión son así condiciones necesarias. Más que transmitir verdades adquiridas se trata de enseñar a ver

los problemas y ayudar a resolverlos, sirviendo nuestra opinión como un medio más.

Llegados a este punto tenemos que explicitar que hay un correlato entre la libertad de quien aprende y el uso que de su posición de privilegio debe hacer quien cumple la tarea de enseñarle y es evidente que el alumnado de bachillerato no está en condiciones de juzgar por sí mismo el valor de las diversas soluciones. Por otro lado, la influencia del profesorado, adulto, sobre jóvenes intelectualmente inmaduros es muy fuerte y se corre el riesgo de convertir las clases en tribuna de las convicciones propias y realizar una labor proselitista, buscando más ganar adeptos para una doctrina que ayudar al alumnado a buscar la verdad.

Dos son los flancos de donde más fácilmente puede surgir el proselitismo, con un común denominador: el activismo religioso y el político, tan parecidos en el fondo. Desde el activismo es difícil aceptar que las propias convicciones filosóficas son un medio y no un fin de la enseñanza con el consiguiente respeto a la libertad de quien está en proceso de aprendizaje. No se trata de violentar la conciencia de ningún enseñante obligándole a cambiar lo que estima ser verdadero. Pero el sentido de autocrítica y de respeto ante la indefensión ideológica del alumnado deben evitar toda actitud avasalladora de imposición ideológica.

2. LA ORIGINALIDAD DEL SABER FILOSÓFICO Y EL OBJETO DE LA FILOSOFÍA.

2.1 ORIGINALIDAD DEL SABER FILOSÓFICO.

Frente a todas las actitudes reduccionistas o destructoras del saber

filosófico es necesario precisar la originalidad de la Filosofía ante otras formas del saber humano. Carecería de sentido hablar de Filosofía si debiera reducirse a saberes ya delimitados. Quedaría la palabra sin ningún contenido significativo y toda la historia de la Filosofía se reduciría a un cúmulo de afirmaciones sin sentido.

Por eso precisamente, porque somos conscientes de que la Filosofía es un hecho con sentido original y de que los hombres que realizan la actividad de filosofar llevan a cabo una acción cultural y reducible a otras, es por lo que necesitamos mostrar la originalidad del saber filosófico.

Ni que decir tiene que no pretendemos dar una respuesta de valor universal. Mostrar la originalidad del saber filosófico supone mostrar la existencia de un objeto peculiar del filosofar y de un método adecuado para ello. ¿Existe un objeto característico del saber filosófico? ¿No han ido las ciencias vaciando más y más el sentido de la Filosofía hasta volverlo vano? ¿No debe reducirse la Filosofía a una simple actitud racional frente a los contenidos de otros saberes? ¿Cuál sería, entonces, su método?

El problema planteado interesa necesariamente a todo enseñante de Filosofía. Quizá sería interesante comenzar diciendo qué no es la Filosofía. Desde luego, lo primero que debemos decir es que no estamos en presencia de una especie de “cajón de sastre” y que tampoco es un intento de racionalización pero, eso sí, de segundo orden. Probablemente quienes así piensan están en la idea de que del conocimiento sobre lo real ya se ocupan las ciencias y la Filosofía queda reducida a ser mera reflexión acerca del conocimiento y, por lo tanto, sólo Metafísica u Ontología. Sin embargo, no es cierto que la Filosofía no sea un conocimiento acerca de lo real, como tampoco lo es que

pueda ser reducida a mera Teoría del Conocimiento.

En cuanto a su vínculo con la realidad, supone una afirmación indemostrada aunque frecuente la creencia de que “lo real” se reduce a lo conocido por las ciencias y que no hay, por lo tanto, otros niveles de realidad distintos de los aprehendidos por el conocimiento científico. Pero a tal suposición debería haber precedido una reflexión sobre el sentido de la realidad y esa reflexión no se lleva a cabo.

En lo que respecta a la segunda afirmación, a saber, la Filosofía entendida sólo como Teoría del Conocimiento (consecuencia directa de la anterior), no podemos dar por válido (por cierto) que ésta sea solamente una crítica de ideas de otros saberes. Antes bien, lo que es, desde su raíz, es una crítica del conocimiento de realidades, eso sí, no reducibles exclusivamente a las dadas por las ciencias positivas.

Pero volvamos a la afirmación kantiana con la que empezábamos este escrito. Es cierto que no se aprende Filosofía, sino que se aprende a filosofar, y esto sólo es posible usando la propia razón, así como valorando los distintos saberes y cuestionándolos, es decir, haciendo un uso crítico de la razón.

Ya Platón reflexionó sobre la política y la moral y esa reflexión le llevó a la búsqueda de una sabiduría acerca de la realidad y del ser. Santo Tomás, desde la Teología, elaboró una Filosofía del ser y sus realidades trascendentales. Kant reflexionó sobre las ciencias y se vio en la necesidad de someter a crítica la facultad cognoscitiva humana para hallar las condiciones de posibilidad que fundamentaran el conocimiento científico y todo conocimiento humano. Y análogamente podríamos seguir citando al resto de los filósofos.

¿Hacia dónde, pues, hay que dirigir la reflexión filosófica? ¿Qué es lo que da originalidad al saber filosófico? Como no olvidamos que estamos hablando de enseñar a filosofar a adolescentes, es posible que a estas preguntas haya que responder afirmando que lo prioritario es la adquisición de un hábito mental que pase no sólo por la crítica de cualquier sistema, sino que incluya al mismo tiempo la autocrítica.

Claro está, la labor de criticar implica estar en posesión de un punto de vista y aquí vuelve a surgir nuevamente una pregunta ¿cómo nos acerca la Filosofía a ese punto de vista? Esto es lo mismo que preguntarse cómo se produce nuestro acercamiento a la verdad, cuál es el vínculo entre conocimiento y verdad.

Gustavo Bueno, quien a lo largo de su obra propone siempre la puesta en valor del saber filosófico, defiende lo que él llama “symploké”, la relación estructural entre las ideas (la “geometría de las ideas”), tanto de las ideas como de las cosas por medio de sus ideas: esa es, a su juicio, la tarea propia del trabajo filosófico. Esta vuelta a la filosofía platónica, en la que una “Idea” entra a formar parte del taller filosófico cuando es totalizadora, cuando su presencia nos fuerza a ejercer la tarea de pensar, equivale a decir que la conciencia lógica total se vería comprometida, lo que implicaría un sinsentido de todo punto inaceptable.

Entre las ideas actuales, Bueno cita las de tiempo, libertad, historia, evolución, ciencia, sustancia, materia, universo, causa, justicia... Lo que convierte en evidente que reconoce la posibilidad de un saber filosófico sustantivo en el sentido gnoseológico. La experiencia (“el mundo”, en palabras de Gustavo Bueno) no queda agotada por las enciclopedias de las ciencias. Por ello, es necesario un saber filosófico, cuyo tema no se sitúa ciertamente más allá de la experiencia,

sino en su propio interior, regresando a los componentes trascendentales, a las “Ideas” en tanto dan no ya un sistema, sino una “symploké”. Para Ortega, en cambio, toda Filosofía deliberada y expresa se mueve en el ámbito de una prefilosofía o convicción que queda muda de puro ser para el individuo una “realidad misma”. Utilizando sus propias palabras “El hombre hace Filosofía en virtud de ciertas necesidades ateóricas, es decir, vitales. Éstas no son vagas, sino precisas y condicionan muy determinadamente el ejercicio intelectual, la llamada razón”.

Pero con independencia de que compartamos o no algunos aspectos de los sistemas filosóficos de Gustavo Bueno o de Ortega y Gasset, lo que sí es cierto es que las palabras citadas nos parecen válidas, pues no es cierto que sea posible una filosofía epistemológicamente neutra y desligada de la psicología, la sociología o la historia vividas por el filósofo.

2.2 OBJETO ORIGINAL DE LA FILOSOFÍA.

El objeto de la Filosofía no viene dado por los diversos contenidos temáticos a los que se ha dirigido su reflexión (naturaleza, hombre, sociedad, Dios, cultura, ciencia, historia, vida, valores, lenguaje...), sino por el modo que tiene el filósofo de acercarse a esos temas, convencido de que el objeto de su saber no es una cosa, sino el resultado de un encuentro constantemente buscado.

Aunque es cierto que el hombre piensa desde la totalidad de su ser, que es razón, pero también sentimiento, tendencia, voluntad, acción (en palabras de Ortega, su “circunstancia”), es igualmente cierto que el objeto de la Filosofía se está constituyendo permanentemente, al hilo del progreso racional. Por eso, estamos en presencia de un

saber que siempre está tratando de justificar su objeto.

Naturalmente, eso no significa en modo alguno que el saber filosófico se mueve en el vacío o que no haya logrado ninguna conquista a lo largo de la historia. Lo que significa es que la antigua proposición de Parménides (“es lo mismo pensar y ser”) no ha sido ni será nunca verificada en plenitud porque el pensamiento humano es limitado y discursivo. El objeto de la Filosofía está presente en toda realidad (mundo físico, mundo humano, mundo ideal), pero no está dado de antemano. Requiere, como diría Ortega, asumir una cierta perspectiva para descubrirlo. Y esa perspectiva consiste en salir a la búsqueda integral del universo, asumir una perspectiva de trascendentalidad, que está presente a lo largo de toda la Historia de la Filosofía, y que ya encontramos en la búsqueda del arjé de los filósofos presocráticos, en las Ideas de Platón, en los primeros principios y primeras causas de Aristóteles o en el “esse” de Santo Tomás de Aquino. A partir de la Filosofía Moderna, la línea de trascendentalidad pasa del ser al sujeto: desde el cogito cartesiano hasta el “ich denke” kantiano, o la identidad real-racional que encontramos en Hegel, lo trascendental tiene su fundamento en el sujeto y surge como búsqueda de las condiciones de posibilidad del conocimiento científico y de todo conocimiento. Ese trascendental es el objeto de la Filosofía. Y es la actitud investigadora, crítica, dialéctica, fundamentadora del filósofo la que le permitirá irlo descubriendo.

El filósofo estudiará el conocimiento, la realidad, el ser humano y su actividad, la historia... Pero, en toda reflexión mostrará su originalidad de filósofo al no detener la dialéctica del pensamiento e ir en la búsqueda de esta visión trascendental, sin estabilizarse en ninguno de sus temas o en un orden cerrado de categorías.

3 EL MÉTODO DE LA FILOSOFÍA.

Queremos analizar lo que llamamos “método reflexivo”, que parte del análisis fenomenológico de los datos como nos vienen dados en la experiencia, y los trasciende. Esto lo hace al leer en los fenómenos el significado de las realidades o de la realidad que hace posible tales manifestaciones fenoménicas. Nos permitirá llegar, por ejemplo, a la realidad del ser humano o a sus dimensiones radicales penetrando en su riqueza fenoménica y descubriendo reflexivamente lo que la hace posible. Esto lo lograremos sólo viendo al sujeto en el horizonte de la totalidad real a la que nos lleva su comportamiento fenoménico. Descubriremos un ser pluridimensional irreducible a una sola de esas dimensiones: ser con los demás, ser en el mundo, ser abierto a los valores (verdad, bondad, belleza, cultura...) y abierto al absoluto. Y será necesario analizar e interpretar la existencia y el significado de cada una de esas dimensiones, es decir, del ser del hombre, así como el problema de su actuación, su origen y su destino.

La Filosofía se sitúa así, siempre, en el interior de la experiencia. Por eso, el mismo conocimiento intelectual no es sólo abstractivo y deductivo, sino también intuitivo, lo que nos permite justificar con evidencia ciertos principios, o conocernos a nosotros mismos como conciencia, o conocer lo concreto e individual sin rodeos universales. El discurso racional tratará de desentrañar y aclarar conceptualmente los contenidos de la experiencia, sin las pretensiones de llegar siempre a conceptos totalmente claros y distintos.

Sin embargo, pretender un conocimiento transparente en todo es ignorar la estructura del conocimiento humano y esta recíproca dialéctica entre experiencia y razón. Por eso, el método reflexivo no cierra nunca la puerta a la crítica y a la autocrítica, porque

quien lo practica es consciente del carácter histórico-dinámico tanto de la experiencia como de la razón.

Podemos afirmar que la Filosofía seguirá siendo un saber sustantivo, por mucho que se desarrollen y multipliquen las ciencias, si posee un método epistemológico propio que le permita llegar partiendo de la experiencia y sin desligarse de ella, a un nivel de realidad inaccesible a las distintas ciencias. Ello dotará de originalidad a la Filosofía, que no es sino un proceso reflexivo que pretende llevar hasta el fondo, hasta el límite posible, el dinamismo de la razón humana. La ciencia no inquiere sobre el qué de la realidad o el ser de las cosas, sino sobre el cómo de su acontecer reducible a funciones entre variables o factores. Hacerse este tipo de preguntas es propio de la Filosofía.

4. EL DINAMISMO DE LA RAZÓN.

El dinamismo de la razón, al filosofar, trasciende toda consideración particularizada de la realidad y busca ese horizonte de trascendentalidad regional o universal que la caracteriza, pero sin olvidar que el horizonte solamente es tal en cuanto que se dan un conjunto de realidades determinadas de las que ese horizonte del que hablamos es la línea terminal o envolvente.

A nuestro parecer, es este encuentro trascendental, dialéctico, crítico, histórico, entre el logos y el ser (es decir, este encuentro ontológico) el que caracteriza a la conciencia filosófica y el que da al ser humano que filosofa una peculiar actitud cultural, globalizadora y radical, en su labor razonadora.

Se trata de descubrir todos los niveles de la realidad hasta lograr explicar su autosuficiencia o la superación de realidades

insuficientes que exigen integrarse en otras para mantener su sentido ontológico. Pero no se trata solamente de la superación de contradicciones, sino también de la búsqueda de identidades o comunidades de lo real, así como de la fundamentación en la que se resuelven las contradicciones e identidades, al intentar hallar la razón suficiente de todo.

De lo anterior lo que se desprende es que no se trata de que la Filosofía tenga un sector de objetos peculiares (espíritu, conciencia, verdad, ser, realidad...) que constituyen su materia de reflexión, sino que lleva a cabo una consideración gnoseológica específica de realidades concretas, consideradas con distinta perspectiva por otras actividades racionales.

5. LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DURANTE EL BACHILLERATO. SIGNIFICADO E IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN.

Siguiendo a José Luis Pinillos, tomamos el concepto de motivación como el conjunto de factores o determinantes internos más que externos del sujeto, que le incitan a la acción. Hay tendencias humanas que necesitan y deben ser estimuladas para poner en acción energías biopsíquicas en el hombre, fundamentales en la labor educativa. La inclinación o tendencia a la curiosidad, a la necesidad de comprensión y autocomprensión, a la propia autorrealización, son dinamismos comunes que cabe estimular ante todo nuevo campo cognoscitivo.

A estos motivos de carácter impulsivo podemos añadir los motivos de carácter direccional que orientan los dinamismos precedentes en uno u otro sentido. Son motivos de tipo afectivo regulados por el binomio agrado-desagrado de tanta

importancia en el adolescente y el joven. La conducta, el estudio, la materia “agradable” por uno u otro motivo, suponen un aliciente y un refuerzo en esa dirección. Del mismo modo que resulta dificultoso y hasta violento un objetivo que no suscita interés o agrado de ningún género.

Hay, no obstante, un tercer grupo de motivaciones que pueden superar en buena parte los motivos de agrado o desagrado, o fortificar su orientación. Son elementos cognoscitivos de carácter gnoseológico (ideas-fuerza, valores) que ponen en acción la voluntad como tendencia intelectual.

Lo fundamental es que el alumno no empiece un nuevo estudio de modo mecánico, sino que logre una conducta motivada en el más alto grado posible. Y es misión del enseñante suscitar esa conducta motivada o potenciarla si ya existía.

6. LA SITUACIÓN DEL ADOLESCENTE ANTE EL ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA.

Cualquier tipo de enseñanza debe colocar en el centro de su interés al alumnado que la recibe. Armonizar las exigencias de la materia enseñada con las exigencias concretas del alumnado es una norma fundamental de la pedagogía.

La primera reflexión, al iniciar la enseñanza de la Filosofía, es considerar la situación en que se encuentra el adolescente al acceder al estudio de una disciplina que le resulta nueva. Es curioso ver cómo su edad presenta situaciones vitales en las que cabe descubrir ciertas analogías con las circunstancias históricas en las que nació la Filosofía en Grecia. La maduración psicosocial ha ido llevando al joven a descubrir la originalidad de su yo frente al entorno social. Va creciendo en su interior un

proceso de emancipación frente a los padres y educadores, frente a la sociedad. Esa emancipación del individuo que puede encontrarse en los orígenes de la Filosofía griega y que contrastaba con cierto impersonalismo precedente es un momento oportuno para que nazca o se desarrolle en el alumnado la exigencia crítica y fundante que le brinda la Filosofía. La tendencia a la emancipación suele coincidir con una crítica de lo tradicional, de lo recibido: crítica de la tradición religiosa, crítica de la tradición político-social, crítica de la tradición educativa, crítica de los valores y de la cultura impuesta por el entorno social. Ésta es la que se encuentra es la mejor disposición para introducirlo en la necesidad de una crítica rigurosa y metódica en todos esos campos, que logre superar las actitudes críticas, emotivas y parciales a las que fácilmente se inclina, sin demasiada conciencia de ello, el adolescente. Favorecer esa tendencia crítica, llevándola a cabo de un modo riguroso y radical es una misión del saber filosófico.

La Filosofía surgirá desde el interior de la situación psico-social del joven, elaborando metódica y constructivamente lo que, quizá, no pase de ser una pura crítica negativa y desordenada. He aquí una motivación que debe potenciarse con la enseñanza de la Filosofía.

Por otra parte, los estudios realizados y las experiencias personales del alumnado, facilitadas por los medios de comunicación así como el acceso a las nuevas tecnologías, le han abierto ya al pluralismo cultural (circunstancia presente igualmente en la Grecia del siglo VI antes de Cristo). Ese pluralismo rompe el núcleo cultural monolítico recibido en los años precedentes y genera en el joven la exigencia de tener ideas propias, la necesidad de formarse sus opiniones personales o de defender las ya formuladas recibidas del ambiente social, así como el deseo de conocer visiones del mundo

distintas de las que en ese momento están en vigor en su entorno (económico, social, político, moral, educativo, religioso...). Para evitar caer en un superficial escepticismo vital, la Filosofía tiene que cumplir su función como crítica racional de las culturas a lo largo de la historia y como indagación de los fundamentos de las mismas. Precisamente eso le puede ayudar al adolescente a librarse de fáciles creencias del momento o del radicalismo acerca de cuestiones fundamentales de la vida humana. Los adolescentes necesitan buscar explicaciones racionales a problemas cuyas respuestas habían tenido hasta ahora por autoridad, por fe más o menos fundada, por mitos patentes o latentes.

Si el proceso educativo ha ido desarrollándose hacia el logro de una maduración personal, en el momento en que el adolescente accede al estudio de la Filosofía ya ha descubierto el valor central del ser humano en el universo: el ser humano como protagonista de la historia, promotor de la ciencia y de la técnica, creador de cultura, dinamizador del progreso social hacia la conquista de una mayor libertad, igualdad, justicia..., pero, al mismo tiempo, ha tomado también conciencia de los límites de la humanidad, de la incomunicabilidad social, de los fracasos, de las esclavitudes, de las manipulaciones, de las luchas sociopolíticas, de la enfermedad, del dolor, de la muerte. Es hora de profundizar en su incipiente humanismo para intentar que obtenga una visión sistemática y radical del hombre y su mundo. Al fin y al cabo, toda Filosofía depende, en última instancia, de la concepción que se tenga del ser humano y que ella contribuye a formar.

7. LA FILOSOFÍA Y SU RELACIÓN CON LAS OTRAS MATERIAS.

Poner a la Filosofía en línea de continuidad con el resto de materias, especialmente las científicas, constituye un camino pedagógico adecuado y, en general, fructífero.

Cada una de las ciencias estudiadas hasta el momento ha dado al alumnado un saber distinto del saber vulgar. Tanto las ciencias de la naturaleza como las ciencias del hombre versan sobre una realidad objetiva, determinada, tratada con un método riguroso por medio de explicaciones y pruebas verificables para lograr conclusiones sistematizadas u ordenadas racionalmente. Pero su objeto viene constituido por parcelas de la realidad.

Ahora bien ¿es posible un saber que no trate de las distintas parcelas de la realidad, sino de la totalidad? Este es el tipo de saber que pretende la Filosofía en su aspecto metafísico, un saber de la totalidad en lo que tiene de común y, por lo tanto, desde un punto de vista radical desde el cual se logre iluminar todo cuanto hay. Buscar la explicación de todo desde el ser, desde la materia o desde la idea, el espíritu, la sociedad. Cuestionarse sobre el universo en su totalidad, sobre el origen de las cosas, sobre su estructura común, sobre el sentido de todo cuanto existe o puede existir.

8. ENSEÑAR FILOSOFÍA ENSEÑANDO A FILOSOFAR.

¿Se debe enseñar Filosofía o enseñar a filosofar? ¿Interesa más enseñar un proceso, una actividad, un método de razonar o unos resultados equivalentes a determinados contenidos asimilados por el alumnado? ¿El objetivo de la Filosofía es llegar a alcanzar la

asimilación de una serie de contenidos o son prioritarias otras conquistas de carácter más personal?

Si tenemos en cuenta las exigencias pedagógicas, tendremos que afirmar con Kant, como ya advertíamos al principio de este trabajo, que sólo puede enseñarse Filosofía enseñando a filosofar. Si la balanza debiera inclinarse en algún sentido, la preferencia iría hacia la segunda parte, sin excluir, claro está, la primera.

No hay educación sin orientaciones resolutorias de los problemas presentados. La mera exposición de las respuestas históricas dadas, por muy razonada que sea, sin un juicio crítico no logra este cometido. Enseñar así Filosofía trae como resultado el que el alumnado vaya adquiriendo una serie de contenidos fundamentales en cada tratado. Pero atentos a no transformar la Filosofía en un catecismo dogmático de preguntas y respuestas. He aquí la urgencia: enseñar a filosofar. Para ello, resulta eficaz el análisis reflexivo de productos culturales de distinto tipo o bien de hechos vitales del devenir cotidiano. La adquisición de las adecuadas técnicas de trabajo intelectual será el soporte sobre el que se asentará el aprendizaje filosófico. Y, qué duda cabe, en una asignatura como la nuestra, el lenguaje es el instrumento esencial de trabajo.

La consecución de los objetivos apuntados es una labor de toda la vida, por lo que no estamos hablando sólo de enseñanza, sino de una actitud vital que no todos, ni en el mismo grado, podemos lograr, aunque sí podemos hablar de unos contenidos mínimos. Pero sí resulta imprescindible el hábito de pensar, el planteamiento de problemas y cuestiones que inviten a la reflexión, que alejen de toda actitud dogmática, autoritaria y lograr distinguir los diversos planos en los que pueda considerarse un mismo problema.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BUENO, G. (1970). El papel de la Filosofía en el conjunto del saber. Madrid: Ciencia Nueva.
- HEGEL, G. W. F. (1982). Introducción a la Filosofía de la Historia. Buenos Aires: Aguilar.
- HEIDEGGER, M. (1980) Qué es Filosofía. Madrid: Narcea.
- KANT, I. (1981) Filosofía de la Historia. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, I. (1979) Crítica de la Razón Pura. Méjico: Porrúa.
- KANT, I. (1982) Pedagogía. Buenos Aires: Aguilar.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1980) El tema de la filosofía. Madrid: Revista de Occidente para Alianza Editorial.
- PLATÓN. (1988) República. Madrid: En Obras completas. Gredos.

LA DRAMATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

THE DRAMATIZATION IN THE EDUCATION

D^a. ANA MARÍA PORCEL CARREÑO

CPR Gor-Gorafe-Hernán Valle, Gor, Granada, España.

D. JOSÉ ALEJANDRO CAMBIL DOMÍNGUEZ

CEIP San Gregorio, Alcudia de Guadix, Granada, España.

D^a. MARÍA ISABEL ESPIGARES GARCÍA

CPR Gor-Gorafe-Hernán Valle, Gor, Granada, España.

D^a. ROCÍO BANDERAS HIRALDO

CEIP Franciso Vílchez, Arroyo del Ojanco, Jaén, España.

RESUMEN:

A través de este documento vamos a exponer el trabajo realizado por un grupo de maestros y maestras, durante el curso escolar 2009-2010, en el C.P.R. de Gor-Gorafe-Hernán Valle. Se trata de una experiencia basada en la dramatización y fundamentada en el desarrollo integral de la comunicación, trabajando aspectos de ésta, verbales y no verbales, en todas sus posibilidades y mostrándole al alumnado todas las formas de comunicación que tiene a su alcance. Trataremos de explicar los objetivos propuestos, los contenidos trabajados y la metodología llevada a cabo para el desarrollo de nuestro trabajo.

PALABRAS CLAVE:

Dramatización, educación, comunicación, expresión, educación en valores, motivación, creatividad, plataforma colabora.

ABSTRACT:

Across this document we are going to expose the work realized by a group of teachers and teachers, during the school course 2009-2010, in Gor-Gorafe-Hernán Valle's C.P.R. It is a question of an experience based on the dramatization and based on the integral development of the communication, working aspects of this one, verbal and not verbal, in all his possibilities and him showing to the student body all the forms of communication that has to his scope. We will try to explain the proposed aims, the worn out contents and the methodology carried out for the development of our work.

KEY WORDS:

Dramatization, education, communication, expression, education in values, motivation, creativity, platform collaborates.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO.

Con la creación de este Grupo de Trabajo hemos pretendido innovar en el terreno de la educación y concretamente en el campo de la dramatización mediante la creación de materiales o actividades de aprendizaje de alumnos y alumnas (teatros, creación de marionetas, etc.) aplicables directamente en clase, de carácter didácticamente novedoso, y a lo largo del curso académico 2009-2010.

Hemos considerado la dramatización como una forma creativa y motivadora, con la que, a través de la socialización, se pueda conseguir que los alumnos/as tengan más seguridad en sí mismos, adquieran una serie de valores y desarrollen capacidades que en otras situaciones les sería más difícil desarrollar.

Hemos trabajado la dramatización integrándola en las áreas curriculares de Educación Infantil y Primaria, de una manera lúdica, creativa y participativa.

Debido a la importancia que todo esto tiene para nuestros alumnos y alumnas, surge este grupo de trabajo. Hemos querido desarrollar en nuestro alumnado todos estos aspectos y que ellos puedan expresarse y comunicarse a través de diferentes formas de expresión, de manera que se conviertan en personas creativas, desinhibidas, etc.

2. OBJETIVOS PLANTEADOS Y CONTENIDOS.

Con la creación de nuestro Grupo de trabajo nos propusimos una serie de objetivos que estuvieron presentes en todas las actividades desarrolladas a lo largo del curso. Estos objetivos fueron:

- Trabajar la Dramatización basándonos en el protagonismo de los niños y niñas en la educación y la importancia del Juego en su desarrollo personal y su aprendizaje.
- Motivar a los alumnos/as.
- Enriquecer el lenguaje corporal, una motricidad más significativa y a una mayor disponibilidad corporal.
- Buscar distintas formas de expresión y comunicación.
- Ampliar vocabulario.
- Inculcar valores: cooperación, ayuda, trabajo colectivo...
- Desinhibirse personalmente ante el grupo.
- Educar auditivamente, desarrollando la capacidad de escuchar.
- Favorecer la espontaneidad de los alumnos/as.
- Desarrollar la improvisación.
- Desarrollar capacidades de las distintas áreas curriculares.
- Desarrollar la expresividad individual y grupal.
- Desarrollar el potencial creador del niño y la niña para organizar sus propias producciones.

Todos estos objetivos se intentaron alcanzar a través de los siguientes contenidos:

- Situaciones reales de la vida cotidiana del alumnado.

- Festividades que hemos celebrado en el Centro: Fiesta del Otoño, Navidad, día de Andalucía, Derechos del niño, día de la Paz, Carnaval, día del Libro, etc.
- Improvisación, a partir de un objeto, una imagen, una canción, teatro, poesía.
- Confección de materiales, escenarios, poesías, canciones.
- Normas básicas de grupo.

Todos estos contenidos fueron llevados a cabo a través de las diferentes actividades realizadas en el Centro con motivo de las distintas efemérides. Por ejemplo, realizamos los decorados oportunos, caracterización de personajes, interpretación de poesías, elaboración de disfraces, etc. Además, nuestro trabajo lo completamos con la creación de un taller de danzas y un taller de maquillaje.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA.

El grupo lo formamos por cuatro maestros del centro que trabajamos a través de las distintas reuniones llevadas a cabo y el uso de la Plataforma Colabora. Todo lo planificado se desarrollaba posteriormente con los alumnos y alumnas en el centro para la consecución de los objetivos programados.

Como se ha comentado anteriormente, el objetivo principal era desarrollar capacidades en las áreas curriculares a través de la dramatización como medio de expresión oral, corporal y de comunicación. Pretendimos, además, desarrollar la capacidad estética y la capacidad de resolución de

problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida diaria. Nuestras actividades se llevaron a cabo en diferentes escenarios: aula, patio del centro y zonas exteriores vinculadas a situaciones de la vida diaria. Junto a esto, desarrollamos talleres relacionados con el tema de la dramatización (danzas, disfraces, coreografías, maquillaje, etc.) así como la creación de materiales.

Con respecto a la organización del alumnado, este proyecto dio la posibilidad de diferentes tipos de agrupamientos: trabajo en gran grupo, pequeño grupo e individual.

En definitiva, utilizamos la dramatización como recurso didáctico y como forma de socialización mediante teatros, juegos, canciones, poesías, etc. que se han ido elaborando y trabajando con los alumnos/as para su posterior puesta en práctica. Por tanto, nuestra metodología, en todo momento, fue activa, participativa, lúdica, integral e investigadora.

4. PLATAFORMA COLABORA.

Puesto que durante el curso 2009-2010 destaca la Plataforma Colabora como un recurso novedoso, para los Grupos de Trabajo y Formación en Centros, vemos conveniente dedicarle un espacio propio en este documento a ella.

Se trata de una plataforma que nos permite compartir recursos, publicar noticias, debatir en foros, colaborar en blog y wikis en comunidades de usuarios que comparten un entorno común de trabajo vía web.

El trabajo en esta plataforma exige un conocimiento de las nuevas tecnologías. Por tanto, la formación TIC puede disuadir a algunos compañeros de realizar este tipo de actividades de formación.

Para el desarrollo de nuestro trabajo esta plataforma ha sido una herramienta muy importante. Como todo lo nuevo, tuvimos que aprender su uso, a la vez que íbamos padeciendo sus fallos en el funcionamiento; los cuáles, se han iban subsanando a lo largo del curso. Esta plataforma nos dio la posibilidad de estar siempre comunicados y compartiendo los materiales que necesitábamos para nuestras sesiones presenciales, así como aquellos recursos que fuimos elaborando a lo largo de nuestra experiencia. Por tanto, una de las ventajas que hemos encontrado a la plataforma Colabora, es que tenemos siempre disposición de nuestros materiales sin necesidad de llevarlos en soporte digital o en nuestro PC, además de tener la posibilidad de comunicarnos entre los miembros del grupo sin compartir el mismo espacio físico.

Junto a esto, otra de las grandes ventajas es que podemos acceder a los recursos y experiencias de otros grupos, creándose así redes de colaboración entre todo el profesorado andaluz.

Desde nuestra experiencia, queremos animar a todos nuestros compañeros al uso de esta plataforma para el desarrollo de sus Grupos de trabajo o Formación en Centros.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN.

Los objetivos que nos propusimos alcanzar con este Grupo de trabajo fueron logrados. En las actividades realizadas, en todo momento tuvimos presente que los protagonistas eran los alumnos y alumnas, y todas ellas tenían un componente lúdico que las convertían en una herramienta mediante la cual aprender. Además, logramos motivar a nuestro alumnado y observamos cómo disfrutaban realizándolas. El lenguaje corporal, como componente de la

dramatización, fue un elemento principal en todas nuestras actividades (dramatizar poesías, teatros, estados de ánimo...).

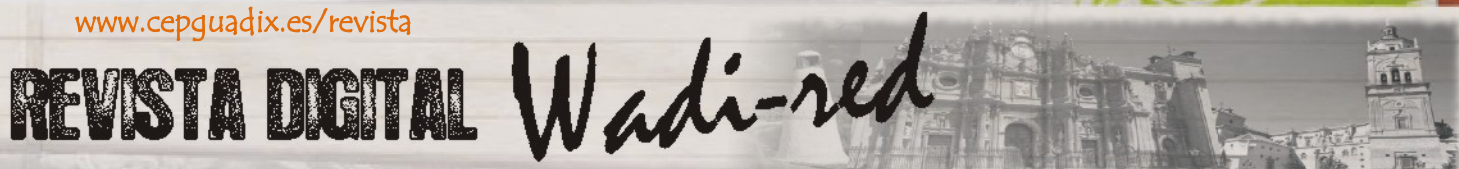
El lenguaje fue el denominador común; por tanto, el alumnado enriqueció su vocabulario y experimentó nuevas formas de comunicación. También, trabajamos numerosos valores que se requieren para el trabajo en grupo: cooperación, ayuda al compañero, respeto a las normas y las producciones en grupo, etc.

Hemos de reconocer que algunos de los objetivos fueron dificultosos alcanzarlos, puesto que a algunos alumnos/as les intimidaba la presencia de compañeros y compañeras ajenos a su grupo-clase, y por tanto les daba vergüenza recitar un poema, interpretar un personaje, bailar...No obstante, a lo largo del curso logramos y los alumnos/as han disfrutado exhibiendo sus trabajos.

Para concluir, queremos señalar que nuestra experiencia fue plenamente satisfactoria cumpliendo todas las expectativas creadas. Queremos agradecer al CEP de Guadix toda la ayuda prestada ya que han colaborado con nosotros en todos los recursos materiales necesarios para el desarrollo de nuestro Grupo de trabajo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la Expresión Dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- FORNER, A. (1987). *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela*. Barcelona: Graó.
- MATEU, M., TROQUET, M. y DURAN, C. (1992). *Ejercicios y juegos aplicados a las*



actividades corporales de expresión. Volumen I. Barcelona: Paidotribo.

- RUBIAL, O. (1997). *Unidades Didácticas: Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.

UNA EXPERIENCIA RECREATIVA: “MISTERIO EN LA NIEVES”

A RECREATIVE EXPERIENCE: “MYSTERY IN THE NIEVES”

D^a. M^a LOURDES JIMÉNEZ GARCÍA

CEIP Velada, La Línea de la Concepción, Cádiz, España.

D^a. M^a CARMEN LLAMAS MORALES

CEIP Ntra. Sra. De la Asunción, Hornos, Jaén, España.

D^a. PALMA CHILLÓN GARZÓN

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, Granada, España.

RESUMEN:

La recreación es hoy día uno de los pilares fundamentales para conseguir una mayor motivación y participación de los jóvenes en actividades complementarias de los centros escolares. Sabiendo que existe un gran abandono y desmotivación por parte de los mismos debemos de trabajar y hacer hincapié en conocer sus inquietudes y despertar su interés fomentando así la participación recreativa.

Este trabajo nos muestra una experiencia llevada a cabo en el IES “Virgen de las Nieves” con motivo de su 50 aniversario. Fue realizado por un grupo de alumnos/as de la asignatura de “Organización de actividades recreativas y actividades de tiempo libre” de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (FCCAFD) de la Universidad de Granada y se dirigía al alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del Instituto de Educación Secundaria “Virgen de las Nieves”, desarrollándose en sus instalaciones.

Se basa en actividades recreativas diseñadas con el fin de que fueran motivantes para el alumnado, pudiendo influir en que existiese un aumento de participación del alumnado en próximas actividades complementarias y extraescolares.

PALABRAS CLAVE: Participación, recreación, jóvenes, actividades complementarias.

ABSTRACT:

Recreation is nowadays one of the fundamental props to obtain a major motivation and participation of the young persons in complementary activities at schools. Knowing both the great abandon of the scholars in physical activities and their low motivation for practicing it we must work in knowing his worries and trying to capture their attention encouraging them to take part in recreate physical activities.

This work shows us an experience carried out in the IES "Virgen de las Nieves" when they celebrated its 50 anniversary. It was developed and organized by a group of pupils of the subject of "Organization of recreate physical activities and activities in the free time " of the Faculty of Sciences of the Physical Activity and the Sport (FCCAFD) of the University of Granada and it was targeted to students of Secondary Obligatory Education from the High School "Virgen de las Nieves"; this event was located in its facilities.

It is based on recreate physical activities designed for encouraging students to increase their participation in other complementary and extramural activities organized by the High School.

KEY WORDS: Participation, recreation, young women, complementary activities.

1. INTRODUCCIÓN.

Es una constante que en los centros escolares cuando se realizan actividades complementarias o extraescolares en horario lectivo o extralectivo con motivo de fiestas, tradiciones, conmemoraciones y/o temas transversales (como por ejemplo el día de la paz), la participación de los alumnos/as suele ser escasa, debido en gran parte a la falta de motivación e interés. Por ello nuestro objetivo prioritario en este evento recreativo fue captar la atención de los jóvenes, fomentando su interés hacia éste mediante campañas de promoción del mismo que creen incertidumbre y curiosidad.

Según Guillermo Ballenato Prieto, en su artículo "Habilidades para el éxito", publicado en la revista digital Con texto educativo nº 37, la manera de atraer y motivar a las personas determina el éxito. Por este motivo desde el principio centramos nuestro objetivo en atraer el interés de los alumnos/as y que les llamase la atención saber más sobre el evento.

En líneas generales el evento consistía en movilizar e involucrar a todos los alumnos y alumnas de ESO del centro Instituto de Educación Secundaria Virgen de las Nieves con motivo de su 50 aniversario, para lo cual se programaron una serie de actividades innovadoras con una trama adecuada a su edad. Estaban distribuidos en grupos y debían pasar una serie de pruebas para conseguir pistas y llegar a la meta final antes que sus compañeros.

El objetivo de este trabajo es fomentar la motivación, cooperación, colaboración y socialización mediante la recreación para conseguir una participación activa del alumnado del centro.

Como decía M^a Inmaculada Trillo en su artículo "un rincón para los sentimientos dentro del aula", para conseguir una buena participación activa, el alumno/a debe estar motivado, de este modo se implicará en la realización de todas las actividades.

Por último, debemos resaltar el papel tan importante que tienen los juegos en el colegio como base de mejora de las relaciones sociales entre los alumnos/as. Tampoco debemos olvidar que a través de los juegos, los niños/as aprenden multitud de cosas que al ser practicadas conllevan un aprendizaje significativo para ellos/as (Mabel Gutiérrez, artículo "importancia de los juegos educativos").

2. DESARROLLO DEL EVENTO.

2.1. ORGANIZACIÓN.

Para comenzar la organización de este evento lo primero que tuvimos que tener en cuenta fue el motivo por el cual se celebraba la actividad, el espacio y el número de alumnos y alumnas con el que contábamos. Al ver que disponíamos de cuatrocientos alumnos se nos plantearon nuestros primeros interrogantes: ¿cómo conseguiremos motivarlos y que participen en la actividad?, ¿Cómo mantener ocupados a todos ellos de forma simultánea?, ¿Cómo organizarlos en función del espacio? Para paliar todas esas dudas y conseguir el máximo aprovechamiento del espacio teniendo en cuenta que todos tenían que conseguir el mismo objetivo al final de la actividad y realizar las mismas tareas diseñamos el evento de la forma que a continuación veremos:

a) Trama Inicial

Para agrupar a todos los alumnos se reunieron en un espacio amplio del centro donde se comenzó con una interpretación por parte de un monitor disfrazado de un alto cargo de educación. Éste comenzó dando un discurso aburrido sobre el 50 aniversario del colegio, haciendo una breve explicación sobre su historia. Durante el mismo apareció una patrulla de policías (compuesta de monitores) que preguntan, chequean, buscan entre los alumnos... con el objetivo de crear un ambiente de desconcierto y tensión entre los participantes. Al cabo de un rato el jefe del cuerpo de policía se sube al escenario donde estaba hablando el alto cargo de educación, le quita el micrófono y les explica a los alumnos y alumnas que todo está pasando por que se han escapado diez presos muy peligrosos de la cárcel de Granada los cuales se han refugiado en el instituto aprovechando que hay mucha gente y que no pueden ser encontrados con tanta facilidad. El jefe de policía pide su colaboración para poder encontrarlos y meterlos de nuevo en la cárcel.

b) Organización de los alumnos/as: dinámica general

A partir de ahí se les explica el juego a los alumnos y cada grupo de niños (previamente hechos en clase y formados por 10 niños cada grupo con un número asignado con anterioridad al juego) se irá con un policía (cada policía llevará una pegatina del número del equipo al que le corresponde guiar y un cartel para que los niños lo encuentren). Éste a su vez es el encargado de darles a los niños un mapa con su recorrido a seguir y las instrucciones necesarias para comenzar a jugar. Los 400 niños quedan divididos en 40 grupos de 10 niños cada uno. Cada componente del grupo lleva una pegatina del número de grupo al cual pertenece.

Los grupos se hacen en los días previos al juego, por afinidad para motivar más y se les dice cuál es su número y color ya que cada cuatro grupos pertenecen a un mismo color. Eso quiere decir que cada cuatro grupos tienen que encontrar a un preso diferente y hacer un circuito diferente (el de su color) con unas pistas distintas. Ejemplo. Equipo 1: el policía correspondiente le pondrá una pegatina a cada niño que ponga 1 y que sea de color rojo por ejemplo. Los del equipo 2 llevarán una pegatina que ponga 2 de color roja, los del 3 igual y los del 4 lo mismo. Los del 5, 6, 7 y 8 llevarán una pegatina con su número pero con otro color diferente al rojo, por ejemplo verde, y así sucesivamente. La misión de cada grupo es conseguir pasar todas las pruebas (que tendrán que buscar en el mapa y ver donde están para ir y realizarlas en el menor tiempo posible) para conseguir todas las pistas y encontrar al preso antes que los otros 3 grupos restantes que son sus rivales.

En cada prueba que superen se les entrega un trocito de foto del preso donde se le muestra como era cuando estaba en la cárcel y un trozo de hoja donde pone una palabra que deberán traducir, en esas palabras se les irán dando pistas de cómo es ahora el preso porque irá disfrazado... El grupo que antes encuentre al preso y lo meta en la cárcel será el ganador. Al haber 10 circuitos diferentes (correspondientes a los 10 colores) y 10 presos (cada uno de un circuito), habrá 10 grupos ganadores, es decir de cada competición entre cada cuatro grupos habrá un ganador.

En cada circuito habrá 4 grupos como ya hemos dicho anteriormente, por lo tanto cada grupo empezará por una posta diferente para no coincidir con otros grupos. Al terminar el juego el jefe de policía da las gracias por la colaboración y nombrará a los equipos ganadores. Hay que matizar que durante el desarrollo del evento existirán una serie de dinamizadores llamados "porculeros" y cuya

función será motivar a los alumnos y alumnas mediante pequeñas bromas, obstáculos y pruebas.

c) Parte Final

El evento finalizó con una entrega de premios a los participantes que se realizó en la pista polideportiva del centro educativo. Seguidamente se cerró el evento con un espectáculo final abierto a organizadores y a participantes en el que se pretendió una intervención libre de voluntarios mostrando al resto cualquier habilidad que quisieran compartir con el público asistente.

2.2. ACTIVIDADES FISICO-RECREATIVAS.

Dentro de la organización general, se realizan 6 actividades debido al tiempo del cual se dispone, de forma que cada cuatro grupos pasarán por las mismas 6 postas pero en diferente tiempo. Las actividades que constituyen las pruebas a realizar en cada posta se describen a continuación.

Actividad 1: "TIRO AL MALO"

- Consiste en que cada componente del grupo dé 5 vueltas sobre el eje de una cucharilla apoyada en el suelo y que sujetarán con una mano. Todo esto a la máxima velocidad. Una vez finalizadas las vueltas, deberán correr hacia una pelota y golpearla con el pie intentando derribar el mayor número de botellas.
- Entre todo el grupo deberán derribar entre 3 y 5 botellas para recibir un trocito de foto como pista, si derriban más de 5 botellas

recibirán el trocito de foto y una frase.

- Material de la posta: 5 cucharillas, balón goma espuma y 6 botellas vacías.

Actividad 2: "CUERPO A TIERRA"

- El juego se divide en dos partes. En la primera los alumnos/as cogerán de la cajita dos palabras que deberán representar (de una en una) con su propio cuerpo entre todos los componentes del grupo y tumbados en el suelo. La segunda parte consiste en que los alumnos deberán realizar dos formaciones con un número determinado de apoyos en el suelo (el que diga el monitor).
- Si consiguen realizar la primera parte de la actividad recibirán el trocito de foto del preso y si consiguen hacer las dos pues recibirán la foto y la palabra del lugar donde se encuentra.
- Material: cajita con palabras.

Actividad 3: "EL VEINTEPIES"

- Se divide el grupo en dos. Cada cinco niños tendrán que hacer el veintepies. Esto consiste en que se sentarán en fila uno detrás de otro lo más cerca posible del compañero y tendrán que balancearse de un sitio a otro hasta coger el impulso necesario para pasar de la posición de supino a la de prono quedando con las manos apoyadas en el suelo y las piernas en los hombros del compañero. (nota: todos llevan las manos apoyadas en el suelo y el último apoya manos y pies).
- Si consiguen girar y formarse sin caerse reciben el trozo de foto. Si

además consiguen andar y cantar reciben las dos pistas.

- Material: fotos de cómo se hace el ejercicio y pautas a seguir.

Actividad 4: "ENCADENADOS"

- Los alumnos/as en hilera o en línea y con los pies precintados unos a otros, tendrán que ir hasta un recorrido determinado, dar la vuelta y volver. Todo esto sin caerse; para ello deberán coordinarse correctamente.
- Serán 4 metros ida y vuelta. Si consiguen ir sin caerse recibirán el trozo de foto y si van y vuelven las dos pistas.
- Material: un rollo de precinto y tijeras.

Actividad 5. "LA HUÍDA"

- Los alumnos/as, con su propia ropa deberán hacer una cuerda de 20 metros (ida y vuelta).
- Si consiguen hacer 10 metros se les dará la foto y si hacen los 20 pues las dos pistas.
- Material: dos picas y dos bases.

Actividad 6: "DE BOCA EN BOCA"

- Se divide en dos grupos de 5 cada uno. Deberán ponerse en círculo y pasarse una carta de boca en boca y sin utilizar las manos. Si se les cae deberán empezar desde el principio. Una vez hecho eso, tendrán que dirigirse hacia un globo que estará lleno de basura y reventarlo entre los 5. Para ello podrán utilizar

cualquier parte del cuerpo excepto manos y pies. Dentro de cada globo estará una pista. Un grupo explotará el globo que contenga la foto y otro el de la palabra.

- Material: 14 globos, harina, embudo y 8 cartas.

Actividad final- desenlace: "¿DÓNDE ESTÁN LAS LLAVES?"

- Cada grupo al finalizar su recorrido deberá ir al cuarto oscuro. Una vez allí un miembro de cada grupo entrará a la habitación y buscará una llave del color de su equipo. Cuando la consiga saldrá de allí y todo el grupo deberá buscar al preso. El grupo que antes encuentre al preso de su color, será el ganador. Habrá por tanto 10 equipos ganadores.
- Material: bolsas de basura negra, lana, tela de araña, un "porculero", 2 personas con dos linternas y ropa oscura dentro de la sala. Un policía en la puerta y una cartulina grande para poner el nombre de la actividad.

Entrega de Premios y Espectáculo Final

Al finalizar el evento se realizó la entrega de premios correspondientes (juguetes, camisetas...) gracias a la aportación de los distintos sponsors con el cierre de un espectáculo final que consistió en un espectáculo de malabares, bailes de break-dance, por los alumnos de la FCCAFD y posteriormente se pidieron voluntarios para que desarrollan sus distintas destrezas, prediciéndose una gran participación por parte del alumnado que bailaron, break-dance, flamenco, cantaron, hicieron imitaciones vocales...motivados por todos los alumnos y

aplaudidos. Se favoreció en esta parte final una integración entre organizadores y participantes, incidiendo en el desarrollo personal de los alumnados como el respeto y valoración de los compañeros y compañeras, que contribuye a la mejora de las relaciones existente entre ellos aprendiendo unos de otros. .

2.3 METODOLOGÍA.

En este apartado, se describe las principales consideraciones metodológicas utilizadas para dicha actividad.

a) Metodología

La metodología utilizada se basa en la técnica de enseñanza de indagación, haciendo uso de los estilos de enseñanza descubrimiento guiado pretendiendo así que el alumnado consiga un desarrollo motor y cognitivo, una mayor cooperación y socialización y autonomía personal.

b) Material

El material utilizado para realizar esta actividad recreativa de “Misterio en la Nieves” fue el siguiente:

- Pegatinas con números y colores.
- 41 disfraces de policías
- 40 Mapas del recorrido con las rutas hechas de cada color y equipo.
- Pictograma
- Cartulinas de colores para las postas.
- Pistas de las palabras y fotos de los presos
- Ropa de disfraces de los presos
- Discurso de apertura y cierre del policía
- Discurso del rector.
- Definición de las actividades (título, explicación de las mismas...

c) Recursos humanos y participantes:

- 400 niños (10 recorridos con 4 grupos de 10 niños cada grupo en cada recorrido).
- Unas 122 personas que organicen y lleven a cabo la actividad: presos (10), policías (41), rector (1), controladores de postas (60) y coordinadores de juego (10)

3. EVALUACIÓN DEL EVENTO.

Toda experiencia educativa, quedaría incompleta si no se plantea una evaluación final del evento, aportando aspectos positivos, negativos y aspectos mejorables para ir orientando la actividad en una línea adecuada para la consecución concreta de los objetivos planteados. A continuación podemos observar los principales aspectos evaluados:

Aspectos positivos:

- Buena organización (flexible).
- Movilización simultánea de todo el alumnado del centro.
- Motivación constante durante el evento y antes del mismo.
- Actividades motivantes, grupales y de cooperación.
- Recursos materiales de fácil adquisición y bajo coste.

Aspectos negativos:

- Gran cantidad de recursos humanos que necesitamos.
- Dificultad a la hora de buscar patrocinadores.

- El número de participantes descendió en la práctica y se tuvo que modificar el juego, eliminando circuitos y grupos.

- Colaboración entre centros educativos (IES y FCCAFD) de la ciudad de Granada.

Aspectos a mejorar:

- Aumentar la participación del profesorado del centro y alumnado mediante campañas que capten más la atención.

- Intentar reducir el número de recursos humanos utilizando como monitores a niños de cursos superiores.

- Conseguir más patrocinadores para premiar a un número mayor de alumnos.

4. CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN.

Las actividades recreativas y la motivación del alumnado son dos llaves fundamentales para conseguir la participación de éstos en las actividades complementarias, las cuáles deben desarrollarse en un marco de valores como la cooperación, respeto, integración. Además, las actividades recreativas persiguen el desarrollo integral de nuestro alumnado en los tres niveles: físico en base al desarrollo de hábitos saludables para ocupar su tiempo libre con las actividades físicas, mental consiguiendo una mejor autoestima al aprender nuevas capacidades con el movimiento y su cuerpo, y social como principio de respeto y cooperación con los compañeros. Desde la educación debemos trabajar en profundidad en beneficio de dicho desarrollo integral, posibilitando al alumnado un ocio saludable y activo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Balduino, A. (1984). "Dinámica de grupo". Cantabria: Sal Terrae.

- Ballenato Prieto, Guillermo (2007). "Habilidades para el éxito"; *Contexto educativo*, 7 (37), 1-4.

- García Montes, M^a. E. (2009). "Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva". Madrid: Grao.

- Jiménez García, M^a. L. (2010). "Juegos de ed. Física para todos los ciclos de primaria y secundaria". Madrid: Bubok.

- Trillo, I. (2006). "Un rincón para los sentimientos dentro del aula"; *Sapientia*, 5(8), 13-14.

EL VALOR DEL REALISMO EN LAS TAREAS DE EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE

THE VALUE OF REALISM IN BILINGUAL PHYSICAL EDUCATION TASKS

D. ELISEO FERNÁNDEZ BARRIONUEVO

IES La Zafra, Motril, Granada, España

RESUMEN:

El realismo es una de las características fundamentales que deben tener las tareas comunicativas en L2 de forma genérica y, de manera más específica, en la enseñanza de la Educación Física a través de una lengua extranjera. En el presente artículo se analizan algunas de las ventajas que aporta la materia de Educación Física a través de una L2 en este sentido, al tiempo que se dan unas recomendaciones básicas para la elaboración de tareas con un alto grado de realismo.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, realismo, tareas, bilingüe, AICLE.

ABSTRACT:

Realism is one of the key characteristics that L2 communicative tasks should accomplish. This authenticity has to apply not only to general tasks but more specifically to Physical Education when taught through a foreign language. In the present article some of the benefits of a realistic P.E. in L2 are analyzed at the time that some basic recommendations are given.

KEY WORDS:

Physical Education, realism, tasks, bilingual, CLIL.

1. INTRODUCCIÓN

Una pequeña revolución llamada bilingüismo se está produciendo en la educación en Andalucía. Esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje acarreará múltiples beneficios para la formación del alumnado, no obstante no está exenta de retos y riesgos a los que el profesorado que se implique en este proyecto deberá hacer frente.

Uno de los aspectos fundamentales que deberán afrontar los profesores de Educación Física bilingüe es la creación de entornos de aprendizaje “reales” y que además faciliten un aprendizaje significativo basado en situaciones comunicativas lo más auténticas posibles.

La Real Academia Española define real como: “que tiene existencia verdadera y efectiva”, por lo que etimológicamente hablando, cualquier situación que se dé en un entorno educativo es real. Por lo tanto, he preferido seleccionar el termino realismo que la R.A.E. define como: “forma de representar las cosas como son, sin exagerarlas ni suavizarlas”.

Por lo que una tarea realista sería aquella en la que a pesar de realizar las modificaciones pertinentes para facilitar la comunicación en L2 del alumnado, no se diferencia en su esencia de tareas no bilingües.

2. IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN

El enfoque comunicativo ha de ser la piedra angular sobre la que se sustenten las modificaciones que realicemos en nuestras tareas. En cualquier caso, para facilitar esa comunicación deberíamos crear situaciones en la que los alumnos tengan la necesidad de

intercambiar información. En este sentido, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se afirma:

“La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación.” Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001:49).

Por lo tanto las tareas de Educación Física a través de una L2 tendrán que lograr los objetivos específicos para las que estén diseñadas, al tiempo que crear situaciones que desencadenen el deseo y/o necesidad de comunicarse por parte del alumnado.

En un entorno de Educación Física AICLE, no tiene sentido trabajar ejercicios repetitivos y vacíos de significado para el aprendizaje léxico o gramatical, sino que, por la naturaleza de nuestra materia, es mucho más válida la creación de situaciones en las que se automaticen lo que Gatbonton y Segalowitz (2005:326) llaman “formulatic utterances” (expresiones comunes). Estas expresiones sobre las que se trabajará en Educación Física AICLE, además de ser inherentemente repetitivas y genuinamente comunicativas, deberán ser psicológicamente auténticas, en otras palabras, con un alto grado de realismo.

Por el carácter eminentemente lúdico, dinámico y flexible, la Educación Física enseñada en L1 ya contiene múltiples situaciones eminentemente comunicativas, en consecuencia el reto no es crear una metodología nueva, sino realizar las modificaciones oportunas para que se mantengan la necesidad y el deseo de comunicación por parte del alumnado cuando se utiliza la L2 como lengua vehicular.

3. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física según McGuirre y Parker (2001: 105) proporciona experiencias reales, vitales y visuales más que tareas inertes, abstractas o puramente verbales. Ejemplos de estas tareas sería la discusión de una ruta determinada en una carrera de orientación o el comentario sobre una determinada ejecución gimnástica.

El hecho de utilizar el cuerpo y el movimiento como ejes básicos de nuestra asignatura según el RD 1631/2006 (Anexo 2: 710) crea un área de conocimiento con unas peculiaridades específicas y diferenciadas del resto de materias y que por lo tanto ofrecen un abanico diferente de posibilidades para añadir el máximo de realismo posible en las tareas.

3.1. EL JUEGO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Según Ureña Et al. (1997: 125), el juego es, además del cuerpo, el eje en torno al cual se tienen que clasificar los contenidos de la Educación Física. Ello pone en relieve el carácter eminentemente lúdico de nuestra asignatura. Por lo tanto, el juego, a diferencia del resto de áreas, no es solamente un recurso metodológico, sino también un aspecto fundamental del área.

La utilización de juegos en Educación Física donde se introduce la L2, ya sea como parte de la lógica interna del mismo o como medio para explicar las normas, permite un uso natural de la lengua extranjera y un alto grado de realismo, puesto que el alumnado percibe las actividades lúdicas como un elemento natural de la asignatura. Además, estos juegos contienen un alto nivel de realismo ya que apenas se diferencian de los

juegos que se realizan fuera del ámbito educativo.

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas señala que cuatro son los ámbitos del uso de la lengua: personal, público, profesional y educativo. La similitud en muchos de los juegos practicados en la clase de Educación Física y durante el tiempo libre del alumando permite al profesor ir más allá del ámbito educativo y adentrarse en el ámbito personal. Es decir, el tipo de comunicación que se puede poner en práctica en nuestras clases no se diferencia en muchos aspectos de situaciones en contextos no educativos, por lo que ampliamos el espectro de ámbitos donde se utiliza la L2.

3.2. LA ADAPTACIÓN DE TEXTOS

El uso de materiales y experiencias realistas es fundamental para el aprendizaje de idiomas, lo que implica la utilización de material auténtico (realia), ya sea mediante textos escritos u orales. No obstante, estos textos no siempre se adaptan a nuestras actividades o tareas y se hacen necesarias adaptaciones o modificaciones de los mismos, ya sea para adecuarlos al nivel o al interés del alumnado.

A pesar de que la adaptación de los textos supone facilitar el acceso a los mismos por parte del alumnado, ello supondría hacerlos menos auténticos, por lo que les estaríamos restando realismo.

Durante las sesiones de Educación Física es muy habitual la puesta en práctica de diagramas, ejemplos o uso del lenguaje corporal, que son medios para facilitar la comprensión de los textos orales sin que en realidad haya ninguna modificación en la esencia de los mismos.

En relación con los recursos para facilitar la comprensión, el método llamado Total Physical Response (TPR), que consiste, en líneas generales, en la enseñanza de idiomas facilitada mediante el lenguaje corporal, se ha mostrado eficiente, tanto en la enseñanza de idiomas en general, como en contextos AICLE de Educación Física: ver Coral (2007: 130). Precisamente el TPR sirve como herramienta para facilitar la comprensión de textos orales por parte de los alumnos sin que por ello disminuya su grado de realismo.

3.3. EL AUMENTO DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE LA L2 POR EL USO DE TAREAS REALISTAS

Es de comprender que las actividades repetitivas centradas en la gramática, vacías de contenido y con escaso valor comunicativo, son poco motivadoras para el alumnado. Sin embargo, el hecho de asociar la enseñanza de una L2 a una actividad que los alumnos utilizan realmente en su tiempo libre, es decir, más vinculada a su realidad personal, consigue mejorar la actitud de los discentes hacia el aprendizaje de la L2.

En esta línea McCall (2010: 12) realizó un estudio donde un grupo de alumnos angloparlantes aprendían una L2 (en este caso el francés) a través de actividades de fútbol. Entre otros resultados se concluyó que la actitud del alumnado hacia el aprendizaje del francés mejoró al relacionar el aprendizaje con un tema que les interesa y que es relevante en sus vidas cotidianas.

3.4. EL USO DE TAREAS REALISTAS COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL APRENDIZAJE LÉXICO EN L2

Además del uso de los juegos o actividades de E.F. enfocados a crear situaciones comunicativas donde se practiquen contenidos lingüísticos aprendidos previamente, se pueden utilizar los deportes u otros contenidos del área según Machunski (2007: 4) como punto de partida a la hora de enseñar nuevos contenidos lingüísticos relacionados con estos temas. Es decir, si se organizan las tareas correctamente, los alumnos adquirirán campos léxicos relacionados con los deportes que se practiquen. Por ejemplo, si se trabaja el bádminton se harán necesario el uso de un vocabulario específico (shuttlecock, net, backhand, etc.) que el alumnado incorporará a su bagaje.

4. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA MANTENER EL REALISMO EN NUESTRAS TAREAS DE EDUCACIÓN FÍSICA AICLE.

Tanto si se trata de un juego, un juego deportivo modificado, una forma jugada o una actividad encaminada al aprendizaje de un contenido del área, se pueden tener en cuenta ciertas consideraciones que ayuden a mantener un alto grado de realismo en nuestras sesiones de E. F. a través de una L2.

- En primer lugar debemos asegurarnos que los alumnos comprendan la información oral que les transmitimos en L2. Para ello, además del uso de ejemplos, diagramas o del lenguaje corporal antes mencionado, se pueden tomar otras medidas como la división de la tarea, actividad o juego en pequeñas partes, que no necesiten una explicación oral en L2 demasiado larga y que se le pudiera “atragantar” al alumnado.

- Además deberíamos asegurarnos periódicamente de que los alumnos siguen las explicaciones en L2; si bien, la propia participación de forma correcta en el juego implica su comprensión.
- Debemos facilitar estrategias para trabajar el vocabulario que se va a utilizar y que los alumnos desconocen. Para ello, se pueden articular medidas enfocadas a adelantar ese léxico, o protocolos de actuación para cuando surjan vocablos o expresiones nuevas que previsiblemente resultarán recurrentes. Por ejemplo, la inclusión de un glosario en el que se añadan las dos o tres expresiones o palabras más utilizadas durante cada sesión, puede resultar una buena medida.
- Las modificaciones que realicemos no deberían ir encaminadas en ningún caso a desvirtualizar nuestra área. Es decir, no deberíamos modificar la esencia de nuestra asignatura. Por ejemplo, en una determinada unidad didáctica no tendría sentido la inclusión de muchos textos y tareas escritas si el trabajo en las clases no bilingües no se realiza de esta forma. Ello supondría por un lado alejarnos de la realidad y por otro perder un tiempo muy valioso para tareas en las que se integra la L2 con los contenidos de forma más natural.
- Se deberían moderar las correcciones al alumnado y la enseñanza gramatical, puesto que somos profesores de Educación Física y no de idiomas. La L2 será simplemente una herramienta para que los estudiantes accedan a los contenidos de nuestra materia.
- La integración de las tareas con la L2 debe ser natural, estar relacionada y en ningún caso ha de ser un parche o algo separado. Es decir, idealmente, los alumnos

desarrollarán la competencia lingüística al tiempo que practican los juegos o tareas encaminados a la consecución de los objetivos del área.

5. CONCLUSIÓN

Mediante el uso de tareas con un alto grado de realismo conseguimos un aprendizaje de idiomas más natural y menos tenso, a la vez que facilitamos una comunicación real.

Al mismo tiempo conseguiremos un aprendizaje más significativo, puesto que se asocia el léxico a situaciones concretas y auténticas, de manera que se consigue una mejor memorización y generalización de aprendizajes.

Por último, facilitamos la integración de destrezas, es decir, no se trabajará la expresión oral o la comprensión escrita de forma independiente y separada, sino que todo se integrará en la misma tarea, tal y como pasa en la vida misma.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asher, J.J. (1969). "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning". *The Modern Language Journal*. 53: 3-17.
- Coral, J (2007). "Aprenentatge integrat de continguts d'educació física, salut i llengua anglesa".
- Consejo de Europa, (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Estrasburgo.

- Gathbonton, E y Segalowitz, N. (2005). "Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Acces to Fluency". *The Canadian Modern Language Review*. 61:3, 325-353.
- Machunsky, M (2007). *Developing Material for Physical Education Lessons in CLIL*. Kassel, Grin Verlag.
- McCall, I. (2010). "Score in French: motivating boys with football in Key Stage 3". *Language Learning Journal*. First published on: 06 May 2010 (iFirst).
- McGuire, B; Parker, L y Cooper, W (2001). "Physical Education and Language: Do Actions Speak Louder than Words?". *Physical Education & Sport Pedagogy*, 6: 2, 101-116.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria obligatoria. Publicado en BOE 5 de Enero de 2006.
- Universidad de Barcelona. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal [Documento de Internet disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/9022>].
- Ureña, F y cols. (1997). *La Educación Física en Secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Fundamentación teórica*. Barcelona: Inde.

UN DÍA EN LA PISCINA

A DAY IN THE POOL

D^a NURIA RAMÍREZ CAZALLA

IES Avenmoriel, Benamaurel, Granada, España.

RESUMEN:

El presente trabajo desarrolla una experiencia educativa con un grupo de alumnos con necesidades educativas especiales.

Pretendemos transmitir al lector cómo transcurre nuestro día preferido de la semana: "el martes", día en el que nos vamos a la piscina. Además recogeremos los beneficios que esta actividad proporciona a nuestro alumnado, así como los logros fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje que, de forma paralela, estamos consiguiendo.

PALABRAS CLAVES:

Socialización, Natación, Seguridad, Beneficios, Autonomía.

ABSTRACT:

This paper develops an educational experience with a group of students with special educational needs.

We intend to convey to the reader how goes our favorite day of the week: "Tuesday," this day we go to the pool. In addition reap the benefits that this activity provides to our students, as well as milestones in the process of teaching and learning, in parallel, we are getting.

KEY WORDS:

Socialization, Swimming, Security, Benefits, Autonomy.

1. INTRODUCCIÓN.

"No se trata de que aprendan a nadar sino de que conozcan al máximo las posibilidades de su cuerpo en el agua"

La natación es una de las mejores formas para mejorar la movilidad y la capacidad física de nuestro alumnado, el agua les ofrece un ambiente multidimensional en el cual explorar, descubrir y experimentar nuevas posibilidades de movimiento. Las propiedades del agua hacen que su cuerpo pierda peso y que flote, reduciendo sus limitaciones y dándole la posibilidad de moverse más en el agua. Además la práctica de la natación mejora la condición física, con lo cual favorece la autoestima y el auto concepto de sí mismo.

El hecho de que la natación sea considerada para ellos un deporte "peligroso", los alumnos con el tiempo necesitan adquirir seguridad y tomar contacto con el agua. Para ellos el profesor asume el rol de mediador.

La finalidad "social" de la actividad se manifiesta al interactuar el alumno con otras personas que comparten la piscina, como podemos observar en la figura 1.



FIGURA 1. Alumnado en la piscina

2. ORIGEN DE LA EXPERIANCIA.

Nuestro proyecto parte por la situación y las características del alumnado al que va destinado. Se trata de un grupo de cuatro alumnos de educación secundaria,

escolarizados en el aula específica. La mayor parte de la jornada transcurre en esta aula, ya que su grado de afectación no les permite participar en los grupos ordinarios.

Encontramos que, para nuestros alumnos y alumnas, en numerosas ocasiones, la participación activa en su entorno social y el disfrute de los servicios que le ofrece la comunidad se ven muy limitados por la falta de autonomía personal y social, y en algunos casos por las circunstancias de su ambiente socio-familiar (desconocimiento, escasez de recursos, desestructuración, etc...), lo cual restringe sus posibilidades reales de integración.

Desde principios de curso nuestra prioridad se centró en conseguir que los alumnos se desarrollaran, aprendieran e interactuaran en otros entornos. Queríamos hacer experiencias con los alumnos para desarrollar su autonomía personal, aumentar su motivación y mejorar sus relaciones sociales. Y así se nos ocurrió el proyecto de la piscina porque nos brindaba un ambiente lúdico, donde se lo iban a pasar bien y podíamos trabajar diferentes aspectos. Junto al interés y ánimo por llevar a cabo esta iniciativa nos encontramos con una barrera, el pueblo en el que se localiza el centro no dispone de piscina cubierta y necesitábamos un empuje económico para cubrir el transporte necesario. Finalmente, gracias a los padres del alumnado y a la colaboración del centro nuestro proyecto se hizo realidad.

3. OBJETIVOS.

Nuestro objetivo fundamental sería fomentar en nuestros alumnos y alumnas la interacción en otro entorno y la adquisición y desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que potencien su autonomía personal y social como una medida que

contribuya a favorecer el disfrute en el niño o niña.

Los objetivos específicos que pretendemos alcanzar con este proyecto son los siguientes:

- Mejorar el conocimiento y la aceptación de las propias limitaciones y reforzar al máximo sus capacidades.
- Conocer su cuerpo y aceptar de forma positiva su imagen.
- Consolidar la capacidad de atención en la ejecución de ejercicios y fomentar el respeto a las normas.
- Conocer la indumentaria necesaria para realizar la actividad.
- Favorecer las habilidades sociales, relacionándose y participando con otros grupos.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes de seguridad personal, de cuidado personal, higiene y alimentación.
- Fomentar la movilidad básica, incidiendo en la mejora del equilibrio estático y dinámico.
- Familiarización y dominio básico con el medio acuático.
- Adquirir seguridad, confianza y autonomía necesaria para disfrutar de este medio sin correr riesgos.
- Favorecer la coordinación a través de juegos (tomar, lanzar, golpear, etc.).
- Desenvolverse en el manejo de la moneda.

4. ¿CÓMO ES ESE DÍA?

Llega el martes y empezamos recordando la actividad central de este día, los alumnos buscan el pictograma que hace referencia a la piscina y lo colocan en su panel correspondiente, tal y como se ve en la figura 2 y 3. Un taxi nos recoge en la puerta del centro en torno a las 10 horas para regresar unas dos horas después. Durante este tiempo se repite el mismo ritual: suben al taxi, saludan al conductor y se colocan sus respectivos cinturones de seguridad. Llegamos a la piscina y saludan a los monitores y a las personas que nos encontramos. Pagan la actividad, cada martes un alumno es el responsable de recoger el dinero y pagar. Llega la hora del desayuno y los alumnos se toman su bocadillo con mucha impaciencia por entrar en la piscina. Después se dirigen al vestuario y se colocan el bañador, gorro y chanclas, algunos alumnos lo hacen con la ayuda del monitor. Una vez que están preparados pasan a las duchas y se introducen en la piscina pequeña donde practican ejercicios marcados por el monitor. Durante toda la actividad los alumnos lo pasan genial, disfrutan con sus compañeros y se sorprenden de la confianza que van adquiriendo en el agua. A las doce llega la hora de volver al centro y de esperar a que llegue el próximo martes.



FIGURA 2. Horario



FIGURA 3. Panel de anticipación de una actividad

5. BENEFICIOS DE LA NATACIÓN:

La natación suma a los beneficios típicos de todos los deportes, la actividad de hacer ejercicio sin impactos, el gran desarrollo aeróbico y la implicación de todos los grandes grupos musculares. También aporta seguridad y facilidad para personas que por distintos motivos no pueden practicar otros deportes.

En el sistema cardiaco-vascular

La natación es el deporte aeróbico por excelencia, el trabajo aeróbico moderado y continuado es el más aconsejado para el músculo más importante de nuestro organismo, el corazón. El corazón con el ejercicio aeróbico se muscula, se fortalece y pierde la grasa que lo rodea. Por lo que cada latido es más potente y puede trasladar más sangre al resto del organismo. Como resultado se produce una bajada de la frecuencia cardiaca en reposo, lo que mejora la eficacia de nuestro corazón.

Por la misma razón aumenta el calibre de las arterias coronarias, causantes de muchos de los problemas del sistema

cardiovascular. Ayudando así al corazón a ser más eficaz en el transporte y retorno de la sangre.

Reduce la tensión arterial, por lo que todo el organismo sale beneficiado.

En el sistema respiratorio

Con la natación fortalecemos todos los músculos, también los que se encargan de llenar y vaciar de aire los pulmones, haciendo que en cada respiración podamos tomar más aire con menos gasto energético, haciendo la respiración más eficiente, aumentando la oxigenación y reduciendo el estrés de estos músculos respiratorios, esto motiva una baja de la frecuencia respiratoria.

Aumenta la superficie de transmisión del oxígeno a la sangre, esto se produce por una mayor capilarización y por un mayor número de alvéolos en funcionamiento.

Aumenta nuestra capacidad pulmonar y limpia nuestros pulmones.

En nuestros músculos

La natación bien planificada ejercita todas articulaciones aumentamos la flexibilidad dinámica de estas, por lo que nuestro rango de movimiento aumenta. Los músculos aumentan de tamaño haciéndose más fuertes y resistentes a lesiones.

Los huesos aumentan de grosor haciéndose más resistentes a golpes y lesiones. El aumento de la eficacia de las articulaciones debido a la musculación de tendones y ligamentos y a una mejora de la lubricación interna, sumado al aumento de la masa muscular y de su resistencia, hace que nuestra calidad de vida aumente exponencialmente. Pudiendo retrasar el envejecimiento y aumentar las posibilidades de expansión como persona móvil e independiente.

En nuestra psique

La mejora de la calidad de vida, de la independencia, de nuestras posibilidades físicas, hace que nos sintamos más seguros y que nuestra autoestima aumente. La natación normalmente se realiza en grupos en los que los alumnos están en estrecho contacto. El estar en bañador reduce las diferencias socio-económica, las personas se presentan tal como son y esto facilita la comunicación. Reduce el estrés. Aumentamos las actividades de nuestro tiempo libre, haciéndonos más felices. Aumentamos nuestros temas de conversación, aumentado por esto nuestra capacidad de socialización. Aumentamos nuestro círculo de conocidos.

Contra el dolor y las lesiones

El aumento de nuestra capacidad física y de nuestra autoestima afecta reduciendo drásticamente muchos dolores difusos.

El fortalecimiento de nuestro organismo, hace que estemos más alerta, con más equilibrio y que tengamos un tiempo de reacción complejo más eficiente y rápido, por lo que las caídas y golpes se reducen.

El fortalecimiento de los músculos, el engrosamiento de los huesos, hace que las caídas sean menos traumáticas y se recupere el estado normal antes que una persona sedentaria.

Contra el envejecimiento

Muchos autores afirman que una persona de 65 años que haga ejercicio a diario tiene una mayor capacidad física y vital que una persona de 45 años que no realiza ninguna actividad física. Estamos hablando de retrasar muchas variables del envejecimiento casi 20 años.

6. CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN.

Podemos decir que el medio acuático es un gran elemento de ayuda terapéutica y contribuye al desarrollo de las características psicomotrices de los alumnos de educación especial, favoreciendo el proceso de readaptación funcional e integración social a través del trabajo físico desde su concepto de salud integral física, psíquica y social.

Esta actividad se está desarrollando con bastante éxito. La prueba de ello es que los alumnos están muy motivados y los padres se han implicado satisfactoriamente. Tras este logro, otros centros de la zona se han puesto en contacto para que su alumnado participe en esta actividad junto con nuestro grupo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Baron-Cohen, S. y Bolton, P. (1998). Autismo, una guía para padres. Madrid: Psicología y Educación. Alianza Editorial.
- Jardí Pinyol, C. (1998). Movernos en el agua. Desarrollo de las posibilidades educativas, lúdicas y terapéuticas en el medio acuático. Barcelona: Paidotribo.
- Rivièrre, A. (2001). Autismo: orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta. S.A.
- Vázquez Menlle, J. (1999). Natación y Discapacidad. Madrid: Gymnos.
- Orsatti, F. (2002). *Natación y Discapacidad*. Recuperado el 4 de Agosto del 2002, de <http://www.discapacitados.org.ar/libros.html>
- Román Pérez Déniz, E. (2004) *Natación y Autismo*. Recuperado el 15 de Junio del 2004, de <http://rperden@gobiernodecanarias.org>

- Vázquez, M. (2003). *Natación para bebés*. Recuperado el 04 agosto del 2009, de http://www.cedown.org/articulos/fisioterapia/natacion_bebes/natacion-bebes.htm

- Viera, R., Fernández, M., Caballero, A. y Medina, I., Quintana, L., López, M. y López, S. (2000). *Síndrome de Down y Autismo en el medio acuático*. Recuperado el 3 de agosto 2009, de <http://www.accafide.com/documentos/vsimposium/comunicaciones/comunicacion%20raquel.pdf>

HUERTO ECOLÓGICO Y VIVERO ESCOLAR; ALGO MÁS QUE UN RECURSO EDUCATIVO

ORGANIC GARDEN AND NURSERY SCHOOL, MORE THAN AN EDUCATIONAL RESOURCE

D^a. M^a ENCARNACIÓN TORTOSA LÓPEZ

D. EMILIO CALLEJAS HERVÍAS

D^a. LIDIA VELASCO MOLINA

D^a. SOLEDAD GÓMEZ ORTEGA

D. IGNACIO ORTEGA JIMÉNEZ

D^a JOSEFA ROJAS GARCÍA

D^a M^a JESÚS ROMERO HERNÁNDEZ

D^a M^a MERCEDES RUÍZ GUZMÁN

IES Ribera del Fardes, Purullena, Granada, España.

RESUMEN

La puesta en marcha del huerto ecológico y vivero escolar es un recurso didáctico que, desde un punto de vista interdisciplinar y, eminentemente práctico, proporciona a la comunidad educativa la posibilidad de encontrarse y de hacer que la educación medioambiental sea un eje transversal (Díaz, M.L. et al., 2006). Provisionalmente se sustituye la prioridad del espacio cerrado del aula por este proyecto dinámico al aire libre. Esto conlleva aspectos de diversa índole: preparativos específicos, formación, sentimientos de inseguridad y escepticismo en los resultados, apreciación de la casuística y de la consiguiente especulación climática, atención y seguimiento del proceso, etc...Considerando el ciclo vital de las plantas y la actividad que pretendemos llevar a cabo, se hace necesario disponer de un banco de semillas amplio para hacer frente a la siembra de las especies que se cultivan en el huerto, de donde surge la idea del vivero como complemento al mismo.

PALABRAS CLAVES

Huerto escolar, recurso educativo, consumo responsable, trabajo cooperativo.

ABSTRACT

The starting off our vegetable garden and our school nursery is a didactic resource which, from an interdisciplinary point of view and, especially practical, provides the educational community with the possibility of meeting and doing the environmental education to be cross- curricular (Díaz, M.L. et al., 2006). Occasionally, the priority of the closed space of a classroom is replaced by an open air classroom through this dynamic project. This requires some aspects of different kind such as: specific preparations, training, uncertain feelings and scepticism about the results, valuation of the casuistry and the consequent climatic speculation, care and pursuit of the process, etc...Taking into account the vital cycle of the plants and the activity we try to carry out, it is necessary to have available a wide bank of seeds to face the sowing of those species which are grown in this vegetable garden from where the idea of the nursery is risen as an essential part of it.

KEY WORDS

School vegetable garden, educational resource, responsible consumption, cooperative work.

1. INTRODUCCIÓN.

En el IES Ribera del Fardes (Purullena, Granada) se ha llevado (curso 08/09) y lleva a cabo (curso 09/10) un proyecto con la finalidad de hacer de nuestro instituto algo más que un mero edificio con aulas, sillas, mesas y pizarras (García, M.E., 2009). Queríamos convertirlo en un espacio educativo, donde el alumnado pudiera desarrollar numerosas tareas que contribuyesen a hacer su formación más significativa y global.

El grupo huerto ecológico surge gracias a la iniciativa de un grupo de profesores que tienen una serie de inquietudes con respecto al medio natural y que han conseguido engancharnos a su filosofía. Pensamos que la piedra angular que nos ha movido a continuar con este proyecto es el respeto y la unión que sentimos hacia la naturaleza y la necesidad de inculcar estos principios a toda la comunidad educativa para que en un futuro cuiden, respeten y fomenten tanto una cultura ambiental, como una forma de vida acorde con el entorno donde vivimos (Morales, M. 2007).

Es indispensable para realizar este trabajo el hecho de que queremos divertirnos llevándolo a cabo, es decir, nos tiene que reportar momentos de entretenimiento, risas, diversión, bienestar y compañerismo; este aspecto se ha fomentado notablemente en las largas jornadas de trabajo; preparando el terreno, quitando las piedras y las hierbas, haciendo los surcos para la siembra, recolocando la valla..., íbamos turnándonos entre llagas, agujetas, y dolores varios. Una experiencia inolvidable.

Todos y todas tenemos la creencia de que es necesario vivir en armonía con el entorno donde nos movemos y adaptarnos a lo

que éste nos quiera devolver... recogemos lo que sembramos.

2. DESARROLLO DEL TRABAJO.

2.1 OBJETIVOS.

Muchos son los objetivos que te puedes marcar con un proyecto de este tipo, pero nuestro grupo se propuso desarrollar los siguientes:

1. Reforzar la colaboración entre los distintos departamentos didácticos del IES, dado el carácter interdisciplinar que posee este recurso.
2. Desarrollar entre profesorado y alumnado actitudes y valores que nos conduzcan a adquirir comportamientos comprometidos con la conservación y mejora del entorno, utilizando razonable y responsablemente los recursos ambientales.
3. Desarrollar una condición física saludable, tanto del profesorado como del alumnado, gracias al trabajo físico y activo desarrollado en el huerto, aprendiendo y poniendo en práctica una conducta postural adecuada para el desarrollo de dichas tareas, generando y consolidando hábitos saludables durante la realización de la actividad física en el huerto.
4. Mejorar la calidad ambiental del centro.
5. Fomentar valores y actitudes de convivencia, autonomía y trabajo cooperativo.
6. Valorar el conocimiento de aspectos básicos botánicos y edafológicos.
7. Conocer las características de algunos árboles y arbustos autóctonos y alóctonos, sus funciones en el ecosistema, adaptaciones al medio y necesidades para su desarrollo.

8. Experimentar y conocer técnicas de viverismo y reforestación.

9. Aprender a manejar las herramientas, manipular los sustratos, secuenciar los cuidados y coordinarse en las distintas tareas de un trabajo en común.

2.2. METODOLOGÍA.

Plantear adecuadamente los **pasos** que íbamos a seguir era determinante para conseguir los resultados que nos habíamos propuesto. Estos fueron los que, a continuación, se detallan:

En el huerto:

- a) Organización del profesorado y del alumnado
- b) Trabajos de limpieza y desbroce
- c) Volteado de la tierra (cavar, arar, etc.)
- d) “¿Qué vamos a cultivar?”
- e) Cuidado y mantenimiento del terreno (procurando no pisar el terreno preparado)
- f) Selección de las herramientas que vamos a utilizar y explicación de su uso adecuado
- g) Cercado del huerto
- h) Escardado y riego
- i) Recogida de la cosecha

En el vivero:

- a) Ubicación del semillero
- b) Preparación de los recipientes con envases reciclados (en botellas de agua y macetas de plástico reutilizadas)

c) Obtención del sustrato del semillero

d) Siembra de semillas

e) Observación y cuidado de las plantas

Una vez expuestos los pasos seguidos, pasamos a dar a conocer los puntos más relevantes de la metodología seguida:

La **curiosidad** fue el punto de partida para todos. Los continuadores del proyecto por ver qué podían conseguir este año, tanto del grupo como del campo. Los *nuevos* disfrutábamos descubriendo semillas que jamás habíamos visto y trabajando con aperos que tampoco -muchos de nosotros- habíamos llegado a coger.

La **investigación del medio** hubo de realizarse tanto antes de comenzar el proyecto como durante el mismo. El terreno era conocido. Por ello, supimos que la tierra estaba mezclada con una ingente cantidad de piedras (de considerable tamaño). Así que una de las labores previas a nuestro trabajo consistió en “cambiarlas de lugar”: pasaron de ser desenterradas a sujetar nuestra valla. Durante las abundantes lluvias y nevadas caídas en este frío invierno, el huerto sufrió bastante. Los movimientos de la tierra hicieron que ésta se abriese formando un hueco de un tamaño importante. Por supuesto, la oquedad fue rellenada y el terreno trabajado a fin de lograr la normalidad.

La **colaboración** ha sido fundamental para conseguir que el grupo -como tal- funcione. Desde la heterogeneidad de sus componentes, tanto en conocimientos como en habilidades físicas, se ha procurado aportar lo mejor de cada uno, no ciñéndose tan sólo a lo que resulta más sencillo, sino procurando mejorar cada uno aquello que más le costaba; haciendo así que el trabajo en equipo fuese efectivo.

La consideración del **error** como referencia para nuevos aprendizajes; de modo que cuando no cavábamos, plantábamos o construíamos adecuadamente la valla que delimitaba nuestro huerto, nuestros compañeros nos explicaban -con exquisito agrado- cómo había de realizarse. Todo entre risas, chistes, sudor y algún que otro dolor.

La **creatividad** ha sido, en todo momento, valorada y tenida en cuenta. Desde cómo, dónde y con qué inclinación colocar un clavo, hasta el modo -genuino y particular- de cada uno de desenvolverse con mayor soltura en el campo de trabajo, así como todas las ideas surgidas; tales como rodear el huerto de maceteros que albergan encinas, durillos, almendros, nogales, avellanos, castaños, etc.

2.3. RESULTADOS OBTENIDOS.

Los resultados obtenidos están en función del grado de consecución de nuestros objetivos tal y como comentamos a continuación:

- Reforzar la colaboración entre los distintos departamentos didácticos del IES dado el carácter interdisciplinar que posee este recurso.

Cuando colaboramos los departamentos, generalmente lo hacemos si la actividad está directamente relacionada con nuestra materia, solemos olvidar los "contenidos transversales", fundamentales para el desarrollo integral del alumnado. La colaboración que, con este grupo de trabajo, hemos establecido ha sido en un ambiente poco usual; fuera del aula, pasillos y sala de profesores; desarrollando actividades no directamente relacionadas con nuestros contenidos específicos. El trabajo realizado al aire libre, manipulando herramientas, sustratos, semillas, etc., es decir, colaborando

y coordinando las distintas tareas del campo, ha creado un vínculo entre los departamentos involucrados distinto al habitual. Los puntos de encuentro que este recurso nos brinda a todos los departamentos implicados son innumerables. Para ello, hemos realizado todas las actividades especificadas de forma interdisciplinar.

- Desarrollar entre profesorado y alumnado actitudes y valores que nos conduzcan a adquirir comportamientos comprometidos con la conservación y mejora del entorno, utilizando razonable y responsablemente los recursos ambientales.

El grupo de profesores considera que el grado de consecución de este objetivo ha sido óptimo, ya que tanto los alumnos como nosotros hemos puesto mucho empeño en crear dicho huerto, llegándolo a considerar como algo nuestro, lo que ha ayudado a interiorizar valores de respeto hacia el entorno más cercano y a hacerlos extensivos al resto de la naturaleza.

Para desarrollar actitudes responsables con el uso de los recursos, hemos reutilizado materiales de uso cotidiano. Para evitar que los balones de la pista deportiva cayeran al huerto hemos construido una valla que delimita ambos espacios. Los materiales utilizados para dicha construcción han sido palés que hemos ido recogiendo con ayuda de los alumnos. Como envases para las actividades de viverismo hemos reutilizado botellas de agua; para hacer las estacas de las macetas, hemos utilizado los palos de helado que han sobrado de las distintas actividades realizadas en el taller de tecnología a lo largo del curso.

- Desarrollar una condición física saludable, tanto del profesorado como del alumnado, gracias al trabajo físico y activo desarrollado en el huerto, aprendiendo y poniendo en práctica una conducta

postural adecuada para el desarrollo de dichas tareas, generando y consolidando hábitos saludables durante la realización de la actividad física en el huerto.

Toda actividad física, en este caso la desarrollada en el huerto escolar, puede ser una oportunidad excelente para desarrollar nuestra condición física, pero dicho desarrollo debe estar siempre orientado hacia una mejora saludable. Por ello, el grupo de trabajo se propuso que tanto el alumnado como el profesorado cumpliéramos los siguientes requisitos durante dicho trabajo:

a. Aprender y poner en práctica una conducta postural adecuada para el desarrollo de tareas en el campo (Terrón, M. T. y Cobano-Delgado, V., 2007).

El trabajo físico que se realiza en el campo suele estar acompañado por malas posturas y por determinados movimientos, que pueden desembocar en dolores tanto musculares como de espalda (especialmente cervical y lumbar). Por ello, se procedió a analizar los ejercicios desde un punto de vista físico, para sustituir aquellas posturas y movimientos por otros que eviten lesiones.

b. Iniciar y consolidar hábitos saludables durante la actividad física realizada en el huerto.

Realizando un adecuado calentamiento antes de iniciar la actividad física, la necesaria rehidratación durante el mismo y una necesaria vuelta a la calma tras acabar el esfuerzo físico.

- Mejorar la calidad ambiental del centro.

Cuando se inauguró el centro el color predominante era el blanco, poco a poco el color verde se está apropiando de los espacios exteriores.

a) Se ha plantado un seto a la entrada del centro con distintas especies autóctonas y alóctonas, que si bien todavía no ha crecido mucho, ha mejorado bastante el aspecto del Instituto. Algunas de las especies plantadas han sido *ligustrum vulgare* (aligustre), *Rhamnus alaternus* (aladierno), *Berberis vulgaris* (agracejo), *Crataegus monogyna* (majuelo), *Celtis australis* (almez) y *Viburnum tinus* (durillo).

b) Estamos intentando crear nuestro propio vivero donde hemos plantado, entre otras especies, castaños (*Castanea sativa*), nogales (*Juglans regia*), almendros (*Prunus dulcis*), azufaifos (*Ziziphus jujuba*), durillos (*Viburnum tinus*), arces (*Acer granatensis*), laureles (*Laurus nobilis*) y encinas (*Quercus ilex*). La idea es que los alumnos generen cerca de su localidad (Purullena) un espacio verde. El objetivo -a largo plazo- es que este vivero provea de las semillas y plantas necesarias para la reforestación de la zona.

c) La zona destinada al huerto es ya un gran punto verde dentro del Instituto. Se han sembrado habas, guisantes, acelgas, espinacas y ajos. Hemos seleccionado estas plantas porque su ciclo biológico coincide con el periodo escolar, de manera que comenzamos con la labores de campo en octubre y las terminamos recogiendo los ajos en S. Juan (24 de junio).

- Fomentar valores y actitudes de convivencia, autonomía y trabajo cooperativo.

Desde el inicio del trabajo este objetivo ha presidido nuestro quehacer diario. Quizás la actividad que más ejemplifica el trabajo cooperativo sea la realizada durante la Semana Cultural. Se preparó una prueba donde participaban todos los alumnos del IES. Se diseñó de manera que el resultado final fuese la consecuencia directa de un buen trabajo en gran grupo. Se establecieron 10

grupos de alumnos(as) que realizaron distintas pruebas, que aunque -en principio- carecían de sentido y parecían independientes, estaban diseñadas con una finalidad. Partiendo de botellas de agua de 1,5 L, tuvieron que cortarlas y hacer envases para la plantación, prepararon el sustrato (mezcla de tierra y estiércol), prepararon las estaquillas identificativas de cada especie, sembraron y colocaron en el vivero las macetas plantadas. El resultado final fue la siembra de 100 semillas de distintas especies (bellotas de encinas, laurel, azufaifos...). Los alumnos entendieron la importancia de diseñar, coordinar y realizar un buen trabajo en equipo para obtener un gratificante y satisfactorio resultado.

De igual modo, la actividad que mejor podría resumir nuestra convivencia sea la celebrada en el Día de la Cosecha, donde alumnos(as) y profesores(as) compartimos los frutos de nuestro trabajo con toda la comunidad educativa. Durante el recreo, ofrecimos un desayuno sano y equilibrado a toda la comunidad, pudiendo degustar nuestras exquisitas habas y guisantes frescos y crudos junto a unas sabrosas tortas de sal y paletilla. Esta actividad ha sido muy bien acogida por todos los participantes en ella.

- Valorar el conocimiento de aspectos básicos botánicos y edafológicos.

Para desarrollar este objetivo, propusimos a distintos grupos de alumnos estudiar el ciclo biológico de las plantas del huerto. Para ello, tomaron datos sobre % de germinación, floración y fructificación de las distintas especies. Este fue uno de los motivos por los que las plantas seleccionadas tenían que iniciar y terminar su ciclo biológico con el periodo escolar. También quisimos estudiar la influencia de los factores ambientales en el crecimiento. Para esto, tuvimos en cuenta las

horas de exposición al sol y los rigores del invierno.

Este objetivo ha quedado sin concluir debido a un hundimiento que sufrió la zona del huerto después de las intensas y frecuentes lluvias del invierno.

- Conocer las características de algunos árboles y arbustos autóctonos y alóctonos, sus funciones en el ecosistema, adaptaciones al medio y necesidades para su desarrollo.

Hemos elaborado fichas de reconocimiento de algunas de las especies del huerto y del entorno escolar, tales como: habas, guisantes, ajos, cebollas, perejil, lavanda, tomillo, romero, aligustre, almez y laurel entre otras. En estas fichas hemos recogido el nombre vulgar y científico, la familia y origen, sus características y cuidados, cultivo, otros usos (Font Quer, P. 1995 y Hoffman, D. 1996) y -en algunas- una referencia gastronómica. Este material está a disposición de los alumnos en la biblioteca del centro y en un futuro queremos plastificarlas para colocarlas en los espacios exteriores.

- Experimentar y conocer técnicas de viverismo y reforestación.

Hemos procurado cultivar siguiendo la agricultura tradicional de la zona: habas, guisantes, acelgas y espinacas, "a chorrillo", a dos dedos de profundidad en el surco. No hemos querido renunciar a otras metodologías, sacando partido a materiales diversos e incidiendo en el reciclaje. En las actividades de viverismo, se daban instrucciones para sembrar las semillas-bellotas, almendras, azufaifas, avellanas, castañas, arces, durillos, nueces, algarrobas...-con la humedad, profundidad y

posición adecuadas. En el caso de plantones, se indicaba desde cómo cavar el hoyo, hasta el modo de cubrir el ejemplar con tierra. De vital importancia es el seguimiento que se ha de realizar tanto de los plantones como de los semilleros de maceta y bandejas; riegos, labra, fertilizantes naturales, arranque de malas hierbas...

- Aprender a manejar las herramientas, manipular los sustratos, secuenciar los cuidados y coordinarse en las distintas tareas de un trabajo en común.

Las herramientas usadas en el vallado de protección de la parcela han sido martillos, alicates, tenacillas, palustre y sierra junto a otros enseres como palés, piedras, alambre...

En el resto de tareas, los aperos de labranza y utensilios varios: mancajes (almocafres), escardillas (azadas), palas, espuelas, cubos, bandejas de semillas, botellas de plástico, maceteros de plástico, cepillo de obra, cuerda, carretilla, estacas, materiales de riego ...

El manejo de la mayoría de estas herramientas no requiere un aprendizaje exhaustivo, otro asunto es la pericia que se alcance con su uso. Los pasos iniciales se encaminaron a asir con naturalidad las herramientas y asumir buenos hábitos posturales evitando los no naturales que conducen a sobreesfuerzo y posibles lesiones, con objeto de adquirir cierta desenvoltura y agilidad en la práctica de las diversas faenas. De esta manera, se desarrollaron las destrezas en la preparación del terreno; por un lado, cava, entresaque de piedras, estercolado, asurado, alineamiento de los caballones...por otro, siembra de las semillas, primeros riegos y labras, aclareo de las plántulas...

En las jornadas en que era mayor la disponibilidad de tiempo de alumnado y

profesorado se coordinaban las actividades en subgrupos, para evitar solapamiento en las tareas y eventuales accidentes y optimizar los recursos.

3. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN.

Los dos adjetivos que mejor pueden indicar el grado de consecución de los objetivos y la valía de los mismos son los de actividad *enriquecedora* y *satisfactoria*. Efectivamente el proyecto ha supuesto un reto para la formación de sus componentes en el plano profesional, académico y personal. No se trataba tanto de completar la formación como de la adquisición de conocimientos y hábitos novedosos para la mayoría. Aprender conlleva unas buenas dosis de motivación y humildad, y en el plano práctico han resultado determinantes por el entusiasmo con que se han abordado por el grupo. Acostumbrados al ejercicio intelectual, resulta llamativa la respuesta ante propuestas preferentemente manuales que exigen en ocasiones esfuerzo físico, otras habilidades y -en no pocas circunstancias- paciencia y resignación. En cualquier caso, si los objetivos, la metodología marcada y el trabajo realizado han sido recompensados con frutos tangibles, de calidad, que se han consumido, a veces con verdadera fruición por alumnado y profesorado, es que estamos recorriendo el camino acertado.

Amén de alcanzar los objetivos formales fijados de inicio, se perseguía y en gran parte hemos logrado, la *práctica real de una buena convivencia entre los miembros del grupo, el compromiso en el aprendizaje y realización de tareas no cotidianas y la concienciación sobre el reciclaje y el consumo de alimentos frescos y saludables*.

Se ha conseguido un grupo de trabajo en el que "hemos trabajado en equipo".

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Hoffman, D. (1996). Guía familiar de plantas medicinales. Barcelona: Susaeta.
- Díaz, M.L., Moya, P., Buscarons, R., Alonso, A., y Del Pino, Y. (2006). La agricultura ecológica, una alternativa sostenible. Granada: Grupo de Cooperación Columela.
- Font Quer, P. (1995). Plantas Medicinales. El Dioscórides renovado. Barcelona: Labor.
- García, M E. (2009). Los espacios convencionales y no convencionales, para la práctica físico-deportiva-recreativa. *Tándem*, 30, 9-21.
- Morales, M. (2007). Medioambiente y desarrollo sostenible. 3º y 4º de la ESO (Cap. 10). De la Salud a la Salud Laboral. Materiales Didácticos de Educación para la salud en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato. Madrid: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS). Recuperado el 12 de junio de 2010, de <http://www.istas.ccoo.es/descargas/Capítulo10.pdf>
- Terrón, M T., Cobano-Delgado, V. (2007). Aproximación a la higiene postural y el manejo manual de cargas (Cap. 14). De la Salud a la Salud Laboral. . Materiales Didácticos de Educación para la salud en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato. Madrid: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS). Recuperado el 12 de junio de 2010, de <http://www.istas.ccoo.es/descargas/Capítulo14.pdf>

REVISTA DIGITAL *Wadi-red*
Centro del Profesorado de Guadix

Guadix

Año 2011 - Volumen 1 - Número 1 (Enero 2011)