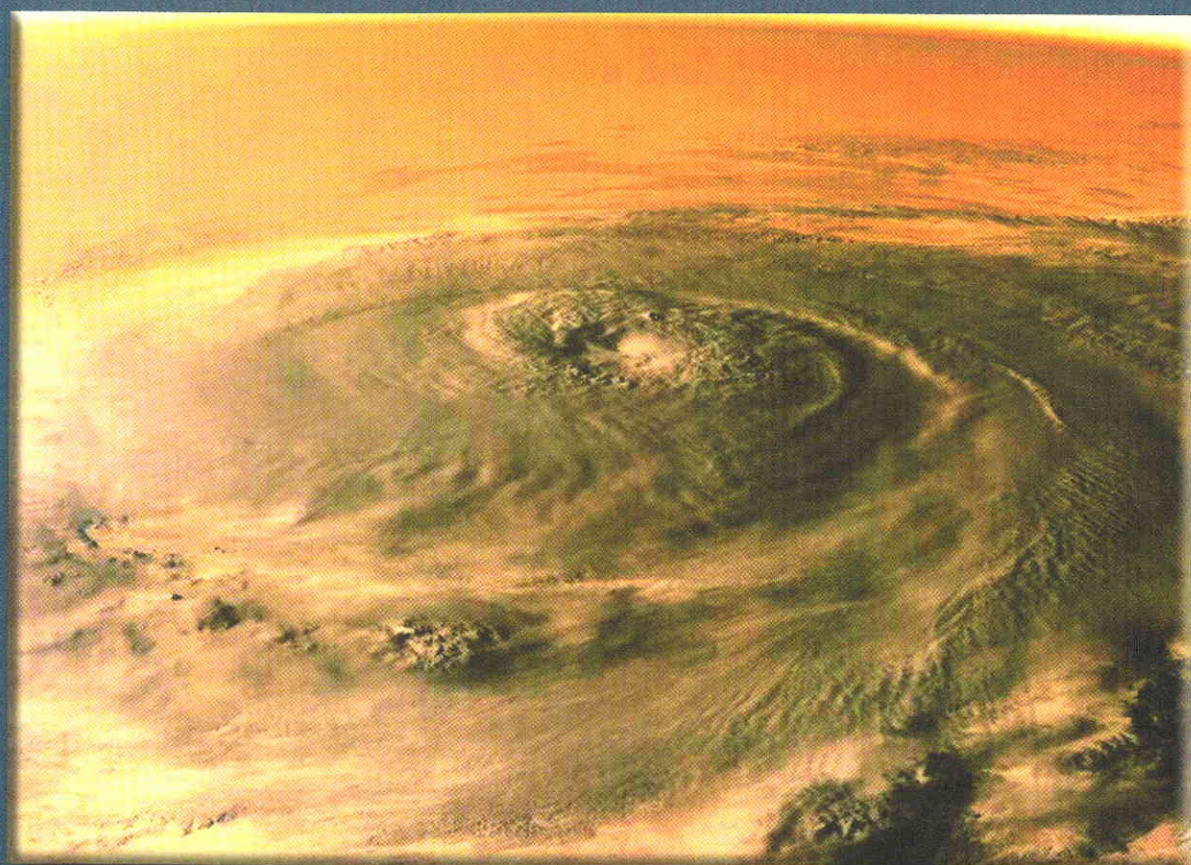


Biribilka

En espiral

REVISTA DE LOS CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO DE NAVARRA



NÚMERO 15 ABRIL DE 2006

EI MARCO COMÚN
EUROPEO DE
REFERENCIA PARA
LAS LENGUAS
(APRENDIZAJE,
ENSEÑANZA,
EVALUACIÓN) Y
EL PORTFOLIO
EUROPEO DE
LAS LENGUAS

ZER EGIN
IRAKURZALETASUNA
BULTZATZEKO?

EL VIERNES,
PLÁSTICA
¿QUÉ HAGO?

LAS
TECNOLOGÍAS DE
LA INFORMACIÓN
Y DE LA
COMUNICACIÓN.
LOS MEDIOS
AUDIOVISUALES
EN LA ESCUELA

SALUD LABORAL:
REORDENACIÓN
POSTURAL



Gobierno
de Navarra

DIVULGACIÓN

6

Feijoo en Internet

Jesús Amado

10

Kamishibai otra forma de contar cuentos

Carmen Aldama



15

El marco común europeo de referencia para las lenguas (aprendizaje, enseñanza, evaluación) y el portfolio europeo de las lenguas

Susana Llorián



DIVULGACIÓN

20

El mutismo selectivo

Equipo de Superdotación y Conducta del CREENA



25

Una confluencia natural: educar la afición a la lectura, enseñar y aprender a manejar el código escrito

Luis Arizaleta

29

Zer egin irakurzaletasuna bultzatzeko?

Juan Carlos Alonso

EXPERIENCIAS

32

Aprendizaje cooperativo en el área de lengua y literatura

Ana Isabel Corcín

36

El viernes, plástica ¿qué hago?

Elena Moreno y Anabel Mateo



41

Enpresa simulatua: Baztan likoreak sas Elizondoko lanbide eskolan

Amaia Insausti

43

Inserción en el sistema escolar de minorías culturales en riesgo de marginación social. Una experiencia interdisciplinar

M^a Carmen de Carlos e Idoia Lacosta

47

Experiencia lógico matemática en educación infantil

Arantza Comín Escartín

JORNADAS

50

Jornadas de sensibilización de los valores educativos en el deporte

Cristina Satrustegui

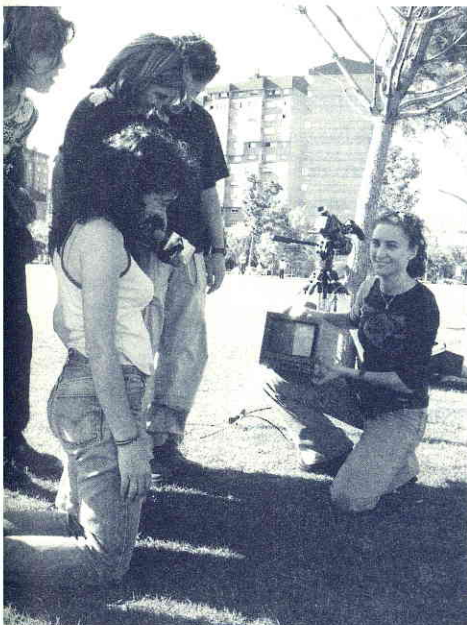


OPINIÓN

52

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Los medios audiovisuales en la escuela

Juantxo Pagola



57

El cine, una ventana abierta al mundo contemporáneo

J. M. Caparrós Lea

REPORTAJES

59

Crea y recrea con la basura

Raquel Napal



61

Percusión

Clara Biurrun



ENTREVISTAS

64

Salud Laboral:
Reordenación postural

Alfonso Tejedor



RESEÑAS E INFORMACIONES

68

El asesor de matemáticas... leer, ver, oír

Javier Bergasa

70

Lecturas recomendadas por el club de lectores

Luis Arizaleta



BIRIBILKA

EDITA:

Departamento de Educación.
Gobierno de Navarra

**CONSEJO DE
REDACCIÓN:**

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

FOTOGRAFÍAS:

Consejo de redacción

**FOTOGRAFÍA
DE PORTADA:**

El ojo del huracán
fotografía de satélite

**DISEÑO Y
MAQUETACIÓN:**

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

IMPRESIÓN:

ONA Industria Gráfica

TIRADA:

1.500 ejemplares.

Difusión gratuita.

DEPÓSITO LEGAL:

NA 3196/2003

ISSN:

1698-5621

Texto:

ÁNGEL CUADAL AGOIZ

Director del Centro de Apoyo al Profesorado de Tudela

Un número más de Biribilka, el espacio de información sobre las experiencias docentes y la formación del profesorado en Navarra. En el proceso de formación permanente del profesorado, entendemos la formación inicial como una primera fase, esencial pero sólo punto de partida, debido a la constante renovación y evolución de los conocimientos generales y pedagógicos y a las incesantes modificaciones que se producen en el sistema educativo, junto con el carácter cada vez más creador de las actividades pedagógicas.

Las exigencias derivadas del papel que desempeña el profesor en contextos concretos, por cambiantes, precisan de un sistema de formación permanente que permita el ajuste constante. Además, obviamente, la adecuación de los profesores a las enseñanzas que han de impartir es un factor fundamental en relación con la calidad de la enseñanza.

Creemos que las estrategias de formación más apropiadas son aquellas en las que la formación esté basada en la actividad profesional, centrada en la práctica docente. Las actividades de perfeccionamiento programadas deben obedecer a las propuestas de necesidades de los individuos y de los centros, y emplear estrategias diversificadas. Además, debe lograrse el equilibrio entre la innovación y la experiencia, entre la mejora de la

EDITORIAL

CONSTRUYENDO EN ESPIRAL

Las exigencias derivadas del papel que desempeña el profesor en contextos

concretos, por cambiantes, precisan de un sistema de formación permanente que permita el ajuste constante.

Además, obviamente, la adecuación de los profesores a las enseñanzas que han de impartir es un factor fundamental en relación con la calidad de la enseñanza

competencia en una determinada materia y la de la competencia pedagógica, entre la formación personal y la formación de equipos.

Convenimos que la formación permanente es un derecho y un deber del profesorado.

Biribilka es la revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra, que son instituciones fundamentales para esta formación permanente. Son los encargados de la planificación, desarrollo y aplicación de las acciones formativas en su ámbito de actuación. Su finalidad debe ser mejorar la calidad de la enseñanza a través de acciones como la planificación y el desarrollo de la formación permanente del profesorado, el apoyo al desarrollo del currículum, la promoción de la innovación y de la investigación educativa, el intercambio de experiencias y reflexiones sobre el hecho educativo y la renovación pedagógica del sistema educativo y el fomento de la utilización de los materiales y recursos didácticos.

Nuestra revista es un medio de participación y expresión, un instrumento que contribuye de manera especial a la difusión de experiencias pedagógicas y de las actividades formativas desarrolladas.

Vaya desde aquí el agradecimiento a los compañeros y a las compañeras que han participado en su elaboración y el deseo de su consolidación definitiva.



DIVULGACIÓN

FEIJOO EN INTERNET

Actualización de las ideas científicas de un pionero en la lucha contra la pseudociencia, tanto en la facilidad de acceso a su obra como en las posibilidades didácticas de muchos de sus escritos.

Es indudable que Internet constituye una valiosa fuente de recursos didácticos que sólo nuestra imaginación y esfuerzo irá sacando a la luz. Y por ello desearía presentar en este artículo una experiencia realizada hace años con alumnos de Bachillerato, y cuyo material base está disponible en Internet.

Se trata de la edición digital de las Obras del Padre Benito Jerónimo Feijoo, versión electrónica íntegra de sus obras que desde noviembre de 1998 se puso a disposición libre de estudiosos, investigadores o, simplemente, lectores curiosos o aficionados al libro antiguo.

¿Qué puede movernos a nosotros, profesores, a asomarnos a esta página web del P. Feijoo?

Aparte de la simple curiosidad (compartida con cualquier otro internauta), nos mueven dos motivaciones fundamentales. La primera de ellas, conocer a un pionero en el esfuerzo por la divulgación científica. Feijoo, lector incansable y agudo observador, trató de difundir cuantos fenómenos físicos podían ser explicados con presupuestos científicos, apoyándose para ello no sólo en sus propias experiencias, sino en trabajos de investigación teórica o práctica llevados a cabo por científicos contemporáneos.

Y expongo una segunda razón como incentivo a la lectura de estas páginas: la de conocer el estado de la ciencia en su época. Grandes aciertos, certeras intui-

ciones, frágiles demostraciones, sofisticadas pruebas y crasos errores... todo va desplegándose inocentemente ante los ojos del lector. Pero, lejos de sonreírse irónicamente, queda siempre en éste la admiración por quienes, animados por el convencimiento de la existencia de un orden en el Universo, lucharon por una búsqueda racional de sus leyes.

DIVERSAS POSIBILIDADES DE TRABAJO DIDÁCTICO CON TEXTOS ANTIGUOS

1ª) Búsqueda bibliográfica de equivalencias en datos, sustancias y aparatos.

Legua, onza, dracma, libra, pie, azogue, espejo ustorio, régulo de Marte... términos todos ellos que van apareciendo en la lectura de estas obras de Feijoo y que reclaman del lector una búsqueda de equivalentes actuales a fin de comprender cabalmente cuanto desea comunicarnos el autor. A los nombres anteriores podríamos añadir otros muchos como: fluxiones, eolípila, vitriolo azul, asenso, alumbre, inflexión de la luz, etc.

2ª) Análisis de las bases científicas que subyacen a determinadas opiniones.

A pesar de que Feijoo trata de fundamentar desde la Ciencia de su tiempo todas sus afirmaciones, hay que reconocer que aquí y allá se advierten errores que (con nuestros conocimientos actuales) podemos no sólo señalar sino rebatir.

Texto:

JESÚS AMADO

Asesor de Ciencias de la naturaleza.

CAP de Pamplona

¿Qué puede
movernos a
nosotros,
profesores, a
asomarnos a
esta página web
del P. Feijoo?

Ejemplos de los mismos pueden ser los siguientes:

Tomo V.- Discurso IX.- Paradoja Primera: *El Fuego elemental es pesado.*

Tomo V.- Discurso IX.- Paradoja XIII: *Es probable, que una bola de oro no llegaría al centro de la tierra aunque se arrojase por una abertura de bastante capacidad continuada hasta dicho centro.*

Tomo VI.- Discurso VIII.- Número XL-VII.- *Partes de que se compone el agua del mar.*

Tomo VI.- Discurso VI.- Número XXIII.- *Explicación del paralelismo de los árboles.*

PRIMER PASO METODOLÓGICO: CLARIFICAR LOS RAZONAMIENTOS CON UN LENGUAJE ACTUAL

¿Cómo trabajar didácticamente cualquiera de estos temas?

Centrémonos en uno de ellos: el segundo, referido a la imposibilidad de que un cuerpo llegue al centro de la Tierra. El primer paso metodológico consiste, ló-

gicamente, en facilitar a los alumnos los razonamientos clave expresados por Feijoo, y que podemos resumir en la forma siguiente:

Para probar la Paradoja supongo lo primero, que el aire inferior tanto es más denso o pesado, cuanto es mayor el peso del aire superior que le comprime. Supongo lo segundo, que la altura de la Atmósfera (ajustándonos al más probable cómputo, que es el de Felipe de Hire) sea de diecisiete a veinte leguas Francesas. Supongo lo tercero, que el aire inferior contiguo a la tierra es por lo menos trece o catorce mil veces más denso y pesado, que el que ocupa la mayor altura de la Atmósfera, inmediato a la substancia etérea. Supongo lo cuarto, que el peso del aire vecino a la tierra comparado con el peso del oro, se ha como uno, comparado con catorce mil seiscientos.

Hechas estas suposiciones, digo que la bola de oro arrojada por el boquerón profundado hasta el centro de la tierra, quedaría suspensa en el aire antes de llegar a la profundidad de treinta leguas, o antes de bajar treinta leguas contadas desde la superficie de la tierra. La razón es, porque antes de llegar a esa distancia, ya el aire por donde debía bajar la bola, sería más pesado que el oro; y como ningún cuerpo puede bajar o sumergirse en algún líquido, sino en suposición de que éste sea más leve o menos grave que él (como no se sumerge un leño en el agua, por no ser ésta menos leve que él) se sigue, que necesariamente la bola de oro quedaría suspensa en el aire antes de bajar la distancia dicha.

Que el aire contenido en el boquerón, antes de llegar a la profundidad de treinta leguas, sería tan pesado como el oro, se prueba; porque el aire (por la primera suposición) tanto es más pesado, cuanto es más profundo, o cuanto mayor porción de aire tiene sobre sí. Este aumento de peso en la profundidad del boquerón se ha de regular según la proporción en que se aumenta el peso del aire desde la altura



FR. BENITO GERÓNIMO FEIJOO

Benito Jerónimo Feijoo
(1676 - 1764) en
Crónica de la provincia de Orense,
de Fernando Fulgosio.
Madrid 1866.
Archivo General de Navarra

de la Atmósfera hasta la superficie de la tierra, haciendo la cuenta de este modo: En la distancia de veinte leguas (que es el grueso o alto de la Atmósfera, por la segunda suposición) se hizo el aire trece mil veces más pesado en la superficie de la tierra (por la tercera suposición) de lo que era en la altura mayor de la Atmósfera: luego en la distancia de otras veinte leguas, contadas desde la superficie de la tierra hacia abajo, será el aire trece mil veces más pesado que en la superficie de la tierra. Luego allí ya será el aire más pesado que el azogue; pues la proporción de peso, que se ha hallado tiene el aire contiguo a la tierra con el azogue, es de uno a diez mil quinientos, poco más o menos. Bajando dos leguas más, ya será el aire tan pesado como el oro, como es fácil hacer el cómputo: luego a la distancia de veintidós leguas, contadas en el boquerón desde la [224] superficie de la tierra, ya quedaría suspensa en el aire la bola de oro.

Hasta aquí lo más sobresaliente del texto de Feijoo. El segundo paso consiste en traducir el texto a lenguaje actual, a fin de una comprensión cabal del mismo. Lo cual supone no sólo buscar las equivalencias en las unidades de medida (legua francesa) y en los vocablos arcaicos (boquerón, gruesa, sustancia etérea, azogue) sino en captar los modismos y giros literarios que utiliza. Tercer paso, discernir claramente el razonamiento que nos propone. En nuestro caso, la suposición de una variación lineal de la densidad del aire con la altura de la atmósfera, la extrapolación de dicha forma de variación para situaciones bajo la superficie terrestre y la suposición de que el peso de un cuerpo no varía con su distancia al centro de la Tierra. Por último, y como cuarto paso, sólo nos resta establecer el diálogo con los alumnos a fin de que nos den sus opiniones científicas sobre cada uno de los puntos anteriores.

ANALIZAR RAZONAMIENTOS A LA LUZ DE NUESTROS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS ACTUALES

3ª) Contraste de afirmaciones u opiniones de Feijoo con argumentos actuales.

Ejemplos de los mismos pueden ser los siguientes:

Tomo II.- Discurso XIV.- Paradoja IX: *Es dudoso si los graves, apartados a una gran distancia de la tierra, volverían a caer en ella.*

Tomo II.- Discurso XIV.- Paradoja X: *En la composición de todos los vegetales entra alguna porción metálica.*

Tomo III.- Discurso VII.- Paradoja X: *El Sol se ve sobre el Horizonte antes de nacer, y después de ponerse.*

Tomo V.- Discurso XII.- Primera Conclusión: *La Luz es pesada.*

Tomo V.- Discurso XII.- Segunda Conclusión: *La Luz no sólo se propaga por línea recta, mas también por líneas curvas.*

Tomo V.- Discurso XII.- Tercera Conclusión: *La Luz tiene fuerza impulsiva.*

Tomo V.- Discurso XII.- Cuarta Conclusión: *Es muy probable que la propagación de la Luz no se hace instantáneamente.*

¿Cómo trabajar didácticamente cualquiera de estos temas?

Tomemos como ejemplo el cuarto de los citados, relativo a la consideración de que la luz es pesada. Sintéticamente estos son los razonamientos que expone Feijoo:

Esta conclusión se prueba eficazmente con los experimentos de Mr. Duclos, y Mr. Homberg, de [291] la Academia Real de las Ciencias. El primero, habiendo calcinado el Régulo de Antimonio en cantidad de cuatro onzas con el Espejo Ustorio, le halló aumentado de dos dracmas, hecha la operación. El segundo, halló mucho mayor aumento en el Régulo de Marte expuesto al vidrio ardiente. Uno y otro aseguraron haber ejecutado las operaciones de modo que ninguna otra materia más que la de la luz podía haberse intro-

Legua, onza, dracma, libra, pie, azogue, espejo ustorio, régulo de Marte... términos todos ellos que van apareciendo en la lectura de estas obras de Feijoo y que reclaman del lector una búsqueda de equivalentes actuales a fin de comprender cabalmente cuanto desea comunicarnos el autor

Por último, sólo nos resta establecer el diálogo con los alumnos a fin de que nos den sus opiniones científicas sobre cada uno de los puntos tratados

ducido en los minerales expresados. Véanse las Memorias de la Academia Real de las Ciencias del año 1705.

Compruébase la verdad de los experimentos expresados con los que alega el famoso Boyle en el tratado de Ponderabilitate flammæ, por los cuales consta, que los metales incluidos en vasos sellados herméticamente, y reducidos a fusión o calcinación por el fuego, aumentan sensiblemente su peso; lo cual no puede venir sino de las partículas sutilísimas del fuego, que penetrando los poros del vaso se incorporan con el metal derretido o calcinado. Digo, que no puede venir de otra cosa, por la sagaz precaución con que Boyle hizo aquellos experimentos, hasta usar de gruesos vasos de vidrio, que se sabe son totalmente impenetrables al humo y a otro cualquiera cuerpo extraño que se mezcle con la llama; y pesando el vaso después de la operación, en el cual nunca se halló la más leve disminución en el peso, la que si se encontrase, daría lugar a la conjetura de que algunos ramentos o partículas desgajadas de su superficie interna habían aumentado el peso de los metales.

Advierto aquí, por excusar más objeciones, que no todos los metales o materias son igualmente susceptibles del aumento de peso por la llama. El metal que en los experimentos de Boyle adquirió mayor porción de peso fue el hierro, y el que menos la plata. Aquel se aumentó más de una quinta parte; ésta apenas adquirió una centésima vigésima parte de peso. Y aun Boyle sospechó que este leve aumento se hiciese en alguna pequeña porción de cobre, que frecuentemente está incorporada con la plata vulgar. Del oro nada dice en el tratado citado; pero por lo que asegura en otra parte, que después de tener dos meses en continua fusión al fuego una porción de oro, le halló sin disminución ni aumento en el peso, se infiere que por lo menos este fuego elemental así como no se lo disminuye, tampoco se lo aumenta.

Conviene, para mayor clarificación, señalar que el espejo ustorio es en realidad un espejo cóncavo, así como el vidrio ardiente no es más que una lente convergente. Y que con el término de régulo denotaban entonces a la parte del metal de mayor pureza. Así, el régulo de Marte significaba hierro puro.

En este texto, y a partir de su comprensión científica y actualizada, podemos llevar el diálogo con los alumnos partiendo de cuestiones tales como: ¿Qué reacciones químicas se verificaron en los experimentos de Duclos y Homberg? ¿Qué precaución debía haber tomado Boyle para que sus conclusiones fueran acertadas? ¿Es exacta la observación acerca del aumento del peso del hierro? El aumento de peso en la plata, ¿se debe a esta o al cobre? Finalmente, ¿por qué no se observó aumento de peso en el oro?

Baste lo señalado para servir de orientación a cuantos deseen adentrarse en esta obra del P. Feijoo con fines didácticos.

TEATRO CRITICO UNIVERSAL,

O DISCURSOS VARIOS

EN TODO GENERO DE MATERIAS,
para desengaño de errores comunes:

· ESCRITO

POR EL MUY ILUSTRE SEÑOR

D. FR. BENITO GERÓNIMO FEYJOO Y MONTENEGRO,
Maestro General del Orden de S. Benito,
del Consejo de S. M. C.

TOMO PRIMERO.

NUEVA IMPRESION,

EN LA QUAL VAN PUESTAS LAS ADICIONES DEL
Suplemento en sus lugares,

CON LAS LICENCIAS NECESARIAS.

En Pamplona: En la Imprenta de BENITO COSCULLUELA, Impresor,
y Mercader de Libros, junto á la fuente de Santa Cecilia, donde se hallará. Año 1784.

Portada de Teatro Crítico
Universal de la edición de
Pamplona de 1784.
Biblioteca General de Navarra

KAMISHIBAI

OTRA FORMA DE CONTAR CUENTOS

Este artículo presenta una técnica para trabajar el lenguaje oral y escrito llamada KAMISHIBAI. Es casi desconocida en nuestro ámbito educativo, pero muy usada en otros lugares. En el momento actual, todo centro tiene entre sus objetivos prioritarios el fomento de la lectura y la escritura a través de la mayor diversidad de textos posibles y usando distintos soportes. La experiencia con el kamishibai lo revela como un excelente recurso didáctico para conseguir dicho objetivo, especialmente motivador en algunos niveles escolares y para determinados aprendizajes.

HISTORIA

El kamishibai es una manifestación cultural peculiar de Japón. Es una técnica especial de lenguaje oral, tan extendido en dicho país que en este momento se considera como parte de su herencia cultural.

El kamishibai contemporáneo nació en los barrios más concurridos de Tokio a finales de los años 20. Desde entonces ha estado presente en los grandes acontecimientos de la historia de Japón, especialmente durante la II Guerra Mundial.

Entre los años 20 y 50 fue muy conocida en todo el país la figura del cuentacuentos, vendedor de dulces ambulante que se desplazaba en bicicleta de pueblo en pueblo narrando historias ayudado de ilustraciones.

Como consecuencia de la depresión de los años 30, miles de desempleados estaban en las esquinas de las calles con su teatrillo portátil, láminas de kamishibai y dulces para vender como un medio de sacar dinero para sobrevivir. Este fue el origen del kamishibai callejero. Después de la II Guerra Mundial se estima que cincuenta mil presentadores de kamishibai estaban trabajando en las esquinas de las calles de Japón.

Paralelo al kamishibai callejero surgió el kamishibai educativo. Varias fueron las personas que contribuyeron a ello, destacando entre ellas Gozan Takahashi que es considerada la iniciadora de este movimiento a partir de 1935. En 1938 se creó la "Asociación del Kamishibai Educativo en Japón". Se siguió usando el mismo formato pero se empezó a cuidar el contenido para que fuera educativo. El educador Kenya Matsunaga desarrolló el kamishibai como una técnica de enseñanza, no sólo para escolares sino también en educación social dirigida a adultos. Entonces se promovieron campañas divulgativas, proyectos de investigación y publicaciones de kamishibai. A partir de los años 50 se dijo adiós al kamishibai que enaltecía la guerra y se inició el kamishibai que ensalzaba la paz y el respeto a la vida humana y a los valores democráticos.

Cuando a finales de los 50 se popularizó la televisión en Japón, el kamishibai desapareció de las esquinas y fue retomado ampliamente en las escuelas de educación infantil y de primaria. Al mismo tiempo, las bibliotecas públicas empezaron a cuidar el kamishibai, y, hoy en día, se dice que, para estas edades, su préstamo supera al de los libros. También

Texto:

CARMEN ALDAMA
JIMÉNEZ,

Profesora de Primaria del C.P.
"San Juan de la Cadena" de
Pamplona



Se han formado círculos de kamishibai por todo el país en los que participan miles de personas

se ha desarrollado el kamishibai casero, creado por aficionados.

Mientras que en la sociedad actual se debilitan las situaciones estimuladoras y el enriquecimiento interpersonal con otros niños, en Japón se está impulsando el papel del kamishibai como forma de comunicación cultural.

Se han formado círculos de kamishibai por todo el país en los que participan miles de personas. El reto, en este momento, es la creación y la popularización de buenos trabajos de kamishibai que puedan ser representados por experimentados intérpretes.

Fuera del ámbito de Japón, actualmente se está usando como recurso didáctico en países del sudeste asiático y empieza a implantarse en algún país europeo como Holanda, Francia o Italia.

¿QUÉ ES EL KAMISHIBAI?

El kamishibai es una forma de contar cuentos muy popular en Japón. Generalmente está dirigido a niñas y niños pequeños que van a disfrutar de él en grupo. También es utilizado como recurso didáctico.

FORMATO DEL KAMISHIBAI

Está formado por un conjunto de láminas que tienen un dibujo en una cara y texto en la otra. Su contenido, generalmente en forma narrativa, puede referirse a un cuento o a algún tema de aprendizaje.

Como el texto está en el reverso de la lámina, el kamishibai siempre necesita un presentador o intérprete que lee el texto mientras los espectadores contemplan los dibujos. Los niños miran los dibujos de las láminas a la vez que escuchan la voz del intérprete.

La lectura del kamishibai se realiza colocando las láminas en orden sobre un soporte, teatrillo, de cara al auditorio y deslizando las hojas una tras otra mientras se lee el texto. Hay que realizar dos movimientos: deslizar la lámina fuera e introducirla detrás.

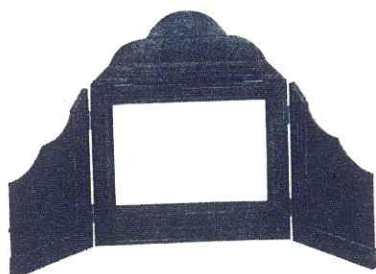
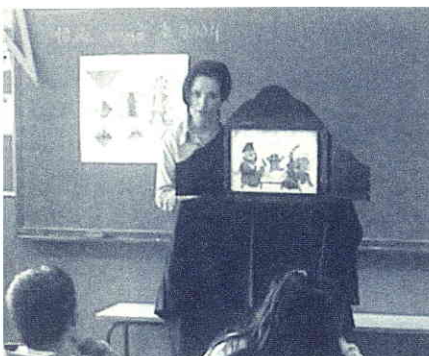
El teatrillo está formado por un bastidor de madera, de forma rectangular, que tiene unos rieles en la parte de atrás en los que introducir y por los que deslizar las láminas, y tres puertas en el frente que se abren a la hora de presentar el kamishibai.

CARACTERÍSTICAS DEL KAMISHIBAI

Los autores de kamishibai suelen expresar sus mensajes, tanto en los textos como en los dibujos, de forma concisa y precisa. Esta sencillez es necesaria si se tiene en cuenta que se dirige a pequeños que lo van a ver a cierta distancia.

CONDICIONES DE UN BUEN KAMISHIBAI:

- Las obras de kamishibai se refieren a temas y sentimientos generales que estén en consonancia con la edad de los niños a los que van dirigidos; lo mismo que ocurre con los cuentos tradicionales.
- El *número de personajes*, humanos o animales, suele ser pequeño.
- Los *textos*, sencillos y directos, *crean el sentimiento de conexión con el mensaje de la obra*: historias elementales, expresadas con frases cortas y fáciles, mediante el uso de formas verbales simples.
- Los textos se ajustan a la personalidad, forma de pensar y sentimientos de los personajes. Gran parte del texto aparece como diálogos que muestran más fácilmente la personalidad de los protagonistas. No se describen con detalle la personalidad de sus protagonistas y sus sentimientos.
- Las escenas son simples y se ha de procurar que causen un fuerte impacto.
- Las láminas tienen los dibujos grandes y de trazos claros para poder ser vistas desde cierta distancia. No se dibujan detalles ni fondos complicados, que pueden distraer.
- Los personajes principales deben resaltar, situarse de cara a la audiencia y, cuando se considere oportuno, ser representados en movimiento.



Teatrillo en el que se colocan las láminas

DIVULGACIÓN

KAMISHIBAI. OTRA FORMA DE CONTAR CUENTOS

- Las láminas se deben presentar en distintos planos (primer plano, segundo plano, paisaje de fondo) y desde distintos puntos de vista (desde arriba, desde abajo, de lado,...) Esto ayuda a producir distintos efectos y sentimientos. En este sentido también son importantes los colores utilizados.
- La correspondencia entre los textos y los dibujos debe ser completa ya que la audiencia mira y escucha simultáneamente. En ambos hay que suprimir todos los detalles superfluos que pueden llevar a la distracción y al aburrimiento.

TIPOS DE KAMISHIBAI

Con respecto al contenido hay una gran variedad de géneros: cuentos populares que describen la vida cotidiana, de ciencia, números, colores, formas, ecología, etc.

Con respecto a la participación exigida a la audiencia hay de dos tipos:

a) Historias completas. La estructura de la narración está completa por sí misma, con independencia de la implicación de la audiencia.

b) Historias participativas. Exigen la participación de la audiencia para avanzar a lo largo de la historia. Deberán repetir alguna frase, consigna,... para pasar a la siguiente situación de la historia.

ASPECTOS DESTACABLES DEL KAMISHIBAI

- El kamishibai es *para ser contado a otros*. Dado su formato, láminas con el dibujo que tiene que ver el espectador por un lado y el texto por el otro, *necesariamente tiene que contar con un intérprete* que presente la historia referida a las láminas.

- Las características del kamishibai y la forma de presentarlo *ayudan a conseguir un efecto mágico* y de concentración en torno al kamishibai mucho más fácilmente que con otras técnicas.

A ello ayuda el uso del teatrillo. Por otro lado, el movimiento de las láminas balancea continuamente las emociones en-

tre la anticipación en lo que va a venir y la estabilidad en lo presente, y favorece la concentración en la historia.

- Al interpretar un kamishibai *se produce la interacción gozosa y compartida entre los miembros de la audiencia*, entre éstos y el intérprete y entre ambos y el mensaje que el autor nos quiere transmitir. Los niños asisten en grupo a un espectáculo en el que colectivamente pueden gritar de miedo o reír con fuerza. Esto les predispone a compartir los mismos sentimientos, experimentando la sensación de grupo y el disfrute conjunto. Dicho efecto puede ser incrementado por el intérprete adaptando su entonación, ritmo e incluso palabras al ambiente creado.

- Uno de los aspectos más importantes del kamishibai es *su interpretación*. No basta con tener buenas obras; tan importante como la calidad de éstas es la manera de llevar a cabo su representación.

El papel fundamental del intérprete es conocer y conectar con el mundo de la historia y ser capaz de transmitirlo. Para ello es muy importante su voz y toda su expresión corporal, aunque evitando el protagonismo. Debe estar muy atento a las expresiones y actitudes de los niños y adaptarse a ellos. Lo ideal es que el intérprete sea capaz de transmitir los distintos sentimientos y emociones que el autor de la obra quiere provocar, compartiéndolos con la audiencia.

MI EXPERIENCIA CON EL KAMISHIBAI

Primeros contactos

Lo conocí cuando Reiko Furuno, madre de una niña japonesa del colegio, representó un kamishibai en el centro. Impresionó muy favorablemente, tanto al alumnado como al profesorado. En el verano de 2002 la Dirección General de Cultura del Gobierno de Navarra dedicó la edición de los Festivales de Navarra al Japón. Entre las actividades programadas para conocer el arte y la cultura de Japón

El papel fundamental del intérprete es conocer y conectar con el mundo de la historia y ser capaz de transmitirlo. Para ello es muy importante su voz y toda su expresión corporal, aunque evitando el protagonismo

Los alumnos leen cuentos para sí mismos y, en voz alta, para otros, y también escriben e ilustran cuentos dirigidos a niños y niñas de 3 a 8 años

La sencillez del kamishibai y la secuencia lógica y lineal de las historias son factores que facilitan y ayudan al alumnado del taller para estructurar sus relatos y para realizar los bocetos



hubo narraciones orales para niños a través de kamishibai. Entusiasmaban al auditorio. Para entonces, ya estaba en contacto con la madre anteriormente citada, que se había comprometido a colaborar conmigo para aprovechar mejor este recurso en el colegio.

En el taller de cuentos

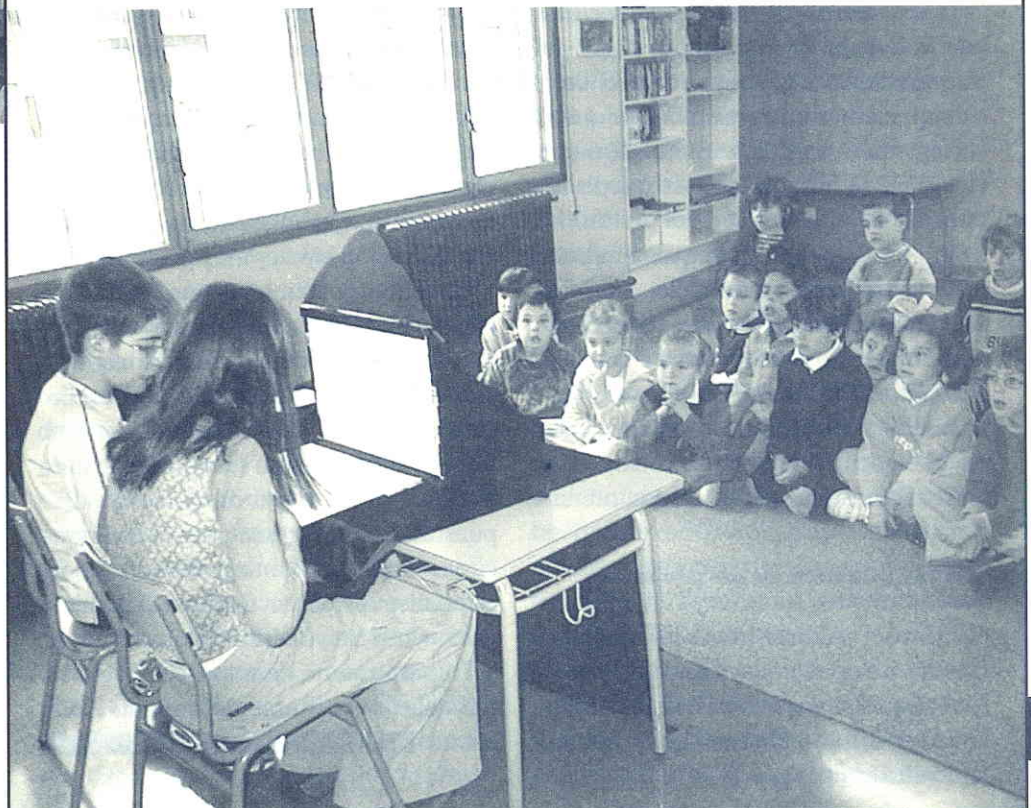
Desde el curso 2002-2003 contamos con una actividad extraescolar en el colegio, el "taller de cuentos", dirigida al alumnado de 5º curso de Primaria. Somos responsables del mismo Reiko, la madre japonesa, y la profesora que presenta este trabajo. En él los alumnos leen cuentos para sí mismos y, en voz alta, para otros, y también escriben e ilustran cuentos dirigidos a niños y niñas de 3 a 8 años.

La meta final que nos proponemos al final de curso es que cada grupo de dos o tres alumnos elabore un cuento y que posteriormente lo lean a niños y niñas de 3 a 8 años. De estos cuentos se hacen copias para la biblioteca del centro.

La mayor parte de los cuentos elaborados en el taller en estos dos años son adaptaciones de cuentos o leyendas tradicionales de distintas culturas. Casi todos están en formato kamishibai.

En las clases de los primeros niveles

En el colegio, en las clases de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, a lo largo de estos dos cursos, se han leído kamishibais. Frecuentemente han sido presentados por las alumnas y alumnos del taller de cuentos y, a veces, también por las profesoras. Se completaban dichas intervenciones con otras actividades de lectura y escritura. Una de las que hemos hecho con más frecuencia y que mejores resultados nos ha dado, sobre todo en Primaria, ha sido la escritura de la historia escuchada. Se ha realizado de distintas formas: a nivel individual o en común y dando distinto peso a los dibujos con relación al texto. Especialmente interesante ha sido cuando se les han dado en forma de cuento las



ilustraciones más importantes de cada historia y se les ha pedido que escribieran el texto.

VENTAJAS QUE NOS HA APORTADO EL USO DEL KAMISHIBAI

En el taller:

- La sencillez del kamishibai y la secuencia lógica y lineal de las historias son factores que facilitan y ayudan al alumnado del taller para estructurar sus relatos y para realizar los bocetos, y le motivan en sus creaciones.
- El tipo de texto, fácil y directo, así como los dibujos sencillos que lo apoyan y el enmarque de las láminas con el teatrillo, hace que sea *más fácil atraer y mantener la atención* de un grupo numeroso de niños pequeños. Las alumnas y alumnos de 5º, al ver la atención y entusiasmo que los pequeños ponen en lo que ellos están contando, se sienten seguros y confiados.
- *Su forma de presentarlo*, el hecho de que los que presentan el kamishibai puedan situarse detrás del teatrillo, *ha facilitado la lectura de cuentos* por parte del alumnado de diez y once años. Lo ideal, al representar un kamishibai, es que el intérprete establezca interacción con los espectadores, que no se quede atrás.

Sin embargo, en nuestra experiencia, en las primeras lecturas de los alumnos de 5º, sin necesidad de demasiada interacción entre los intérpretes y el público, éste conectaba con la historia y se entusiasmaba y los alumnos mayores, cada vez más seguros y confiados, en sus últimas sesiones ya establecían esa interacción.

Con los alumnos de los primeros niveles

- La lectura de kamishibais les atrapa de forma especial, aún tratándose de personajes con los que no estaban familiarizados; se han leído cuentos de culturas muy distintas.

- Las profesoras de Primaria hemos coincidido en que al recordar la historia presentada e intentar escribirla, tenían más clara la estructura del texto y diferenciaban mejor sus distintas partes. Creemos que usar el kamishibai les ayuda a organizar su cabeza en la seriación de historias y en la escritura del texto narrativo. Hemos decidido usarlo de forma más sistemática para conseguir dicho objetivo.
- Las profesoras del primer ciclo de Primaria valoramos bastante la actividad que nuestro alumnado ha hecho al poner texto a un cuento dado, ya organizado con los dibujos más significativos de la historia de kamishibai que acababan de escuchar. Pensamos que la calidad de los textos escritos tras la lectura de un kamishibai es mayor que en otras experiencias similares. Creemos que hacerlo así puede ayudar a nuestros alumnos a dar sentido a su faceta comunicativa y facilitarles la contextualización del texto narrativo.

CONCLUSIONES

A las personas que hemos trabajado con el KAMISHIBAI en el colegio nos ha parecido un recurso muy atrayente, que nos puede aportar mucho, tanto en su uso escolar como de diversión. Se le puede sacar todavía mucha más rentabilidad. Nuestra valoración es muy positiva.

Sin embargo, tenemos una limitación en su uso. No tenemos buenas obras en los idiomas de nuestra comunidad. Nosotros hemos hecho traducciones del inglés de kamishibais existentes en el mercado. Pero esto no es lo generalizable. Si hubiera un grupo de personas dispuestas a usarlo en sus centros es un recurso fácil de organizar. Desde Japón están dispuestos a ayudar para su divulgación y en Navarra sería fácil convencer al Departamento de Educación para su publicación, si hubiera demanda suficiente.

Agradecimientos

Muchísimas gracias a las compañeras del colegio que han colaborado, a Reiko Furuno y a Etsuko Nozaka, secretaria de la Asociación Internacional de Kamishibai de Japón, por todas sus aportaciones.

Para más información sobre el tema podéis conectar con Carmen Aldama, C.P. "San Juan de la Cadena" de Pamplona, cpsanjua@pnate.cfnavarra.es

Referencias bibliográficas:

"Kami-shibai is fun for all!" Doshinsha Publishing Co., Tokio Japan
IKAJA, Asociación Internacional de Kamishibai de Japón, nºs 1-4 de su revista

EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN) Y EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

Está muy arraigada en nuestras sociedades occidentales la creencia de que, cuando se aborda el aprendizaje de una lengua y el acercamiento a su cultura, el proceso, idealmente, debería culminar en un conocimiento profundo, lo cual se viene a entender como una aspiración a equipararse con el hablante nativo de esa lengua en cuestión. Este artículo pone en cuestión esta idea preconcebida y plantea otras posibilidades.

Texto:

SUSANA LLORIÁN
GONZÁLEZ

Profesora de Español como
Lengua Extranjera en la
Universidad Alfonso X el Sabio
de Madrid

Asesora técnica para la
Dirección Académica del
Instituto Cervantes

La declaración conjunta por parte del Consejo de Europa y de la Comisión Europea del pasado año 2001 como Año Europeo de las lenguas se ha constituido en una auténtica efeméride para el área de la didáctica, la evaluación y la traducción de las lenguas extranjeras y segundas lenguas en Europa.

La proclamación de este evento ha contribuido de manera decisiva a la difusión a gran escala de dos de los proyectos, estrechamente relacionados entre sí, que se han venido fraguando en el seno del Consejo de Europa a lo largo la pasada década: *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* y *el Portfolio Europeo de las lenguas (PEL)*.

El Consejo de Europa y la Comisión Europea no coinciden en sus límites y estructuras. Las dos organizaciones son de diferente naturaleza y alcance, además de operar en ámbitos muy distintos. A pesar de todo, al igual que otras organizaciones paneuropeas, han promovido numerosas iniciativas encaminadas a la unificación de criterios que apuestan, en definitiva, por la eliminación de las barreras que puedan obstaculizar la movilidad, la libre circulación, el intercambio y la cooperación mutua entre los países miembros que las inte-



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Consejo de Europa
Departamento de Política Lingüística
Estrasburgo

gran. El logro de estos ideales siempre se ha intentado alcanzar sin que ello suponga poner en peligro la diversidad y la riqueza del patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos que conforman el mapa europeo.

El Consejo de Europa es la organización paneuropea más antigua del continente. Se creó en 1949 con el fin de lograr una unión más estrecha entre sus miembros, que se había visto considerablemente mermada tras la Segunda Guerra Mundial. En la actualidad, tiene sede en Estrasburgo y orienta sus esfuerzos hacia la defensa de los derechos humanos y la democracia parlamentaria, a través del concepto del Estado de derecho.

Los valores en los que se sustentan sus planes de acción son, además de la democracia y los derechos humanos, la cohesión social, la seguridad ciudadana

DIVULGACIÓN

EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGÜAS (APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN) Y EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGÜAS

y la diversidad cultural. En pro de todos ellos, la organización ha hecho desde sus comienzos una apuesta ponderada y permanente por la educación y la formación de los ciudadanos en el marco de la diversidad. En este contexto, la comunicación y el entendimiento mutuo se convierten en cuestiones perentorias, más con el impulso que está adquiriendo en los últimos años la firma de convenios y acuerdos internacionales que fomentan el desplazamiento transnacional de los ciudadanos con fines profesionales, académicos o personales, en los ámbitos personal y familiar. Estas circunstancias, unidas al dinamismo que se ha venido viviendo a lo largo las cuatro últimas décadas en el ámbito de la investigación didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, han favorecido la maduración de los conceptos de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*. Éstos se van a erigir en la piedra angular de los trabajos de esta organización en materia de política lingüística, que culminan con la publicación y propagación del *Marco común europeo de referencia* y del *Portfolio europeo de las lenguas*.

Hoy se hace necesario aclarar el significado de los términos *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*, puesto que aún resultan confusos para muchos europeos, aunque el objetivo del Consejo de Europa es que calen profundamente en sus conciencias. Quizá resulte rentable partir de la noción de bilingüismo, ya que ésta reviste mayor familiaridad para gran parte de los ciudadanos.

La ideas de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo* supondrían, en cierta medida, una suerte de multiplicación de este fenómeno, puesto que se trata de que los individuos se desenvuelvan en diferentes lenguas e interactúen con los miembros de otras culturas en virtud de las necesidades que se les presenten en cada una de las circunstancias en las que les toque

Destaca la voluntad de favorecer la concienciación de la identidad europea entre los ciudadanos de los Estados que la integran, por encima de las diferencias culturales



vivir. Existe, sin embargo, un pequeño matiz en el que nos gustaría ahondar.

Está muy arraigada en nuestras sociedades occidentales la creencia de que, cuando se aborda el aprendizaje de una lengua y el acercamiento a su cultura, el proceso, idealmente, debería culminar en un conocimiento profundo, lo cual se viene a entender como una aspiración a equipararse con el hablante nativo de esa lengua en cuestión.

Los objetivos del Consejo de Europa discurren, sin embargo, en una dirección algo diferente. Para esta organización, la solución más rica y productiva al aparente obstáculo de la diversidad lingüística y cultural es que todos los

El bilingüismo consiste en el uso indistinto por parte de una persona de dos lenguas y la alternancia de ambas, según la esfera social en la que el usuario se comunique, sus interlocutores y la naturaleza del evento comunicativo

El Portfolio europeo de las lenguas (PEL), en apariencia, viene a ser un formato algo sofisticado de un curriculum vitae especializado en el conocimiento de lenguas extranjeras y segundas lenguas

En aras de preservar los valores de transparencia y coherencia, principal bandera del Consejo de Europa en materia de política lingüística, el formato del Portfolio europeo de las lenguas es, en primera instancia, común para todos los ciudadanos europeos



europeos desarrollemos una única competencia compleja que se pueda manifestar en diversas lenguas y culturas. Esto significa que el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que desarrollamos al aprender la(s) lengua(s) materna(s) y el resto de los idiomas que se van incorporando a nuestro saber a lo largo de nuestra experiencia vital no se deben acumular en compartimentos estancos, sino que se deben establecer redes de relaciones entre las distintas lenguas. El aprendizaje, el uso y, por consiguiente, el perfeccionamiento de las lenguas que vamos aprendiendo deben apoyarse en el conocimiento de las demás. Cada persona, en virtud de sus necesidades, irá desarrollando grados de dominio diferentes en lenguas distintas, que no tienen por qué acercarse necesariamente al modelo de hablante nativo culto que todos tenemos en mente cuando estimamos que una persona “domina” una determinada lengua. No por esto estos grados de dominio dejarán de serle certificados y, por ende, reconocidos, tanto social, académica como profesionalmente, si es que alcanzan la suficiencia necesaria para cumplir los propósitos que se requieran en cada una de las actividades que el ciudadano se plantee llevar a cabo.

No en vano el asunto de las certificaciones es uno de los principales motores de arranque de toda esta maquinaria, con cuyo complejo engranaje se pretende que las instituciones públicas o privadas que, de alguna manera se ven implicadas en las tareas de enseñanza –aprendizaje de lenguas, coordinen sus esfuerzos y los orienten en la misma dirección, sobre las bases de la transparencia, la coherencia y el entendimiento mutuo. Desde hace décadas, el Consejo de Europa viene acariciando la idea de que, por ejemplo, un grado de dominio “intermedio” o “avanzado” en una determinada lengua signifique lo mismo para cualquier ciudadano y el lenguaje que manejamos en materia de política lingüística sea transparente para todos los europeos en todas las instancias. De hecho, la aportación más significativa del *Marco común europeo de referencia* consiste precisamente en la definición de seis niveles comunes de referencia, válidos para todas las lenguas, cuya escala vertical debería constituir el eje referencial del sistema de equivalencias que permitiera relacionar todos los certificados que se emiten en el territorio europeo y los que se diseñen a partir del momento presente.

Los objetivos que el Consejo de Europa se ha marcado en este sentido son mucho más ambiciosos, puesto que

DIVULGACIÓN

EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA
LAS LENGUAS (APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN)
Y EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

pretenden que el ciudadano asuma el control autónomo de sus procesos de aprendizaje y recurra a los servicios profesionales o a las ayudas que le puedan prestar las nuevas tecnologías cuando él mismo lo evalúe como necesario. Para lograrlo, el Consejo de Europa ha puesto a disposición de los europeos plurilingües un instrumento: el *Portfolio europeo de las lenguas (PEL)*. El *PEL*, en apariencia, viene a ser un formato algo sofisticado de un currículum vitae especializado en el conocimiento de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Sin embargo, en esencia, es mucho más que eso. Este instrumento brinda la posibilidad de que el ciudadano de cuenta de las lenguas que es capaz de emplear como vehículo de comunicación y en qué grado de dominio puede hacerlo, además de presentar documentación testimonial con la que ilustrar estos conocimientos y habilidades. La información sobre el conocimiento de lenguas y correspondientes grados de dominio en las diferentes habilidades (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, interacción oral y escrita), que se presenta ante el interesado de un modo visual en una de las tres secciones del documento (el pasaporte de lenguas), se ofrece desde la perspectiva de la autoevaluación del propio usuario; esto es así porque el desarrollo del perfil del ciudadano plurilingüe incluye la capacidad de aprender y, por consiguiente, de evaluar de forma responsable su propio proceso de aprendizaje y su grado de dominio en las diferentes lenguas. El receptor del documento podrá encontrar asimismo, si desea contrastar estas estimaciones, una relación de los certificados expedidos por las instituciones a las que el usuario haya recurrido, además de los correspondientes sellos y documentos. El *PEL* dispone de un espacio, la sección denominada dossier, para que el usuario aporte

muestras de sus producciones en las lenguas que asegura conocer, en diferentes formatos (papel, audio, vídeo, DVD, etc.). La dimensión formativa del *PEL* se concentra fundamentalmente en la sección denominada *biografía lingüística*, en la que el portador del documento deja constancia y reflexiona sobre sus experiencias lingüísticas y culturales pasadas, presentes y futuras.

Sin embargo, los gobiernos e instituciones que los desarrollan tienen la posibilidad de adaptarlos a las características y necesidades de sus usuarios, ya que el Consejo de Europa propone que el *PEL* se empiece a utilizar a partir de los tres años de edad. El Estado Español, a través de sus autoridades educativas, ha sido el primero en promover el desarrollo de un modelo de *Portfolio europeo de las lenguas* para la etapa de Educación Infantil, primero de una serie que encuentra su continuación en los destinados a las etapas de Primaria, Secundaria y Educación de Adultos.

El *Portfolio europeo de las lenguas* constituye, en cierta medida, una extensión del Marco común europeo de referencia, destinado al estudiante - usuario de las lenguas del continente. Este último documento se propone erigirse en la base común para que las autoridades educativas, los responsables técnicos encargados del diseño y desarrollo de los currículos de lenguas, diseñadores de cursos, los autores de materiales didácticos, los autores de pruebas de evaluación y sistemas de certificación, los examinadores, los profesores, los estudiantes de lenguas, etc. puedan realizar su labor y sitúen sus esfuerzos en una línea de compatibilidad, coordinación y cooperación con sus homólogos en el resto de las áreas geográficas y políticas europeas. Para lograrlo, además de la descripción de los seis niveles comunes de referencia anteriormente comentados, describe el uso de la lengua y la habilidad del usuario o del estudiante para aprenderla y utilizarla. Se sirve para



ello de una serie de categorías o parámetros cuya articulación constituye una visión del uso de la lengua y su aprendizaje, que el *MCER* denomina “enfoque centrado en la acción”, y que incorpora los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en las dos últimas décadas.

En otro orden de intereses, el Consejo pone al servicio de las autoridades competentes una interesante guía que ofrece las bases para trazar las líneas maestras de las políticas lingüísticas de los estados, comunidades autónomas, etc. De esta forma, el uso del *MCER* y del *PEL* encon-

trará la forma más racional y coherente de canalizarse hacia sus usuarios a través de las instituciones. La guía no está exenta de una fuerte carga ideológica, en la medida en que la información objetiva y de carácter técnico que presenta se orienta a que no se haga un uso instrumental de las lenguas con fines de interés político, nacionalista o económico. Lo que se pretende, en definitiva, es que el usuario explote todas y cada una de sus posibilidades lingüísticas en pro de los derechos de los ciudadanos. Entre estos derechos ocupa un lugar de excepción la posibilidad de que los individuos de cualquier comunidad cultural, política o profesional utilicen la lengua que cohesione a sus miembros, proyecte sus rasgos de identidad y les confiera sentimientos de pertenencia a ese grupo humano. El desarrollo de una única competencia plurilingüe con manifestación en varias lenguas se considera una de las principales claves de acceso a la tolerancia y la convivencia. Esto requiere la erradicación de estereotipos y juicios de valor o la discriminación de los ciudadanos por razones de orden lingüístico y cultural.

En resumidas cuentas, el Consejo de Europa ha tenido presente desde su creación la necesidad de prestar apoyo a las instituciones que desarrollen sistemas de enseñanza y aprendizaje para que favorezcan y permitan que los ciudadanos se apropien de las competencias que los capaciten para atender a sus necesidades específicas de uso de la lengua en relación con lo siguiente: desenvolverse en los intercambios de la vida cotidiana que exijan la interacción con miembros de otras culturas; compartir con ellos ideas, pensamientos y sentimientos; comprender de forma amplia y profunda cuáles son los parámetros que emplean estas personas para interpretar la realidad circundante y cómo esto encuentra reflejo en las prácticas de la vida cotidiana, sus modos de pensamiento y sus patrimonios culturales.

EL MUTISMO SELECTIVO

Durante el desarrollo infantil las dificultades más frecuentes suelen ser las relacionadas con el retraso madurativo y el aprendizaje; sin embargo, existen otras, más latentes y poco llamativas, que a menudo pasan desapercibidas. Una de estas dificultades es el Mutismo Selectivo. Este artículo tiene como objetivo dar a conocer el mutismo y ayudar a los profesionales de la educación, fundamentalmente a los profesores de la Etapa de Educación Infantil, a realizar una detección temprana y ofrecer una respuesta mejor a los niños con esta dificultad.

Texto:

CARMEN CORTÉS
URBÁN

CONSUELO
GALLEGO GALLEGO

PILAR MARCO
GALLO

IÑAKI MARTÍNEZ
URMENETA

JOSÉ CARLOS OLLO
OSCÁRIZ

Equipo de Superdotación y
Conducta

Centro de Recursos de
Educación Especial de Navarra
(CREENA)

1. ¿QUÉ ES EL MUTISMO SELECTIVO?

Se puede definir el mutismo selectivo como la dificultad que presentan algunos niños para comunicarse verbalmente en entornos y situaciones sociales poco familiares y/o con personas poco conocidas. Esta definición indica, por una parte, que los niños con mutismo selectivo tienen una competencia lingüística y comunicativa ajustada a su edad comprobada en el ambiente familiar próximo y, por otra, que esta buena competencia no se pone en práctica en otros ambientes y con otras personas.

La escuela suele ser el primer entorno social diferente al familiar al que se enfrentan los niños y, por ello, es el escenario en el que en primer lugar se hacen evidentes las dificultades de interacción y comunicación verbal.

Es importante señalar que el mutismo selectivo conlleva altos niveles de sufrimiento personal, problemas de adaptación al entorno y puede repercutir negativamente en el desarrollo social, personal y académico del niño. Suelen presentar además algunas características de personalidad como timidez, retraimiento social, dependencia, perfeccionismo, etc, que pueden agudizar el problema o contribuir a su consolidación.

2. ¿CÓMO DETECTAR UN MUTISMO SELECTIVO?

Para discriminar el mutismo de otros trastornos o problemas de comunicación y lenguaje es preciso disponer de criterios e indicadores claros, de procedimientos de valoración eficaces y de instrumentos de medida fiables.

La detección del mutismo selectivo exige la observación y registro sistemáticos en los ambientes habituales de: a) los comportamientos verbales y comunicativos del alumno/a y b) los comportamientos de inhibición o ansiedad que el alumno/a manifiesta. Para facilitar esta observación en el entorno escolar se ofrece en la página siguiente un cuestionario.

Los seis primeros indicadores de dicho cuestionario expresan la sintomatología básica del Mutismo Selectivo y son los elementos definitorios del trastorno, los otros nueve señalan comportamientos que pueden ir asociados y conviene tener en cuenta.

La respuesta afirmativa a varios indicadores del primer bloque nos debe alertar para continuar la observación y profundizar en el análisis.

Para realizar el diagnóstico del mutismo selectivo una vez detectado por el profesorado se requiere la presencia de

La escuela suele ser el primer entorno social diferente al familiar al que se enfrentan los niños y, por ello, es el escenario en el que en primer lugar se hacen evidentes las dificultades de interacción y comunicación verbal

Nº	Indicador	SÍ	NO
1	En el entorno escolar no habla nunca pudiendo hacerlo.		
2	En el entorno escolar sólo habla en algunas situaciones.		
3	No habla nunca con los adultos de la escuela.		
4	Habla solamente con algunos adultos de la escuela.		
5	No habla nunca con los niños de la escuela.		
6	Habla solamente con algunos compañeros de la escuela.		
7	Manifiesta ansiedad en situaciones de interacción verbal y contacto corporal (se mete los dedos en la boca, se remueve en su asiento, se muestra tenso...).		
8	Se aprecia rigidez en su postura corporal habitual (espalda y cuello muy rectos, brazos caídos paralelos al cuerpo, boca abierta o apretada...).		
9	Inexpresividad facial y corporal (no realiza gestos faciales, no sonríe, no gesticula con las manos ni con el cuerpo).		
10	Conductas de evitación de la interacción social (mira para otro lado, baja la cabeza, evita el contacto físico...).		
11	Conductas de evitación de situaciones sociales (no va al baño con los demás en grupo, no va a los rincones de trabajo del aula, en los recreos juega solo o con un niño...).		
12	Se demora en la realización de tareas o actividades escolares más de lo debido.		
13	Habitualmente no toma la iniciativa para asumir pequeñas responsabilidades (recoger o repartir el material...).		
14	Habitualmente no participa espontáneamente en la dinámica del aula (no sale nunca voluntariamente a realizar una actividad, no levanta la mano...).		
15	Habitualmente no se expone ante el grupo (se niega a salir a la pizarra, no participa en dramatizaciones...).		

todos los criterios citados en el DSM-IV. La responsabilidad de la coordinación y gestión del proceso de evaluación recaerá en el orientador/a del centro escolar. Para descartar la presencia de otros trastornos comórbidos o de base se derivará el caso a los Servicios de Salud Mental.

3. ¿CÓMO INTERVENIR?

El objetivo de la intervención es que el niño con mutismo selectivo sea capaz de interactuar verbalmente de forma espontánea con los adultos y niños de la escuela y de su entorno social y familiar, llevando a cabo peticiones verbales espontáneas y respondiendo de forma audible a las preguntas que los demás interlocutores le plantean.

La intervención se realiza de forma paralela en los dos ámbitos: familia y escuela; y gira en torno a dos grandes ejes, uno general que pretende mejorar las condiciones personales y sociales del alumno y

otro más específico que incide directamente en la interacción verbal.

EN LA FAMILIA:

A) Pautas para mejorar las condiciones familiares, personales y sociales:

- Eliminar actitudes de sobreprotección.
- Evitar los estilos de autoridad rígidos y la exigencia excesiva de perfección en el niño.
- Desarrollar hábitos correctos de autonomía y rutinas en la dinámica familiar adecuados a su edad en relación con la alimentación, higiene, vestido, orden...
- Buscar actividades físicas de carácter lúdico que permitan descargar las tensiones que experimentan los niños durante la jornada escolar.
- Facilitar al máximo la interacción con sus compañeros, vecinos y amigos de su edad (actividades extraescolares, salidas, parques, fiestas, espectáculos).
- Mantener una comunicación recíproca

y continuada con la escuela para coordinar las acciones.

B) Pautas específicas para la estimulación del habla:

- Eliminar comentarios que hagan referencia a que no habla, (preguntar si ha hablado en clase, si ha cantado en música, cuando va a comenzar a hablar,...).
- No reñirle ni anticiparle consecuencias negativas (no amenazarle con posibles castigos, repetir curso,...).
- Evitar comentarios que le sugieran cuándo puede empezar a hablar, cuándo es el momento idóneo, cómo puede hacerlo (indicar el momento idóneo para hablar o cómo lo tiene que hacer,...).
- Nunca forzarle a hablar en situaciones sociales en las que se observe ansiedad excesiva (no insistir en que responda al saludo o preguntas de amigos o conocidos).
- Planificar situaciones que faciliten la comunicación verbal con otros (invitar a niños a casa, ir a hacer recados, compras, acudir al parque o a la plaza, acudir a cumpleaños...).
- Jugar con él y otros niños a juegos que requieran una limitada producción verbal (el parchís, la oca, dominó, juegos de cartas, quién es quién,...).
- Ampliar progresivamente el círculo de amigos con los que comienza a hablar (repetir las situaciones exitosas con frecuencia e introducir poco a poco las nuevas relaciones).

EN LA ESCUELA:

A) Pautas para mejorar las condiciones personales y sociales:

- Buscar y compartir momentos de comunicación con el alumno para el desarrollo de una vinculación afectiva y comunicativa.
- Evitar la sobreprotección, no evitarle situaciones de habla por el sufrimiento que el niño/a manifiesta y la ansiedad que su no-respuesta provoca.
- Aumentar el control del adulto en las interacciones para evitar el aislamiento del

alumno y los tiempos en los que la actividad depende de su propia iniciativa.

- Asignar pequeñas tareas de responsabilidad dentro del aula y del centro educativo ajustadas a la edad (hacer recados, repartir/recoger material, borrar la pizarra,...).
- Posibilitar la realización de actividades en grupo pequeño (juego social, trabajo cooperativo, etc.).
- Incrementar dentro de la programación de aula las actividades que impliquen contacto físico entre los niños (cosquillas, formar "montones", darse abrazos,...).
- Introducir actividades de relajación de forma habitual en el aula.
- Programar tiempos de coordinación de todo el profesorado implicado.
- Mantener estrecha relación con la familia.

B) Pautas específicas para la estimulación del habla:

- Planificar y diseñar actividades y juegos de preparación al habla que no exijan interacción verbal, pero sí comunicación corporal y producción de sonidos.
 - Juegos de movimiento corporal (imitación de gestos, adivinar objetos o acciones mediante mímica, dirigir a un compañero con los ojos vendados,...).
 - Juegos de producción de sonidos con el cuerpo (palmadas, soplos, golpes,...).
 - Juegos con sonidos inarticulados y articulados (gritos, vocales, onomatopéyas,...).
- Planificar actividades de juego en grupos muy reducidos (parejas y tríos) y ampliar progresivamente el número.
- Ofrecer ayudas al alumno para la incorporación a las actividades a través de un compañero o del profesor, con el fin de evitar el aislamiento y la no-participación.
- Realizar actividades y juegos de habla enmascarada, en las que al niño no se le ve la cara mientras habla (marionetas, hablar por teléfono, máscaras, hablar al oído,...).

El objetivo de la intervención es que el niño con mutismo selectivo sea capaz de interactuar verbalmente de forma espontánea con los adultos y niños de la escuela y de su entorno social y familiar, llevando a cabo peticiones verbales espontáneas y respondiendo de forma audible a las preguntas que los demás interlocutores le plantean



- Planificar las actividades en las que se requiere al alumno una emisión verbal, teniendo en cuenta tres ejes fundamentales, que deberán graduarse cada uno de ellos de menos a más complejidad:

- Personas implicadas en el acto comunicativo.
- Longitud de emisión requerida.
- Intensidad de la emisión verbal.

- Planificar y diseñar momentos diarios y frecuentes en los que el profesor haga preguntas al alumno de respuesta simple (sí/no, una palabra, dos palabras,...).
- Plantear juegos de pareja que requieran emisiones verbales sencillas en cuanto a contenido y breves en longitud (lotos, memoris, mensajes secretos, adivinar,...).
- Organizar en torno a los rincones del aula pequeños grupos de trabajo y/o de juego en los que se le facilite al niño el intercambio verbal con compañeros.
- Partir siempre de lo que el niño es capaz de hacer en cada momento, planificando y llevando a cabo, siempre de forma

Partir siempre de lo que el niño es capaz de hacer en cada momento, planificando y llevando a cabo, siempre de forma progresiva, actividades de mayor complejidad



progresiva, actividades de mayor complejidad.

- Reforzar siempre cualquier aproximación del niño a la respuesta exigida.
- No mantener la aplicación de una estrategia durante más de dos semanas, si ésta no ha producido progresos en el niño. Diseñar y probar otro tipo de estrategias.
- Ir aumentando la exigencia y las situaciones de intercambio comunicativo, evitando con ello la acomodación del niño y del entorno al nivel alcanzado.

Por último señalar que las recomendaciones que se sugieren no van a producir los mismos cambios en todos los niños: para algunos serán suficientes estas pautas, en otros, sin embargo, no producirán todos los efectos deseados. En estos últimos se deberá profundizar en la evaluación psicopedagógica y desarrollar un programa más específico en función de ella.

Bibliografía. **Mutismo selectivo**

Barbero, F., Maroto, G., Fernández, A.:

"Tratamiento conductual en el colegio del mutismo electivo de una niña de 5 años", en *Análisis y modificación de conducta*, 1994.

López-Ibor, J.J. (dir.):

DSM-IV-TR; manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales; texto revisado. Editorial Masson, 2002.

Olivares, J., Méndez, F.X., Bermejo,

R.M.: "Mutismo selectivo: naturaleza, evaluación y tratamiento" en *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente.* Madrid, Ediciones Pirámide, 299-320.

Olivares, J.: *El niño con miedo a hablar.* Madrid, Pirámide, 1994.

Las recomendaciones que se sugieren no van a producir los mismos cambios en todos los niños: para algunos serán suficientes estas pautas, en otros, sin embargo, no producirán todos los efectos deseados. En estos últimos se deberá profundizar en la evaluación psicopedagógica y desarrollar un programa más específico en función de ella

UNA CONFLUENCIA NATURAL: EDUCAR LA AFICIÓN A LA LECTURA, ENSEÑAR Y APRENDER A MANEJAR EL CÓDIGO ESCRITO

Desde el curso 1999-2000, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra vienen desarrollando una “línea de formación” bajo la denominación genérica “Leer por placer”, contexto en el cual –y con el inestimable apoyo de esas profesionales constantes que son las Asesoras de Lengua y Literatura–, soy uno de los formadores, habiendo impartido ciento cincuenta horas de docencia, módulos y cursos en los que han tomado parte cerca de dos centenares de educadores profesionales: profesoras y profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Centros públicos y concertados.

Texto:

LUIS ARIZALETA,
Dinamizador del equipo FIRA,
de Pamplona

El texto, unidad de comunicación, representa “un otro” diferenciado de uno mismo pero accesible porque es posible entablar con él un diálogo; si ese diálogo resulta in-significante, será abandonado cual conversación banal, fugaz compromiso de ascensor

Cuando recibí la invitación a escribir este artículo¹, propuse aprovecharlo para señalar vinculaciones entre esa línea de formación y otra, aún más intensiva y permanente, que los CAP han desarrollado de la mano de Myriam Nemirovsky y su equipo, basada en una orientación constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, en la que han participado cientos de educadores desde el año 1994. Un artículo sintético, dado el contexto, pero urgido de precisión en unos tiempos en los que las convicciones o la tendencia o la moda, no sé muy bien, parecen exigirnos hablar de comprensión cuando de la lectura se trata. Aceptada la propuesta, este es el resultado que ofrezco a los lectores y a las lectoras.

Encuentro en la base de mis consideraciones la idea de significación. Me refiero no tanto a qué significa leer cuanto a qué significado tiene (para mí, para cada quien) acceder a la comunicación mediada por textos. El texto, unidad de comunicación, representa “un otro” diferenciado de uno mismo pero accesible porque es posible entablar con él un diálogo; si ese diálogo resulta in-significante, será abandonado cual conversa-

ción banal, fugaz compromiso de ascensor. Significante significa que alude a algo en mí, que me llama la atención, me interesa, me hace recordar, me lleva a imaginar, me hace querer saber más, me hace tener la expectativa de nuevas ocasiones para el diálogo. Quiero llamar la atención sobre el hecho de que tal significación no surge de la nada, se construye progresivamente en interacción. Los primeros diálogos textuales en los que interviene el niño, la niña, tienen como emisor a una persona –la madre, el padre, otros adultos, los hermanos– quien produce unidades de comunicación dichas en alta voz –augurios felices, canciones de cuna, pareados, onomatopeyas...– y expresadas con una intención emocional de acercamiento y encuentro. El niño que recepciona esos textos responde psicomotrizmente, empieza a imitar emitiendo sonidos, sonríe. Unos textos que, inicialmente, vinculan con el “otro”, y poco a poco irán configurándose como un espacio intermedio entre dos seres, un espacio transicional ocupado por el lenguaje oral de los cuentos en voz alta y por las imágenes relatadas y miradas al unísono en álbumes ilustrados² –equivalentes lingüís-

DIVULGACIÓN

UNA CONFLUENCIA NATURAL: EDUCAR LA AFICIÓN
A LA LECTURA, ENSEÑAR Y APRENDER A
MANEJAR EL CÓDIGO ESCRITO

→ ticos de los objetos y fenómenos transicionales descritos por Winnicott³; hasta llegar a establecerse como ese "otro" diferenciado tanto de uno mismo como del emisor quien, poco a poco, tomará distancia hasta dejar de estar presente en el espacio y llegar a transmutarse en solo palabra, negro sobre blanco. Así es como, antes, bastante antes del dominio del código escrito, el diálogo textual puede constituir un extraordinario campo de significación personal ligada a vivencias de orden emocional. Mantenerlo y acrecentarlo, incluso reconstruirlo y hasta crearlo, depende, en buena medida, de la actitud de los adultos-educadores, profesionales o no, que pueden encarnar o desestimar el rol de mediadores entre los textos y sus receptores.

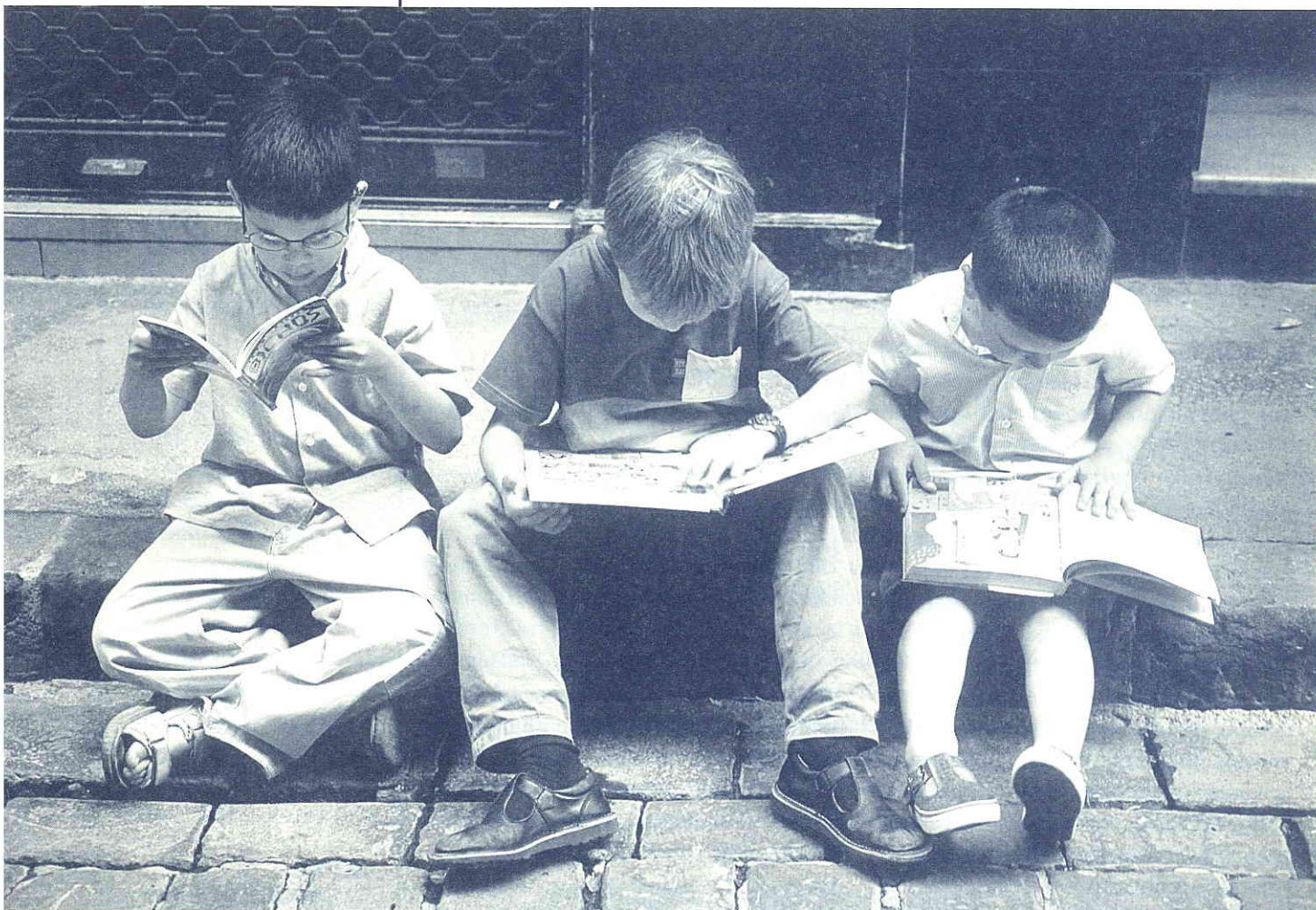
Reducir la lectura a su dimensión de acto solitario y operación de orden cognitivo, desligando de forma prematura la experiencia literaria de ese carácter genuinamente emocional del encuentro entre seres, es, para mí, una opción impropia de una educación que se quiera integral, que busque atender lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal desde la óptica de valores como la autonomía, la libertad o la responsabilidad. Unos valores que se construyen ejerciéndolos y compartiéndolos, no por mera prescripción, que se forman tal y como se configura la afición a la lectura, a través de experiencias. En nuestro caso, de experiencias satisfactorias y cuanto más asiduas, mejor, de emisión oral y recepción inmediata de textos interpretados con intención y agrado. Experiencias grabadas por la memoria como vivencias significativas que educan una disposición personal ante la comunicación, la cual va a articularse progresivamente con la sensación de utilidad al manejar de manera autónoma textos que sirven, que facilitan hacer y dan cuenta de hechos de la vida en el entorno atribuyendo significantes lingüísticos a las observaciones del niño,

Bastante antes del dominio del código escrito, el diálogo textual puede constituir un extraordinario campo de significación personal ligada a vivencias de orden emocional

a los sucesos comentados por los adultos, transmitidos y amplificados por los medios de masas, obrantes a la vista de todos en un medio saturado de textualidad. Así es como la afición, la actitud favorable, la disposición, entronca con la funcionalidad.

Unos textos y un interés por manejarlos que retroalimentarán e irán ampliando el abanico de situaciones diversas para la educación literaria y para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación. Aquí, la lectura de los periódicos constituye un magnífico ejemplo para visualizar el funcionamiento del par afición-funcionalidad. La prensa, sobre todo los lunes, da cuenta de lo sucedido en los partidos de fútbol. Esa información interpela a muchos lectores, sobre todo a los aficionados a ese deporte, es decir, la mayoría social de nuestro país. Pues bien, existen pocas ocasiones de comunicación textual tan trufadas de metáforas que den pie a la contextualización cuando el niño de 7 años de edad, o más, aún no las domina. Y son muy escasas las ocasiones mejores para ayudar a interpretar la divergencia de intenciones entre distintos emisores —que, en este ejemplo, se mueven en el inextricable mundo del balompié, agitado por multitud de intereses en pugna—.

→



El cómic es otro ejemplo de tipología textual desconsiderada por las orientaciones educativas poco inclinadas a la aceptación de la diversidad y a la valoración de la afición

Todo un modelo, pues, para el aprovechamiento didáctico de la confluencia natural que se establece entre la lectura por inclinación favorable, la funcionalidad en el manejo del código escrito, la educación de valores y la que se conoce como educación para la comunicación o educación en los media, aquella que nos permitiría convertir la sobreabundancia de información en conocimiento y el conocimiento en esa sabiduría que buena falta nos hace. Sin embargo, hay quienes no dan ningún valor como lectores a quienes usan y disfrutan las páginas deportivas de los periódicos.

Cuando se está convencido de las potencialidades de trabajar a favor de la afición a la lectura y del empleo funcional del lenguaje a través del manejo de

los textos de uso social, se amplía el espectro de materiales, situaciones y oportunidades útiles para la interacción comunicativa. Por un lado, hay un extenso panorama de libros de calidad publicados en colecciones para niños y jóvenes, tanto en lo que respecta a los géneros narrativos como a los informativos y divulgativos. Y por otro, ahí están las capacidades de los niños para la producción orientada de textos –orales, icónicos y escritos; argumentativos, expositivos, narrativos– y para su emisión tanto en la escuela como en la vida social. Un abanico de posibilidades que crece en paralelo al desarrollo y la maduración de las chicas y de los chicos. Aquí resultará muy importante manejar la diversidad de gustos e intere-

DIVULGACIÓN

UNA CONFLUENCIA NATURAL: EDUCAR LA AFICIÓN A LA LECTURA, ENSEÑAR Y APRENDER A MANEJAR EL CÓDIGO ESCRITO

ses lectores como una herramienta, no como un suplicio: no todo el mundo debe alcanzar las mismas metas, en los mismos registros y al mismo tiempo.

El cómic es otro ejemplo de tipología textual desconsiderada por las orientaciones educativas poco inclinadas a la aceptación de la diversidad y a la valoración de la afición. Hay que decir que el cómic no concluyó con Mortadelo y Filemón, ni alcanzó su zenit con El Capitán Trueno –primera lectura de casi toda una generación de españoles–, porque después de Tintín y de Astérix y Obélix, vinieron Hugo Pratt, Will Eisner, Jodorowsky, Forges y Tardi, Spirou, Lucky Luke o Corto Maltés, entre otros. No se trata de meros pasatiempos, sino de un tipo de texto icónico-verbal y un género narrativo que permite al aficionado construir y mejorar competencias transferibles al manejo de otros tipos de texto. Al mismo tiempo, supone un ámbito de mediación para los adultos que deseen implicarse en la educación literaria de niños y jóvenes. Es una opción de lectura con la que es posible cultivar disposiciones personales favorables al contacto con la literatura, ese derecho del que nadie debiera verse privado. Aprovecho para señalar que la negación de la diversidad de horizontes, de la diferencia de maneras de existir ante los textos, suele ir asociada al establecimiento de metas inalcanzables para la mayoría –ejemplo: valorar correctamente El Quijote a la edad de 17 años–. A mi modo de ver, esta actitud supone no asumir los resultados de las encuestas sobre lectura en este país –una mitad de la población nunca lee– que no pueden ser ajenas a las, tan presentes durante años, didácticas de carácter historicista, memorístico y gramatical de la Literatura y la Lengua, alejadas de lo vivencial, lo comunicativo, lo funcional, aquejadas de un elitismo cultural no confesado que planea por sobre los territorios que vivimos.

La cuestión de la lectura remite, como otros aspectos de lo educable, a una pre-

Cuando se reduce el discurso sobre la lectura a subrayar dificultades de comprensión, se obvia que los textos escritos son factores operantes en procesos de comunicación en los que los adultos ejercen como sujetos en interacción

gunta: ¿creemos en la construcción compartida del conocimiento o en la enseñanza de arriba a abajo? Educar la afición a la lectura es una manifestación de procesos de sello dialógico, interactivo, como lo es enseñar y aprender el uso funcional del lenguaje. Cuando se reduce el discurso sobre la lectura a subrayar dificultades de comprensión, se obvia que los textos escritos son factores operantes en procesos de comunicación en los que los adultos ejercen como sujetos en interacción; y que la dificultad, quizá, no estriba tanto en los textos escritos como en las actitudes educadoras. ¿Es que los problemas de comprensión se producen, sólo, frente a los libros, desapareciendo ante las explicaciones verbales y los grafismos en la pizarra o la vileda? La comprensión es un resultado. Menor comprensión se alcanza cuanto más ajena es la significación y más reducida la funcionalidad; mayor, cuanto más intensa la satisfacción comunicativa. Por eso, precisamente, me parece tan importante favorecer la afición y desear la implicación de los adultos como mediadores de una educación literaria vivenciada.

NOTAS

1. Quiero expresar mi agradecimiento a las y los responsables de estos Centros de formación continua, por las ocasiones que me han brindado para verificar estrategias y para aprender, y por su invitación a escribir esta colaboración para Biribilka.

2. “¿Cómo podré alabaros, cantar vuestra belleza / días maravillosos junto a la chimenea / en un rincón del cuarto de jugar, abrigados / leyendo en compañía los libros ilustrados?”. Robert Louis Stevenson en *Jardín de versos para niños*. Editorial Hiperión, 2001.

3. *El proceso de maduración en el niño*. D.W. Winnicott. Editorial Laia, 1982.

ZER EGIN IRAKURZALETASUNA BULTZATZEKO?

Artikulo honetan egileak irakurzaletasunaren inguruko gogoeta interesgarriak azaltzen ditu, irakurtzeko gogoia nola eta zertarako bultzatzearen inguruan.

“Iñigo, telebista ikusten jarri baino lehen *irakur ezazu* pixka bat”.

“Nerea, orain *jar zaitez irakurtzen* anderenoak agindu dizun ipuina. Gero galdetuko dizut ea ulertu duzun”.

Seguru nago tankera horietako egoe-rak ezagunak egingo zaizkizuela. Hel-duok, guraso zein irakasle, nahiko genuke gure seme-alabak edo ikasleak irakurzaleak, edo, eskatzen hasita, “zale amorratuak” izatea. Maiz, edo, egunero ahal bada, ipuin edo liburu batekin dagoela ikustea, inork agindu gabe gai-nera, irakurketan guztiz eta gustuz

murgilduta. Zer irudi polita, ezta?

Baina... Aizu, irakurle! Bai, zu! Esna zaitez! Nahiz eta irakurtzeak amets egi-teko ere baliogarria izan!. Baina,... –esa-ten ari nintzen–, “irudi” horiek helduon nahi hezitzaileetan egon arren, zoritxa-rrez, errealitatea bestelakoa da. Iñigok nahiago du telebista ikusi amaren “gon-bidapenari” kasu egin baino. Nereak, berriz, amari erantzuten dio: “bai, gero”. Esanhaia: lehendabizi jolastuko naiz eta gero etxeko lanak egingo ditut.

Bai, haxe da errealitatea!; gure hau-rrek nahiko genukeen baino askoz ere

Testua:

**JUAN CARLOS
ALONSO**

Psikologoa eta I.L.Z.ko emaillea



Helduok, guraso zein irakasle, nahiko genuke gure seme-alabak edo ikasleak irakurzaleak, edo, eskatzen hasita, “zale amorratuak” izatea

gutxiago irakurtzen dute. Estadistikek, horrela diote azkeneko gure etxeetako eta eskoletako bizipenak baieztatuz.

Orduan, zein da galdera? Nire ustez, nahiz eta hasierako galderarekin denok ados egon, agian beste galdera bat egin beharko genioke geure buruari, gure "benetako" edo "ezkutuko" asmoak azalertzeko. *Zertarako bultzatu irakurzaletasuna?* Galdera honen erantzunean gaiaren gakoa dago eta, erantzunaren arabera, gure hasierako helburua lortuko da ala ez. Erabat konbentziturik nago nire erantzunaz: *Ezertarako ez eta gauza askotarako aldi berean*. Lehenik eta behin gure haurrak ongi pasatzeko, "zaletasun" guztien helburu nagusia horixe baita: "ongi pasatzea". Ipuin, liburu edo kontakizun baten aurrean gure haur horrek *gozatzen* badu, *plazerra* sentitzen badu, beste memento atsegin gehiago bizitzeko irrikitan egongo da. Azken finean, horixe da motibazioa: "zerbait atsegin lortzeko edo nahi bat asetzeko, bultzatzen gaituen indarra, emoziozko egoera". Orduan, gure helburu nagusia "emoziozko egoera" hori sortzea izango litzaiteke. *Eta besterik ez*. Hori lortzen badugu, horrelako uneak eta bizipenak berriro errepikatzea nahiko dute gure Iñigok eta Nereak. Motibazioak horrelako dinamika sinplea baitauka: atsegin dena errepikatzen da eta behartua dena nekez egiten da edo saihesten da. Beraz, *Irakurketa ez da beharra, plazerra* baizik.

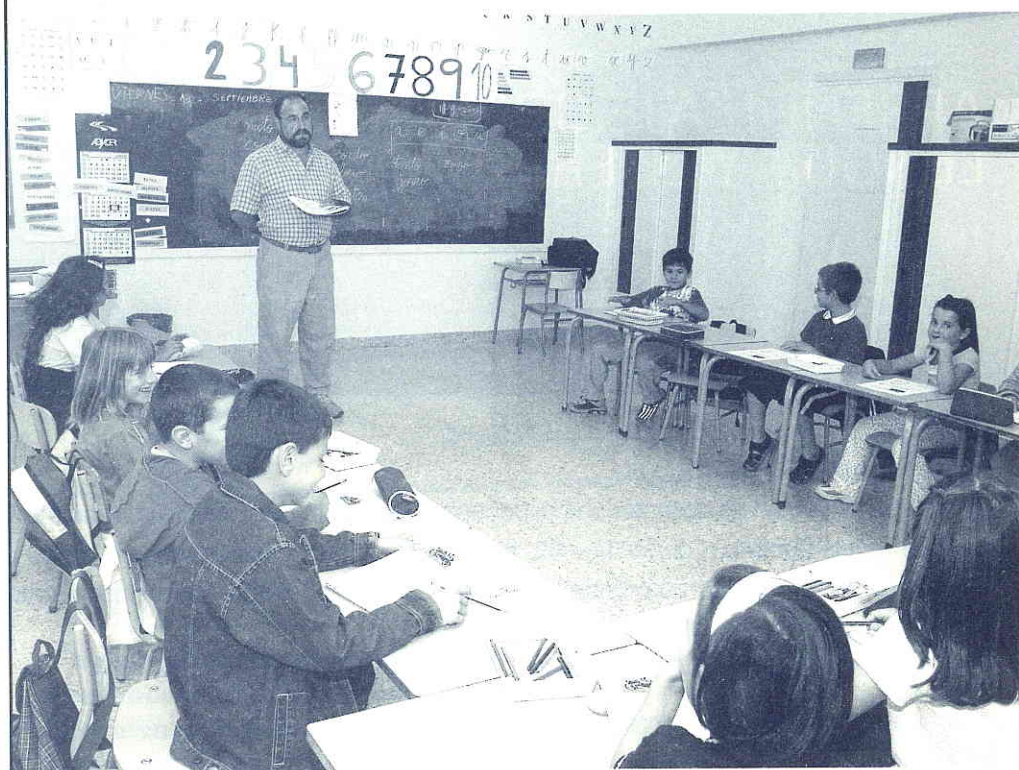
Bai, hori oso polita da. Baina, nola piztu gogo hori, emoziozko egoera atsegin hori haurrek eskolan irakurri behar baitute? Edo, irakasleak nire seme-alabei etxean irakurtzea agintzen badie? Horrelako galderak egiten dizkidatenean gurasoek zein irakasleek, nire erantzuna hauxe izaten da: "*Gure txip-a aldatuz*". Nahasten baditugu beharra eta "zaletasuna", jai daukagu. Haurra ez da inolaz ere behartu edo bultzatu behar, eta bultzatzeko era asko daude.

Zertarako bultzatu irakurzaletasuna?

Galdera honen erantzunean gaiaren "gakoa" dago eta, erantzunaren arabera, gure hasierako helburua lortuko da ala ez

Eskolaren aldetik, nahiz eta irakasleek ipuin batzuk aholkatu, *ipuin "horiek"* izan behar dute. Ipuin osoa irakurri ondoren, "zertxobait" egin behar dute; idatzi, heuren iritzia eman,... Eta horretaz gain, ikasturtean zehar ez dakit zenbat liburu irakurri behar dituzte... Egoera honekin ez da harritzekoa gure Iñigok eta Nereak inongo zailtasunik ez izatea irakurketa etxeko lanekin eta, azken finean "esfortzuarekin" uztartzeko. Bereizten jakin behar dute, jakin behar dugu zeintzuk diren etxeko "lanak" eta zeintzuk diren zaletasunak, eta ez dezagun ahaztu azken horiek "*muxutruk*" egiten direla.

"Txip" hori benetan aldatu ondoren, beste zenbait jarrera hartu behar ditugu. Orain dator *errezetaren* unea. Lehenik eta behin haurrei *ipuin onak*, *kalitatezkoak*, eskeini behar dizkiegu, kontatzen dituzten istorioengatik, ilustrazioengatik, gaiengatik,... Hau da, beraien behar psikoafektiboek erantzuten dieten ipuin onak izan behar dute eta horrelakoak eskaini ahal izateko, helduok eguneratu behar dugu, liburutegietara edo/eta liburudendetara maiz joan, haurrekin, hantxe baitaude ipuin horiek.



Ipuin edo istorio
on bat eta heldu
baten presentzia
ditugu, baina
azkeneko
osagarria falta
zaigu "errezetak"
amaitzeko: Nola
irakurri edo
kontatu ipuina?
Nola "saldu"
ipuin bat?

Ipuin onak eskainiz gero, zaletasuna bermatzen al da? Emoziozko egoera atsegin hori "pizten" al da? Horrekin bakarrik ez. Guk beraiekin irakurri behar dugu, batez ere haurra txikia bada. Irakurketa partekatu, "irakurtzera eman", nahiz eta berak bakarrik jadanik (testua) irakurtzen jakin, zeren haur txiki edo nagusi batek ipuin bat irakurtzeko edo kontatzeko eskatzen digunean, nolabait gurekin egon nahi duela adierazten du; gure arreta, denbora edo afektibitatea lortu nahi du; gurekin denbora atsegin bat igaro nahi du... Bere nahi horiek ipuin baten bidez emateko gai bagara, berak elkartuko ditu ipuiaren istorio lilugarri hori berarentzat garrantzizkoa den helduekiko bizipena eta hori, bere oroimenean luzaro gordeko du.

Ipuin edo istorio on bat eta heldu baten presentzia ditugu, baina azkeneko osagarria falta zaigu "errezetak" amaitzeko: Nola irakurri edo kontatu ipuina? Nola "saldu" ipuin bat? Oso erraza. Ez dago teknika berezirik ikasi beharrik. Ez

dugu ipuin kontalari profesionalak izan beharrik. Baldintza bakarra bete behar dugu: Ipuinean sartu, ipuina bizi, ongi pasa. Horrela "kutsatzen" baitugu gure irakurzaletasuna, baita gure emoziozko egoera atsegin hori ere. Zeren, ipuin bat kontatzea, irakurtzea, zerbait komunikatzea da eta komunikazioaren eraginkortasuna ez da hitzetan bakarrik sustatzen, hitz horien bitartez igortzen ditugun sentimentuetan baizik. Beraz, nahikoa da bihotzarekin irakurtzea, kontatzea edo "saltzea".

Zu, irakurle, guraso edo irakasle, irakurzalea bazara eta zaletasun hori "kutsatzen" badiezu zure seme-alabei edo ikasleei, etxean, eskolan nahiz liburutegian aukera gehiago daukazazu lehen aipatutako amets hori, non gure Iñigo eta Nerea, bere kabuz, gustura, beraien irakurketan murgildurik ikusten genituen, errealitate bihurtzeko, ipuin miresgarrien amaiera zoragarrietan bezala.

Zuk ere irakurketa atsegina izatea nahi nuke.

EXPERIENCIAS

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA: UNA EXPERIENCIA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación se describe una experiencia, resultado de una actividad de formación que tuvo lugar en el CAP de Tudela durante el curso 04 – 05, titulada “Tipología de actividades en Lengua y Literatura”. Con ella pretendíamos dar a conocer una forma de trabajo en el aula: el aprendizaje cooperativo entre el profesorado de Lengua castellana y Literatura de la zona.

Esta actividad se presentará en el CAP de Pamplona durante el curso 05 – 06.

IESOS ROMÁNTICOS!

Propuesta de trabajo sobre el romanticismo para cuarto de la ESO.

Durante el desarrollo de esta unidad hemos utilizado algunas de las estrategias metodológicas que se enmarcan dentro del concepto de trabajo cooperativo definido como el planteamiento de un trabajo estructurado, realizado en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en el que interaccionan todos los estudiantes intercambiando información y en el que se incluye una evaluación individual.

Los beneficios observados al trabajar de forma cooperativa han sido, fundamentalmente, una mayor intervención, receptividad y motivación por parte del alumnado. Esta metodología ha permitido, además, integrar contenidos lingüísticos, literarios y metacognitivos, y desarrollar la capacidad de resolver problemas a través del diálogo. Es decir, un aprendizaje por descubrimiento, constructivo y colaborativo.

En cuanto a la didáctica de la literatura, partimos de que el eje no sólo ha de ser el autor (su conocimiento, los movi-

mientos o escuelas a los que pertenece...) y las obras (comentarios de texto), sino también el lector. En este sentido, desde el punto de vista del lector hemos aprovechado la cultura juvenil: canciones, medios audiovisuales e informáticos... y hemos seleccionado y leído en clase fragmentos de lecturas de autores románticos españoles con el fin de asegurar la educación literaria sobre unas bases sólidas.

Desde el punto de vista del autor y su obra hemos considerado el planteamiento historicista pero hemos introducido otras perspectivas, como algunas técnicas que provienen más del campo de la animación lectora, o la adopción de líneas de trabajo más cercanas a la literatura comparada.

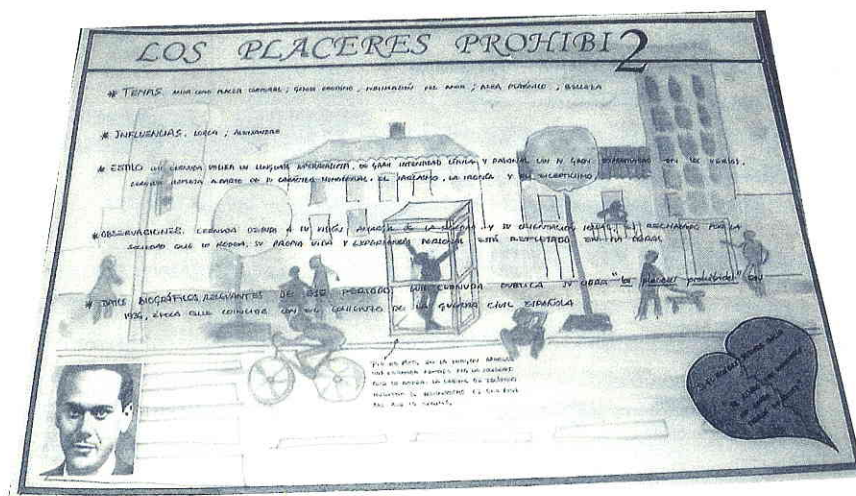
¿EN QUÉ CONSISTIÓ EL TRABAJO?

En buscar información en páginas web sobre el Romanticismo español para elaborar después, en pequeños grupos, murales para la clase con las características más importantes de este movimiento literario.

Texto:

**ANA ISABEL CORCÍN
BERDONCES**

Profesora de Lengua y
Literatura del IESO de Cortes



¿Es posible enseñar Literatura desde el punto de vista del autor y su obra pero también desde los intereses de nuestro alumnado? ¿Cómo conseguir que participen y se impliquen más? ¿Es posible un aprendizaje fundamentado en la colaboración y en el diálogo?

No hubo ninguna razón especial para la elección del tema, sencillamente era el siguiente en el programa de la asignatura. La utilización del mural, y no de otra variedad textual, está justificada porque facilita la síntesis de la información y evita que se copie literalmente la que se ha obtenido de Internet.

¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?

Dividimos la clase en grupos de cuatro personas. Para esto pasamos un cuestionario al alumnado con preguntas del tipo "¿Cuál es tu comida preferida?" "¿A qué personaje famoso invitarías a cenar a tu casa?" "¿Cómo sería tu lugar de vacaciones ideal?" y "¿Cuál es tu serie de TV favorita?" Cuando se han contestado las preguntas, los alumnos y alumnas deben buscar a otros compañeros que coincidan con sus gustos. Como hay bastantes elementos comunes, los grupos se organizan de tal manera que todos sus componentes coinciden al menos con una persona en alguna de las respuestas.

La configuración de los grupos partiendo de esas preguntas, que nada tienen que ver con el tema, responde a la idea de trabajar con grupos heterogéneos: alumnado con capacidades y rendimientos diversos.

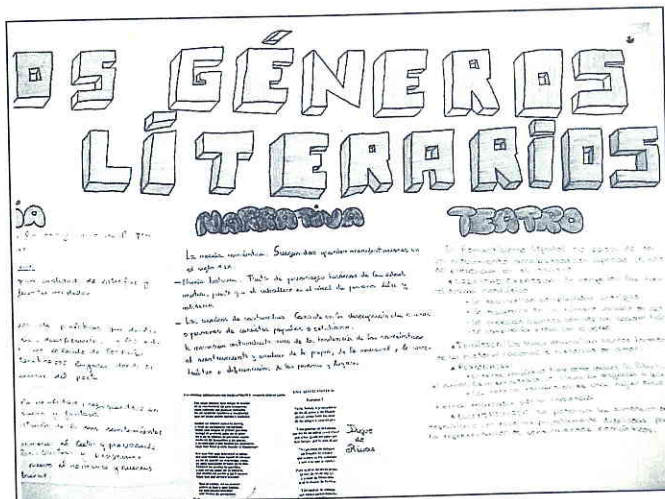
¿POR DÓNDE EMPEZAMOS? POR BUSCAR INFORMACIÓN

Una vez constituidos los grupos, planteamos la tarea por escrito y comenzamos a realizar la primera actividad que consiste en buscar información sobre el Romanticismo español en algunas páginas Web seleccionadas previamente por la profesora.

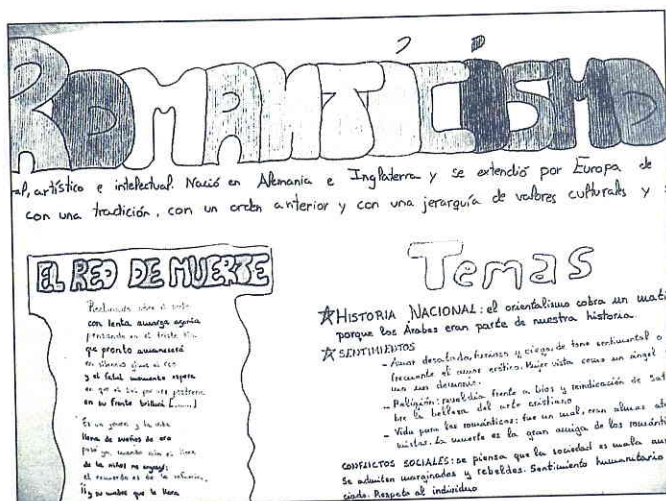
Unos grupos deben buscar características generales (definición, rasgos más importantes, temas...) y otros, autores (dos o tres datos significativos sobre su vida, características de sus obras, selección de algún texto). Cada uno va seleccionando la información y guardándola en un disquete para luego ponerla en común en su grupo.

¿QUÉ HACEMOS CON TANTOS DATOS SOBRE EL ROMANTICISMO? SELECCIONAMOS LO QUE NOS INTERESA

Es el momento de representarnos la tarea: ¿Cómo es el texto que tenemos que producir? ¿Quiénes van a ser los destinatarios? ¿Qué pretendemos? Es decir, tratamos de definir sus características formales y discursivas, porque, en función de ellas, seleccionaremos la información.



Una muestra de los murales realizado por los alumnos



Uno de los murales elaborados por los alumnos del IESO de Cortes

Primero, comentamos entre todos cómo son los murales e insistimos en la importancia de elementos tipográficos como rótulos, colores, distintos tipos de letra o guiones. Discutimos en los grupos cómo va a ser el mural que vamos a realizar y qué información nos parece más relevante.

Hay que insistir en la naturaleza esencialmente visual del texto final que se va a realizar ya que el alumnado tiende a poner muchos datos. Además contrastaremos la información que tenemos con la del libro de texto y la compartiremos entre nosotros: los grupos que tienen el mismo tema comprueban algunos de los datos que comparten, se ceden textos, fotografías e incluso alguna información que les falta.

Después de todo esto, producimos un borrador de lo que va a ser el mural de cada uno de los grupos.

¡POR FIN! ESCRIBIMOS

Realizamos el mural en papel continuo y con rotuladores de colores y exponemos oralmente la información al resto de los grupos. La profesora aprovecha para explicar algún aspecto que considera esencial.

Y LO QUE NO PODÍA FALTAR...

El examen teórico-práctico de los contenidos estudiados. Las preguntas son de dos tipos fundamentalmente: preguntas breves en torno a las características del Romanticismo y análisis e identificación

Durante el desarrollo de esta unidad, hemos utilizado algunas de las estrategias metodológicas que se enmarcan dentro del concepto de trabajo cooperativo definido como el planteamiento de un trabajo estructurado, realizado en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en el que interaccionan todos los estudiantes intercambiando información y en el que se incluye una evaluación individual

La configuración de los grupos responde a la idea de trabajar con grupos heterogéneos: alumnado con capacidades y rendimientos diversos



En la valoración que los alumnos realizaron al final del proceso, éstos reconocieron haber estado más motivados e implicados en el trabajo

de dichas características en textos románticos.

PARA DESPEDIRNOS... JUGAMOS CON LOS ROMÁNTICOS

En esta fase, preparamos varias actividades:

1 - Escuchamos un par de veces una lectura, por parte de la profesora, de la rima de Bécquer *Volverán las oscuras golondrinas*. La actividad consiste en recordar entre todos el poema mientras la profesora lo escribe al dictado en la pizarra y va dando "pistas".

2 - Unos alumnos preparan un recitado de *La Canción del Pirata* de Espronceda y otros representan la escena de la declaración de Don Juan a Doña Inés ("¿... no es verdad, ángel de amor?") de la obra teatral *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla.

3 - La última actividad consiste en escuchar canciones de actualidad para ver si la pasión y el amor de los románticos tiene algo que ver con nosotros: *Estoy hecho de pedacitos de ti* de Antonio Orozco; *No entiendo* de Andy y Lucas; *Escucha atento* de Laura

Pausini o *Precisamente ahora* de David de María, entre otras.

MIENTRAS TANTO LA PROFESORA...

Además de plantear la tarea y de supervisar y evaluar lo que ocurre en los grupos, ha elaborado paralelamente al trabajo del alumnado su propio mural titulado "Otros románticos". En él aparecen los nombres y fotografías de escritores de otros países (Víctor Hugo, Alejandro Dumas, Shelley, Goethe, Pushkin, Alan Poe...), y también músicos (Beethoven, Mendelssohn, Schumann y Chopin), de pintores (Goya, Turner, Delacroix...), de pensadores (Humboldt, Hegel, Schopenhauer), de científicos y de inventores (Faraday, Ohm, Morse, Stephenson).

Es importante que el alumnado com-

prenda que el estudio de la Literatura española forma parte de un referente cultural común a muchos países y que es una manifestación de las ideas, sentimientos y emociones que han hecho posibles grandes avances para la humanidad.

LA VALORACIÓN DEL TRABAJO

Ha sido altamente positiva por parte del alumnado. En la autoevaluación que ellos hicieron al final del proceso reconocieron haber estado más motivados e implicados en el trabajo. Destacaron como las fases que les habían resultado más atractivas las de búsqueda de información en Internet y la realización final del mural, así como la actividad de memorización colectiva. Por otra parte, la fase más complicada parece que fue la de selección de la información y, por su puesto, el examen final.

En esta autoevaluación señalaron también que habían echado en falta alguna explicación más por parte de la profesora y hacer más actividades de lectura y análisis de textos antes del examen. Expresaron también su interés por seguir realizando actividades en esta línea metodológica.

La profesora coincide en la valoración del alumnado en cuanto a su participación y su actitud ante la tarea. Por otra parte se han cumplido, en gran medida, los objetivos que se habían planteado al comienzo de la unidad. Es verdad que este planteamiento metodológico ha supuesto un cambio en los materiales de trabajo y sus soportes, así como en la organización del aula, pero no ha generado ninguna situación descontrolada.

Al final todos tenemos la sensación de que ha faltado tiempo para poder dedicarlo de manera más exhaustiva a la presentación oral o a la actividad de dramatización o, incluso, a revisar las dinámicas que se han producido dentro de cada equipo... Son datos que tendremos que tener en cuenta a la hora de planificar otras actividades en el futuro.

EL VIERNES, PLÁSTICA ¿QUÉ HAGO?

Los maestros y maestras del C.P. "San Juan de Jerusalén" nos formamos durante dos años en el seminario "Enseñando a expresar, aprendiendo a mirar" impartido por Inma Panadés y Neus Bruguera. Posteriormente y durante los dos años siguientes creamos un Grupo de Trabajo para investigar sobre el área elaborando una programación curricular para Plástica desde Educación Infantil a Educación Primaria. Intentamos que fuera lo más variada y completa posible, adaptada a los intereses del centro, del profesorado y fundamentalmente al nivel de nuestro alumnado.

Semana tras semana asistimos a la llegada de la sesión de plástica. Dos días antes improvisamos, no tenemos claro qué hacer y nos planteamos: "esta lámina hace tiempo que no la hago"... "mañana, la copiaremos con rotuladores"...

Nuestro alumnado espera con gusto la sesión de Plástica porque puede dibujar, copiar, pintar y hacer algo distinto a las otras asignaturas. Pero ¿es así cómo debemos trabajar la Plástica?

En nuestros colegios:

a) Generalmente la realizamos sin programación alguna. No tenemos en cuenta lo que ha hecho el anterior tutor ni el posterior.

b) Los temas que tratamos son circunstanciales sin atender a ningún criterio en especial.

c) Los materiales son siempre los mismos.

Sabemos que no es la mejor manera pero, ¿cómo mejorarla? Cuando hablamos de Plástica entendemos que es muy importante para el desarrollo integral de nuestro alumnado y para el entendimiento y comprensión de la realidad. Reconocemos que los niños son portadores de una creatividad y expresividad innatas que estamos desaprovechando por la manera en que trabajamos la Plástica.

Por todo ello en nuestro colegio, San Juan de Jerusalén de Cabanillas, decidimos iniciar un proceso de aprendizaje y de formación en este área participando en el seminario "Enseñando a expresar, aprendiendo a mirar" que impartieron Inma Panadés y Neus Bruguera, una actividad organizada por el CAP de Tudela.

Durante este período la Plástica se convirtió en protagonista indiscutible del colegio. El aula se transformó en algo vivo, un aula de exploración de materiales diversos, algunos muy conocidos por todos nosotros y no utilizados en muchas ocasiones. Convertimos los pepinos, manzanas, limones, plátanos, pantalones, hojas de árboles, bicicletas, guitarras,... en objetos de observación, exploración y creación plástica. Con ellos dibujamos, pintamos, recortamos, nos inspiramos.

Los niños y niñas posaban para sus compañeros como si lo hicieran en un estudio de arte. Las obras de grandes artistas entraron a nuestras aulas y pudieron ser analizadas, estudiadas e interpretadas. El hall y los pasillos del colegio se transformaron en lugares de exposición de trabajos como si de un museo de arte infantil se tratara. Mirar las obras plásticas era motivo de admiración, comentario y sin duda de aprendizaje. Verlas era sentir que el trabajo que estábamos ha-

Texto:

ELENA MORENO
RESANO Y ANABEL
MATEO MATEO

Profesoras del C.P. "San Juan de Jerusalén" de Cabanillas



Modelando vasijas como alfareros, 3º de Educación Infantil

A pesar de no ser artistas, pensamos que podíamos enseñar técnicas, procedimientos, trabajar con distintos materiales y referentes

ciendo en Plástica era ilusionante y merecía la pena.

Durante los dos años de seminario elaboramos diversos planteamientos didácticos sobre la base de las propuestas de formación que recibíamos por parte de Inma y Neus. Al finalizar el seminario entendimos que nuestra labor no había acabado y que debíamos seguir investigando en el conocimiento y exploración de procedimientos y materiales plásticos. A pesar de no ser artistas, pensamos que podíamos enseñar técnicas, procedimientos, trabajar con distintos materiales y referentes. Poner al alumnado en situación de descubrir los conceptos y resolver los problemas y dificultades en nuestras aulas de la misma manera que lo hace un artista (proporciones, espacio, vacíos, sombras, modelados...). Debíamos cambiar nuestros planteamientos, la enseñanza debía ser sistemática, secuenciada por niveles. Los contenidos organizados según el grado de dificultad para poder trabajarlos con nuestro alumnado desde Educación Infantil a 6º de Educación Primaria. Debíamos desarrollar un diseño curricular que atendiera a sus necesidades. Necesitábamos buscar referentes, modelos que nos ayudaran en nuestra labor. Por todo ello creamos un Grupo de Trabajo e inicialmente nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué queremos que hagan nuestros alumnos en Plástica?
- ¿Qué materiales queremos que utilicen?
- ¿Qué temas son los más adecuados para trabajar con nuestro alumnado?

Las respuestas fueron surgiendo:

- Queremos que practiquen técnicas de dos dimensiones: dibujo, pintura y collage, y técnicas de tres dimensiones: modelado, talla, construcciones y maquetas.
- Los materiales los seleccionamos atendiendo al nivel de dificultad de su uso y a su diversidad. Nos decidimos por los siguientes:
 - Para dibujar: grafito, lápiz, carboncillo y sanguinas.
 - Para pintar: pintura acrílica, lápices de madera, barras secas, ceras, rotuladores y tizas.
 - Para modelar: plastilina y arcilla blanca.
 - Para construir volúmenes y maquetas: cartulina, papel, cajas, papel de plata, alambre.
 - Para tallar: tizas.

En cuanto a los temas más adecuados para trabajar con nuestro alumnado, nos decidimos por aquellos que están relacionados con los contenidos curriculares, con la realidad de nuestros alumnos/as, con sus intereses, con sus aficiones y gustos.

La figura humana: diferentes partes, forma estática o en movimiento, de frente, de espalda, de lado, de pie, sentada, tumbada, de forma transformada.

El paisaje: urbano y rural, paisaje natural.

Edificios, arquitectura: nuestras casas, edificios singulares, iglesia, torres, colegio, ejemplos de arquitecturas antiguas, modernas intrínsecas en las construcciones.

Las plantas y flores: estudios de flores, dibujos de macetas.

Los árboles: presentados atendiendo al aspecto que presentan según las estaciones.

Alimentos y frutas.

Objetos cotidianos: medios de comunicación y transporte, instrumentos musicales, adornos, muebles,...

Artistas: Oteiza, Gaudí.

Establecimos un plan de reuniones quincenales en las que:

1. Elaboramos y pusimos en práctica planteamientos didácticos en Plástica de una forma vertical. Definimos propuestas para llevarlas a cabo con los alumnos desde Educación Infantil a 6º de Primaria. Adaptamos dicho planteamiento didáctico a cada curso teniendo en cuenta el nivel del alumnado, cómo motivarlos, cómo presentar la actividad, qué actividades previas eran seleccionadas, qué referentes o modelos a mostrar serían los más adecuados para cada ciclo o grupo, planificamos el material que utilizar y el lugar donde llevarla a cabo.

2. Elaboramos una ficha tipo en la que cada tutor recogía por escrito cualquier observación sobre la actividad realizada en el aula, así como las valoraciones oportunas sobre dicho planteamiento, dificultades encontradas al realizar la actividad, etc.

Un ejemplo de una propuesta didáctica:

Tema: La figura humana y sus partes: la cabeza.

Cursos: 1º de Educación Infantil a 6º de Educación Primaria.

Referencia a estándares: realizar estudios de dibujo de diferentes partes de la cara y de la cabeza en forma de retratos, autorretratos y sus posibles transformaciones.

Contenidos conceptuales: la línea y su direccionalidad, el punto, la proporción, el uso del espacio, la forma, las simetrías.

Procedimientos de percepción: la observación y análisis de los referentes (fotos, los propios niños/as).

Referentes: foto-retrato de mamá y papá (1º y 2º Educación Infantil); los niños al natural (3º de Educación Infantil y 1º Educación Primaria); retratos de personajes famosos recortados en revistas (1º Educación Primaria); los niños al natural mirando al frente (2º Educación Primaria); foto de retrato-busto de los niños/as (3º y 4º Educación Primaria); niños/as al natural en posición de perfil y por detrás; imagen de los cabellos (5º Educación Primaria); retratos expresionistas de grandes artistas en formato audiovisual, informático y bibliográfico. Autorretratos de Picasso, Van Gogh, (6º Educación Primaria)

Materiales: lápiz 2HB, grafito, pinturas de madera, pinturas acrílicas, rotuladores, papel folio, cartulinas de colores.

PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

En todos los grupos se realiza una puesta en común del tema que tratar. Surgen dudas, preguntas, hipótesis. El tutor/a ex-

Elaboramos una ficha tipo en la que cada tutor recogía por escrito cualquier observación sobre la actividad realizada en el aula, así como las valoraciones oportunas sobre dicho planteamiento, dificultades encontradas al realizar la actividad, etc



Autorretrato transformado en personaje fantástico.
3º Educación Primaria

El aula de 3º de Educación Infantil se convierte en un posado por parejas en las que cada niño realiza estudios de los ojos, la boca, la nariz y las orejas de su compañero/a al natural. Una observación dirigida hacia los detalles por parte del o la tutor/a es de máxima importancia

plica de forma clara y concreta qué es lo que pretendemos conseguir con la propuesta utilizando el lenguaje plástico adecuado a cada nivel. Es muy importante el uso de referentes, su observación y análisis verbal.

1º y 2º Educación Infantil: Se les presentan los retratos fotocopiados de la mamá o papá a quienes se les ha recortado el cabello. Risas... Los niños/as trabajarán la línea en su máxima expresión, forma y dirección dibujando los cabellos de sus padres.

El aula de 3º de Educación Infantil se convierte en un posado por parejas en las que cada niño realiza estudios de los ojos, la boca, la nariz y las orejas de su compañero/a al natural. Una observación dirigida hacia los detalles por parte del o la tutor/a es de máxima importancia.

En 1º de Educación Primaria los retratos de sus cantantes preferidos están cortados por la mitad, de forma que deben de completar su simetría. ¡Ojo! con la situación del ojo que falta, la boca está abierta...

Los alumnos de 2º de Educación Primaria se autorretratan frente al espejo sin perder de vista ninguno de los elementos que conforman la propia cara. Se oyen comentarios del tipo: -"Señorita, cuando termine... ¿puedo pintarme como yo quiera?" Surgen improvisaciones que pueden ser muy creativas.

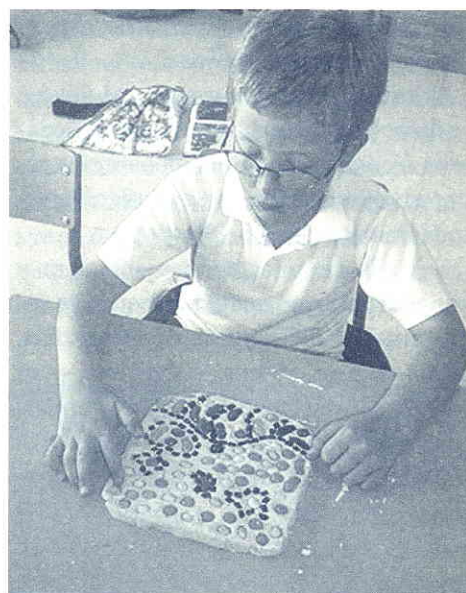
3º y 4º de Educación Primaria dibujan su busto con ayuda de la foto-retrato traída de casa. En un segundo paso sobre su autorretrato fotocopiado, cada niño/a realiza una transformación del personaje en el que le gustaría convertirse.

5º de Educación Primaria realizan una observación minuciosa de bustos clásicos de perfil y sus cabellos, pintados por grandes artistas: *Muchacha de espaldas* de Dalí, Retratos de Vermeer, Fran Hal, Botticelli, Van Eyck,... al mismo tiempo hay una verbalización sobre las líneas, las formas, los espacios, las

proporciones que el grupo percibe. Posteriormente dibujan a su compañero/a de perfil y al natural, Se da importancia a cómo representan el cabello.

6º de Educación Primaria observan con atención *El grito* de Munch, *Saturno...*, *La lechera* de Goya, Retratos de Van Gogh, *Envidia...*, *Ludópata* de Gericault, obras de las que poder extraer el concepto de máxima expresión en los rostros e inspirarse para sus propias producciones expresionistas.

Finalmente cada curso organiza una puesta en común de los trabajos, para ser valorados por los alumnos en función de criterios marcados previamente.



Los trabajos realizados los presentamos en las reuniones del grupo de profesores. Observamos la evolución de una misma propuesta o tema desde Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria, analizamos las dificultades presentadas por nuestro alumnado en el proceso y recopilamos lo más positivo de cada uno, lo más enriquecedor de nuestro trabajo, eliminamos los aspectos que no aportaban nada... Nos iniciamos en la evaluación interesándonos por el qué y cómo evaluar. Nos propusimos para cada actividad definir al-

unos descriptores basándonos en contenidos conceptuales propios para cada nivel, como la línea, el punto, proporciones, situación de los elementos en el espacio, uso del color,...

Como grupo necesitamos, en más de una ocasión, buscar información en soportes bibliográficos, audiovisuales e informáticos, para poder planificar adecuadamente los contenidos, para saber cómo desarrollar algunos procedimientos en el aula y para concretar qué exigir a nuestro alumnado no sólo en cuanto a la aplicación de los conceptos plásticos, sino en función de su nivel madurativo. Pudimos comprobar cómo en cada uno de los grupos había pequeños-grandes artistas que superaban nuestras expectativas e incluso las suyas.

Nuestro trabajo en grupo nos llevó a realizar una serie de reflexiones y llegamos a conclusiones que deberemos tener en cuenta siempre que planifiquemos una actividad de Plástica:

1. Cada propuesta debe ser clara y concreta, apoyada con referentes, ya sean tomados del natural, de fotografías, obras de arte, vídeos, visitas, etc. para que el alumnado tenga un conocimiento claro de qué se espera de ellos/as.

2. Evitaremos mostrar modelos fáciles y estereotipados.

3. Es necesario que el maestro/a oriente al alumnado hacia una observación de los referentes o modelos lo más detallada posible, ayudándole a ver lo que no es capaz por sí solo y a que verbalice lo que percibe. La práctica de procedimientos de percepción nos lleva a crear unos hábitos de observación necesarios para sus posteriores creaciones plásticas.

4. Las actividades previas, de motivación, de creación de ambiente, las consideramos fundamentales y, en función de cómo las programemos, tendremos con nuestro alumnado un resultado u otro.

5. Transmitir tranquilidad y seguridad

antes y durante la actividad mostrando las posibilidades de cada uno/a. Favorecer su autoestima dejando claro que cada artista puede interpretar la realidad de manera distinta y, en consecuencia, realizar obras muy diferentes aún trabajando los mismos conceptos.

6. Consideramos que esta forma de trabajar ayuda a que el alumnado supere sus miedos y rebese el límite del "yo no sé..." o "no me sale".

7. La puesta en común de sus trabajos es enriquecedora porque desarrolla la capacidad de ser crítico con sus propias elaboraciones y las de sus compañeros. De una manera natural se les pone en situación de poder utilizar vocabulario específico, el lenguaje plástico.

8. La programación vertical nos ofrece la posibilidad de obtener un conocimiento preciso de la evolución plástica de nuestro alumnado en determinados temas y de la valoración concreta y fiable de sus aprendizajes a lo largo de Educación Infantil y Primaria.

Hemos mejorado en la forma de trabajar la plástica y ha aumentado el interés y la motivación de nuestro alumnado para expresarse con el color, modelar volúmenes, tallar tizas, construir pequeñas piezas escultóricas inspirándose en la obra de grandes artistas. Hemos acercado conceptos como el "trenca-dís" de Gaudí, el vaciado, la desocupación de los espacios de Oteiza, y lo hemos practicado. Nuestros alumnos van perdiendo el miedo, se sienten más seguros y disfrutan al producir obras plásticas.

El trabajo en grupo por parte de los profesores ha supuesto un gran esfuerzo pero ha sido sin duda muy enriquecedor. Actualmente asistimos a la llegada de la sesión de Plástica con su planteamiento bajo el brazo, los referentes preparados y la seguridad de que la Plástica la trabajamos de otra manera, creemos que mejor que hace cuatro años.

La programación vertical nos ofrece la posibilidad de obtener un conocimiento preciso de la evolución plástica de nuestro alumnado en determinados temas

Es necesario que el maestro/a oriente al alumnado hacia una observación de los referentes o modelos lo más detallada posible, ayudándole a ver lo que no es capaz de ver por sí solo y a que verbalice lo que percibe

ENPRESA SIMULATUA: BAZTAN LIKOREAK SAS ELIZONDOKO LANBIDE ESKOLAN

2000-2001 ikasturtean paratu zen martxan Elizondoko lanbide eskolako enpresa simulatua. Administrazioa eta Finantzetako Goi Heziketa Zikloko ikasleek Baztan Likoreak SAS enpresa simulatuaren kudeaketa administratiboa egiteaz gain, enpresa simulatuaren eskaintza osatzen duten produktuen katalogoa osatu eta Lleidan ospatuko den nazioarteko enpresa simulatuen azokarako prestaketetan dihardute.

Texto:

**AMAIA INSAUSTI
AZALDEGI**

Lekarotz-Elizondo BHIko
Elizondoko LH Eskolako
Administrazioa eta
Finantzetako GHZ etako
irakaslea

Elizondoko lanbide eskolan gaude. Gaur goizean astearte eta ortzegunero bezala Administrazioa eta Finantzetako Goi Heziketa Zikloko ikasleak Baztan Likoreak SAS enpresa simulatuan ari dira lanean. **Zer da enpresa simulatua? Zer egiten du enpresa batek Bigarren Hezkuntzako eskola batean? Egiazkoa al da enpresa hori?** Azkeneko galderari erantzunez hasita, enpresa hori erdizka da egiazkoa; existitzen da, nola ez? Edozein enpresen gisa bere produktuak saldu eta beraz, fak-

turatu, kontabilitatean erregistratu, kobratu beharrekoak kobratu; honetaz gain, bere biltegia eta ekoizpena osatzeko beharrezko erosketak egin eta, noski, hornitzaileei ere ordaindu behar izaten baitiete. Bertzalde, enpresa simulatuko langileei lan-kontratuak egiten zaizkie, eta ondorioz, hilabetero langile hauei ordaindu beharreko nominak osatu behar izaten dira; hain zuzen ere, azkenaldi honetan nahiko buruhauste izan dute langile hauek izandako istripuen bajak zirela



EXPERIENCIAS

ENPRESA SIMULATUA: BAZTAN LIKOREAK SAS
ELIZONDOKO LANBIDE ESKOLAN

medio. Guzti honekin lotuta, enpresako jarduerari dagokion zerga aitortpena ere Ogasunari egiten zaio. Orain arteko guztia beraz, errealtatean existitzen den edozein enpresa bateko bulegotan egiten den lanaren gisakoa da. Hala ere, kontutan izan behar dugu, Baztan Likoreak SAS eta bera bezalako enpresa simulatuek salerosten dituzten produktu eta zerbitzuak ez direla benetan salerosten, enpresa hauekin lan egiten duten bi bankuak, Ogasuna eta Gizarte Segurantzaren erasmotutako figurak direla.

Baztan Likoreak SAS enpresak Baztango Arizkun herriko izen bertsuko enpresa hartu du eredutzat eta bertan ekoizten diren patxarana, patxaka, menta eta erregaliz likorea eta sorgin salda ditu salgai.

Gaur egun, Nafarroa, Euskal Erkidego Autonomoa eta Errioxan diharduten enpresa simulatuen banketxe, Ogasuna, eta gainontzeko erakunde publikoak Noainen kokaturik dagoen Geslan SLk antolatzen ditu. Beraz, **enpresa simulatueta benetan salerosten ez den produktu edo zerbitzu baten eskaintza egiten dute eta ondoren enpresa baten jardueran sortzen diren egoera desberdinen kudeaketa administratiboa egiten dira, beti ere, gaur egun enpresa munduan erabili ohi diren teknologia eta programa informatiko berriztatzaileez baliaturik.**

Esan behar da, Lehen Hezkuntzako ikasleek beren ezagupen teorikoak martxan paratzea helburu duen estatu mailako SEFED programaren bidez sortu zen, 2000-2001 ikasturtean Elizondoko eskolan dagoen enpresa simulatua.

Programa honetan parte hartzen duten ikasleek enpresaren kudeaketa administratiboa egiteaz gain enpresako katalogoa ere osatu dute eta aurtengoan enpresaren aurkezpena egin beharko dute martxoan, Lleidan ospatuko den nazioarteko enpresa simulatuen laugarren azokan; negozio bidaia egingen dute beraz.

Azkenik, erran beharra dago programa honen ezaugarri azpimagarriena maila

Enpresa simulatueta benetan salerosten ez den produktu edo zerbitzu baten eskaintza egiten dute eta ondoren enpresa baten jardueran sortzen diren egoera desberdinen kudeaketa administratiboa agiten dira, beti ere, gaur egun enpresa munduan erabili ohi diren teknologia eta programa informatiko berriztatzaileez baliaturik

guztietan eskatzen duen talde lana dela eta horren ondorioz, ikuspuntu guztietatik begiratuta dakartzan abantailak. Ikasleei dagokienez, modulu desberdinetan landutako lan unitateak, praktikan paratzeak ezagupen teorikoak berreratzen laguntzen die. Geroari begira, lan munduan hasi diren ikasleen aburuz, argi dago enpresa simulatua izan dako esperientziak aunitz erakusten diela, bai jakintza mailan, bai autonomoago izaten, baita taldean lan egiten ere. Bertzalde, simulazioko protagonista nagusiak ikasleak izan arren, bertako prestaketa eta jarraipenean parte hartzen dugun irakasleondako ere arraz esperientzia positiboa da: Ikasleei irakatsitako ezagupen teorikoak, ariketarik asmatu gabe, praktikara nola eramaten ikusten da, modulu edo gai desberdinetako edukiak lotzen direlako. Irakasleok ere lan talde horretan arituz aunitz ikasten dugulako.

INSERCIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR DE MINORIAS CULTURALES EN RIESGO DE MARGINACIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

Al comienzo del curso 2003/2004 se nos asignó un grupo de alumnos que, por diferentes circunstancias, arrastraban deficiencias muy importantes en sus competencias curriculares, lo que generaba en ellos actitudes muy negativas hacia el estudio y el trabajo escolar. Dadas las características del grupo nos preocupó, especialmente, el riesgo de marginación social al que estaban expuestos y vimos necesario que nuestro trabajo se enfocara hacia su integración en el sistema escolar con la esperanza de que, en el futuro, se situasen en el mercado laboral de la forma más cualificada posible. Analizada la diferente información recogida en las Reuniones de Equipos Docentes, decidimos orientar nuestra tarea hacia las actitudes de los alumnos y que los cambios propiciados en dichas actitudes fueran el motor que impulsara su integración. Así mismo, nos planteamos desarrollar un trabajo interdisciplinar que nos permitiera coordinar toda nuestra labor docente. Esta ha sido nuestra experiencia.

Texto:

M^a CARMEN DE
CARLOS E IDOYA
LACOSTA GABARI

Profesoras de Ciencias
Sociales y Física y Química del
IES "Ribera del Arga" de
Peralta

1. REFERENTES PEDAGÓGICOS

La Institución escolar lleva a cabo una función social que pasa por proporcionar a la sociedad personas que ayuden y se comprometan en su evolución. Cada vez es más evidente que los individuos que forman la sociedad necesitan disponer de valores y actitudes que les permitan incorporarse a la misma como ciudadanos de pleno derecho. Si esto es así, cuánto más lo será en un entorno social cada vez más complejo, formado por grupos con intereses y culturas diferentes que se reflejan en el contexto escolar.

Por otro lado, los educadores siempre han creído en la necesidad de que el ser humano se forme globalmente, lo que conduce a tener en cuenta en la enseñanza aspectos afectivos, relacionales, cognitivos, morales y sociales que lleven a la persona a sentirse segura y satisfecha y le faciliten la adquisición de un juicio autónomo moral que le oriente en sus pensamientos, en sus decisiones y en sus actuaciones. La educación de las actitudes y la apuesta por el cambio actitudinal están en la base del desarrollo global de la

persona y, por este motivo, en la base de nuestra propuesta didáctica.

Podemos definir las actitudes como un *sentimiento general, permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema*. En el caso de nuestros alumnos, hacia el estudio y la integración escolar.

La base del desarrollo de una actitud está en la función que desempeña en la vida de esa persona. Una actitud puede servir para proteger a la persona de sentimientos negativos hacia ella misma o hacia el grupo al que pertenece, para expresar los valores centrales que le aportan coherencia interna, para alcanzar objetivos deseados o evitar objetivos no deseados y para buscar, codificar y recuperar información relevante para el sujeto.

Por todo ello, resulta tentador intentar un cambio actitudinal que lleve a los alumnos a posicionarse a favor de la adquisición de conocimientos y de su integración en el currículo oficial, en el contexto escolar y, como consecuencia, a mejorar su integración social.

EXPERIENCIAS

INSERCIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR DE MINORIAS CULTURALES EN RIESGO DE MARGINACIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

Para influir en las actitudes, los expertos consideran fundamentalmente tres estrategias como son: el uso de apelaciones persuasivas, la modelización, tanto positiva como negativa, y el cambio de incentivo. Estas estrategias nos sirvieron de base para la elaboración de los contenidos y de las actividades que realizar.

2. CONTEXTO

Peralta es un pueblo de la Ribera de Navarra de 5.300 habitantes donde, actualmente, un 18 % de la población es inmigrante. A menudo se produce el fenómeno de reagrupación familiar, por lo que a nuestro Centro, el IES Ribera del Arga, se incorporan adolescentes recién llegados de sus países de origen a los que se les sitúa según su edad y no en función de su competencia curricular.

Dentro de la Educación Secundaria existen dos vías para conseguir el título de ESO: la vía ordinaria de promoción y 4º de Diversificación Curricular. Para acceder a 4º de Diversificación es necesario tener superado el Primer Ciclo de ESO y cumplir 16 años a lo largo del mismo. Como criterio de Centro, el *Equipo Docente sólo propone para este grupo a alumnos que muestren una actitud positiva hacia el estudio.*

El grupo con el que trabajamos arrastraba un fracaso escolar grave y grandes problemas de integración (escolar y social). La mayoría de sus familias estaban en una precaria situación económica. Como consecuencia de todo esto, los alumnos mostraban evidentes actitudes de apatía, rechazo, resignación o agresividad hacia ellos mismos y hacia su entorno.

Por lo tanto, y según nuestro punto de vista, estos alumnos estaban en una clara situación de riesgo de marginación social presente y futura.

3. OBJETIVOS

El objetivo fundamental para lograr su integración en el sistema escolar ordinario fue que adquiriesen el dominio curricular que les permitiera la recuperación



Puente sobre el río Arga, en Peralta

de todas las asignaturas pendientes de Primer Ciclo y, por lo tanto, su ingreso en los cursos de Diversificación Curricular. Para lograrlo, según nuestro planteamiento, consideramos esencial incidir en el *cambio de actitud* de los alumnos y diseñamos actividades para reforzar su autoestima, proporcionarles experiencias satisfactorias de interacción en la igualdad, desarrollar su capacidad empática y conseguir una actitud positiva ante el aprendizaje.

4. CONTENIDOS

A partir del currículo oficial de 3º de la ESO de Ciencias Sociales y Física y Química se elaboraron las unidades didácticas, intentando siempre partir de la realidad más próxima al alumno.

1ª Evaluación:

Unidad 1: Mi aula.

1.1. El aula como grupo humano: Geografía humana.

1.2. El aula como espacio físico: La medida.

Unidad 2: Mi Instituto.

2.1. El Instituto como grupo humano: Geografía humana.

2.2. El Instituto como espacio físico: La materia.

2ª Evaluación

Unidad 3: Mi casa, mi pueblo y mi Comunidad Autónoma.

3.1. La localidad y la Comunidad Autónoma: Geografía Física y Geografía económica.

3.2. Mi casa como laboratorio de Química.

Dentro de la Educación Secundaria existen dos vías para conseguir el título de ESO: la vía ordinaria de promoción y 4º de Diversificación Curricular. Para acceder a 4º de Diversificación es necesario tener superado el Primer Ciclo de ESO y cumplir 16 años a lo largo del mismo. Como criterio de Centro, el Equipo Docente sólo propone para este grupo a alumnos que muestren una actitud positiva hacia el estudio

3ª Evaluación.

Unidad 4: Nuestro mundo.

4.1. El mundo: un lugar para todos. El país en el que vivo y el país en el que he nacido. Modelización positiva (Nelson Mandela, Gandhi, Martín L. King, Teresa de Calcuta). El origen del mundo en las diferentes culturas.

4.2. El mundo: un lugar para los más pequeños: Los átomos. La electricidad. La radiactividad. Riesgos. Teorías científicas sobre el origen del mundo.

Simultáneamente y en todas las unidades se trabajan los siguientes contenidos y actitudes:

Contenidos:

- Expresión oral: Dicción, vocabulario y construcción semántica.
- Expresión escrita: Vocabulario, construcción semántica, ortografía y caligrafía.
- Presentación del trabajo diario: Paginación, fecha, márgenes, títulos, uso de regla y compás, subrayado y uso de color. Limpieza y orden.
- Elaboración de esquemas y mapas conceptuales al final de las unidades.
- Elaboración de un diccionario para vocabulario específico. En orden alfabético.
- Elaboración de encuestas: Recogida de datos y elaboración de tablas.
- Multiplicación, división, regla de tres y %.
- Círculo, circunferencia, esfera. Grados.
- Utilización de material de laboratorio básico.
- Elaboración de mapas.
- Confección de murales: CEE; África: Marruecos, Senegal, Egipto y Sudáfrica; Nelson Mandela; Sistema periódico de los elementos.
- Toma de apuntes sobre el clima mientras se ve la película *La ciudad de la alegría*.
- Búsqueda en Internet: material para los murales, biografía de Mendeleiev.
- Búsqueda de materiales en biblioteca.

Actitudes:

- Conformación del grupo: actividad *Todos iguales, todos diferentes*. Presentación individual y breve biografía familiar. Gustos y aficiones.
- Cooperación: compartir e intercambiar materiales, trabajo en equipo.
- Empatía: Diálogo habitual en el aula ante problemas surgidos. Forum sobre la película *La ciudad de la alegría*. Modelización positiva.
- Autoestima: Interacción en la igualdad con los grupos de tercero ordinarios. Satisfacción ante el trabajo bien hecho. Reconocimiento y valoración del esfuerzo. Decoración de la clase con sus trabajos y posterior exposición en el Instituto.
- Cumplimiento de plazos de entrega: Trabajos escolares, documentos oficiales.
- Promover su relación con el mundo: Visitas escolares, entrevista a un profesional de la localidad, solicitud de información al ayuntamiento de la localidad, uso de biblioteca municipal.
- Previsión de diseñar el camino a seguir para conseguir un objetivo: Recuperación de Primer Ciclo.
- Actitud positiva en todas las asignaturas, sentir y manifestar deseos de continuidad escolar en casa y en el Centro (Tutor, Orientador, profesores...).

5. MATERIALES DIDÁCTICOS

- **Material ya confeccionado:** Libros de texto, libros de consulta, enciclopedia, diccionario, prensa, material de divulgación.
- **Material confeccionado específicamente para este aula:** Adaptaciones curriculares.
- **Material audiovisual e informático.**
- **Materiales específicos de cada asignatura:** Mapas murales, material de laboratorio.
- **Material de oficina de uso común.**

EXPERIENCIAS

INSERCIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR DE MINORIAS CULTURALES EN RIESGO DE MARGINACIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

6. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos creemos que:

- Un diseño minucioso y previo de objetivos y contenidos genera una dinámica positiva y facilita el trabajo diario.
- Una exhaustiva labor tutorial facilita el cambio de actitud de alumnado.
- El trabajo interdisciplinar integra conocimientos y transmite coherencia de planteamientos al alumnado.
- El cambio actitudinal en los alumnos genera un cambio actitudinal respecto a ellos en todo el contexto escolar.
- El éxito en el trabajo desarrollado les genera confianza en ellos mismos e ilusión por continuar con su formación.
- El éxito en el trabajo desarrollado genera satisfacción en el profesor y mejora su práctica docente.

7. PUNTOS DE MEJORA PARA EL CURSO SIGUIENTE

- Necesidad de un tutor personal.
- Necesidad de tutoría entre iguales.
- Necesidad de un espacio físico adecuado.
- Necesidad de tiempo de coordinación para los profesores implicados.
- Necesidad de material comunitario de aula.
- Necesidad de continuidad en los cursos posteriores.
- Introducción de contenidos medioambientales.
- Introducción de contenidos sobre orientación laboral.
- Mayor desarrollo de los contenidos transversales.

8. PROPUESTAS ORGANIZATIVAS

Tras el análisis de la experiencia vivida, nuestras propuestas para afrontar a alumnos en riesgo de exclusión social, serían las siguientes:

1º. Que el Centro (dirección, Consejo Escolar,...) asuman esta realidad y la in-

corporen en el PEC y PGA, dentro del correspondiente Plan de Atención a la Diversidad.

2º. Sería conveniente la organización de los contenidos curriculares por ámbitos y no por asignaturas.

3º. El éxito del Proyecto será más factible si el profesorado que lo asume se implica voluntariamente.

4º. Sería necesario dedicar un tiempo semanal para la coordinación, análisis de problemas y recogida de propuestas.

5º. Es esencial una intensa labor tutorial con unos objetivos claros y precisos, buscando la reinserción de los alumnos en el sistema educativo ordinario.

6º. Será necesario posibilitar el seguimiento y contacto con las familias.

7º. El Centro deberá habilitar el espacio físico adecuado y los materiales básicos de uso compartido y común propuestos en el Proyecto.

8º. Se establecerán unos criterios, lo más objetivos posibles, que permitan determinar el perfil del alumno que precisa esta atención.

9º. El grupo debería estar formado por un máximo de 10 alumnos.

10º. Finalmente, creemos que, en alumnos que han estado insertos varios años en el sistema educativo español, deberían detectarse cuanto antes las condiciones que acaban generando riesgo de exclusión social e intervenir lo antes posible para evitar los grados extremos que se reflejan en la adolescencia.

Bibliografía

(1) GUITART ACED, R.: *Las Actitudes en el Centro Escolar. Reflexiones y Propuestas*. Barcelona. Graó, 2002.

(2) STAHLBERG, D.; FREY, D.: "Actitudes I. Estructura, medida y funciones", en *Introducción a la Psicología Social, una perspectiva europea*. (Hewstone, M.; Strobe, W.; Codol, J.P.; Stephenson, G.M.Coords.). Ed. Ariel. Barcelona. España, 1993

(3) FISHBEN, M.; AJZEN, I.: *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1975.

(4) STROEBE, W.; JONAS, K.: "Actitudes II. Estrategias de cambio de actitud", en *Introducción a la Psicología Social, una perspectiva europea*. (Hewstone, M.; Strobe, W.; Codol, J.P.; Stephenson, G.M.Coords.). Ed. Ariel. Barcelona. España, 1993.

(5) VARIOS AUTORES.: "Hacia una educación multicultural. Monográfico". *Cuadernos de Pedagogía*, Diciembre 1997, nº 263, pp. 44-59.

EXPERIENCIA LÓGICO MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

“**E**l cuerpo en movimiento, en su agitación emocional y creadora, no se admite en la escuela, excepto durante el “recreo”, es la vida largamente contenida que explota precisamente en esa vida, ese movimiento es la única expresión verdadera de los niños/as. ¿Porqué necesitan “re-crearse”? ¿Es acaso porque se les destruye? Nuestro sueño es una escuela en donde el alumnado no tenga necesidad de recreaciones...”

André Lapierre

Texto:

ARANTZA COMÍN
ESCARTÍN

C.P. “Jose Luis Arrese”
de Corella

acomines@pnate.cfnavarra.es

La siguiente experiencia se basa en este principio y en ella confluyen fundamentalmente dos ámbitos educativos:

1. La **Psicomotricidad relacional**, que tiene como objetivo permitir a la persona expresar sus dificultades a través de una vía prioritaria de expresión y relación como es el JUEGO libre y espontáneo. Cada cual sigue su ritmo, potenciando los procesos de ajuste afectivo-emocional y desarrollando progresivamente el pensamiento simbólico a través del movimiento.

2. La **Lógica**, ámbito matemático que engloba procesos en los que niños/as observan el entorno más próximo, experimentan, reflexionan y sacan conclusiones de su propia acción. No se trata de adqui-

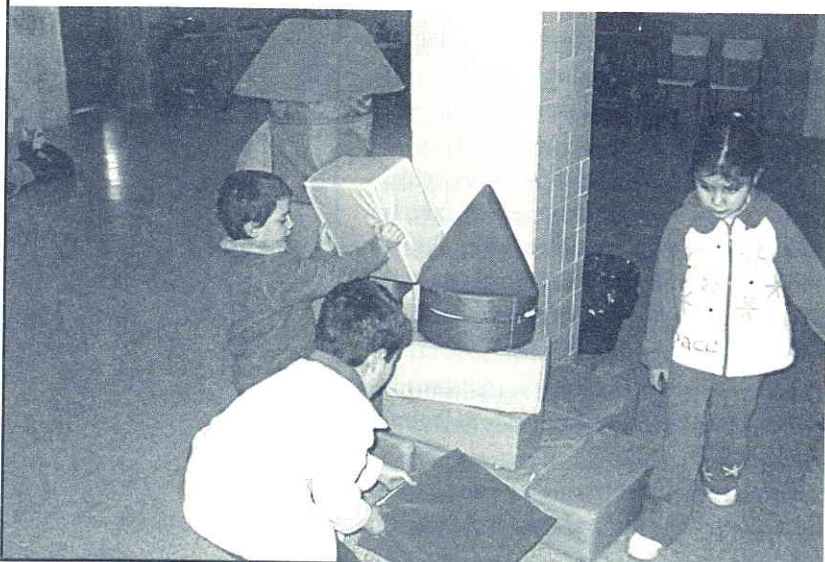
rir unos conocimientos sino de crear situaciones que permitan a los niños/as descubrir a través de su propia actividad. Nuestra labor como maestros/as es hacer de catalizadores de las necesidades e inquietudes de los niños/as y facilitadores de recursos.

Mi experiencia se realizó en el colegio público Jose Luis Arrese de Corella, dentro del aula de Psicomotricidad, con alumnos/as de 2º de Enseñanza Infantil. La actividad se desarrolló en 5 sesiones de 50 minutos, repartidas a lo largo de dos semanas consecutivas.

La mayor parte de las sesiones comienzan presentando el material y dando las consignas propias de una sesión de psicomotricidad relacional. A continuación comienza la fase de experimentación y, para finalizar, en asamblea se recapitula y verbaliza sobre lo sucedido.

En la primera sesión, el objetivo que se persigue es la *observación, manipulación y ordenación de los materiales*.

Después de presentar el material comienza la experimentación; al ser una actividad nueva y libre, los niños muestran gran entusiasmo y no paran de correr agitadamente y golpear el material (tiran, cogen, pisan, tocan, lanzan...). A través de su cuerpo y del movimiento, están expresando y canalizando sus ansias, sus inquietudes, sus pasiones, su agresividad... Poco a poco el clima es más sosegado, el ambiente se torna más tranquilo, co-



mienzan a interactuar: hablan, comparan, discuten, deciden... disfrutan.

La actividad termina y en la asamblea se les pide que ordenen y guarden el material entre todos/as. No dudan en utilizar las cajas de cartón e introducir en cada una de ellas un tipo de material diferente: aros, cuerdas y balones. El resto del material que no cabe en las cajas (los módulos) lo amontonan encima de una mesa. La sesión finaliza, los niños/as han seguido su propia lógica y han agrupado los materiales atendiendo al tipo de objeto.

Lo realmente interesante es que ellos interioricen y verbalicen la estrategia lógica que han seguido para agrupar los objetos. En eso consiste la segunda sesión cuyo objetivo es *nombrar los atributos o cualidades que definen una agrupación*. Para ello los niños/as se sientan en corro en el suelo, describen uno a uno los materiales y poco a poco llegan a la conclusión de que han seguido un criterio en común para ordenar el material. Se han dado cuenta de la secuencia lógica de agrupamiento que han realizado.

Por consiguiente, el objetivo de la tercera sesión va a ser la toma de decisiones para resolver un conflicto.

Después de realizar psicomotricidad relacional y ordenar el material, se plantea un problema; "Ayer, después de que vosotros estuvierais aquí, vinieron a la sala de Psicomotricidad los niños/as de 3 años, querían jugar con los aros, les dije que estaban metidos en una de las cajas de cartón, tuvieron que abrir todas hasta encontrar los aros. ¿Cómo podríamos hacer para que todos/as sepamos qué material hay en cada caja sin necesidad de abrirlas todas? ¿Qué se os ocurre?"

Los niños/as proponen poner el nombre de los objetos escrito fuera de las cajas, pero les digo que los niños/as de tres años todavía no saben leer; por tanto esa solución la descartamos. Después de mucho deliberar una niña sugiere dibujar los materiales por fuera de las cajas. Se deci-

de que el próximo día la maestra prepare el material para que los niños/as pinten las cajas.

Al día siguiente los niños van a descubrir las huellas que dejan los distintos materiales.

El material está dispuesto de la siguiente manera: tres trozos grandes de papel continuo colocados en el suelo, botes de témpera de colores, pinceles, agua y trapos. Sobre cada uno de los papeles tendrán que dejar la huella del material que contiene cada caja. Una caja irá forrada con el papel que indique balones, otra con aros y otra con cuerdas.

Los niños/as deciden pintar sobre los balones, luego hacerlos botar para ver qué huella dejan (se asombran del círculo tan pequeño que se marca) y por último hacerlos rodar. Previamente se hacen hipótesis sobre la forma que quedará impresa después de rodar el balón:

Marta: Pues redondos... por todo.

Francisco: Síííí, todo círculos seguidos, así (agita la mano haciendo círculos en el aire).

Mario: Nooo, un redondo grande.

Jesús: Sí, uno gigante de todo el papel.

Julia: No sé.

Se efectúa la acción y descubren sorprendidos la huella del balón al rodar sobre el papel.

Francisco: ¡Si es una carretera!

Marta: Sí, ¡un caminito largo!

A los niños/as se les ha abierto un interrogante, una línea de investigación para resolver y descubrir conceptos geométricos.

Pero volviendo al tema que nos ocupa, se decide no impregnar todas las cuerdas y los aros y dibujar las huellas que piensan que son más representativas de cada objeto. De las cuerdas dibujan culebrillas y de los aros círculos de distintos tamaños. Los papeles ya están preparados para forrar cada una de las cajas, el trabajo está listo.

Durante la última sesión descubrimos que parte del material que se utiliza en

El aprendizaje a través de la experimentación, la actividad y el juego ofrece al niño/a la oportunidad de construir sus propios conocimientos en multitud de espacios y tiempos

Sabemos que el motor del aprendizaje son los continuos conflictos cognitivos a los que el niño se enfrenta en interacción con el medio, esto provoca la necesidad de resolver problemas que surgen de la realidad. Así logra reestructurar sus esquemas de conocimiento y llegar a un equilibrio cognitivo



las actividades ya tiene su lugar correspondiente para ordenarlo, pero faltan los módulos grandes que no caben en las cajas y se amontonan encima de una mesa. La propuesta es ordenarlos entre todos y el objetivo, la comparación de distintos objetos en función de sus propiedades y la agrupación de objetos atendiendo a su semejanza.

El trabajo en equipo resulta difícil y la coordinación escasa, no se ponen de acuerdo y la actividad tiene que cambiar, ser más dirigida y estructurada. Van saliendo de uno en uno, agrupando y clasificando los módulos (expresan verbalmente lo que van haciendo). Un niño empieza agrupando por colores, otro decide cambiar de idea y agrupa los módulos por su forma, todos los demás niños/as siguen el mismo criterio.

De nuevo, la actividad ha supuesto una reflexión conjunta sobre la estrategia lógico matemática a seguir para agrupar los materiales. En las siguientes sesiones se puede sugerir que ordenen de distinta manera, para suscitar otro tipo de agrupamiento.

CONCLUSIONES

- Creando situaciones para el juego libre, el niño/a observa, experimenta, reflexiona y saca conclusiones que le llevan a construir su propio conocimiento.

La Psicomotricidad relacional tiene como objetivo permitir a la persona expresar sus dificultades a través de una vía prioritaria de expresión y relación como es el JUEGO libre y espontáneo

- Es muy importante la organización que hace la maestra del espacio y de los materiales que pone a disposición de los niños/as, ya que va implícita una intencionalidad de la propuesta que se quiere desarrollar.
- Partiendo del juego y de situaciones reales el niño se involucra más en la resolución de problemas que le afectan directamente.
- A lo largo de la actividad es necesario modificar y adaptar las situaciones y los materiales en función de las respuestas que los niños/as dan, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

JORNADAS

JORNADAS DE SENSIBILIZACIÓN DE LOS VALORES EDUCATIVOS EN EL DEPORTE

En el marco del “Año Europeo de la Educación a través del Deporte” se celebraron, en octubre de 2004, las jornadas de sensibilización de los valores educativos que el deporte promueve y desarrolla.

En dichas Jornadas, 60 responsables de la educación y de la formación deportiva de los niños y jóvenes han reflexionado sobre los beneficios educativos que las actividades deportivas les aportan. Téngase en cuenta que se trata de prácticas que cuentan con la aceptación, motivación e implicación del alumnado, algo cada vez más difícil de captar en el entorno escolar y, sin embargo, tan necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El deporte permite desarrollar valores educativos como el trabajo en equipo, la solidaridad, la tolerancia, el juego limpio y otras actitudes y habilidades sociales fundamentales en la formación de nuestros jóvenes. Pues bien, en estas Jornadas se han analizado las posibilidades y beneficios educativos de las actividades deportivas y la importancia de los valores educativos que se desarrollan con la práctica deportiva, a sabiendas de la contribución y la transferencia que dichos valores tienen, tanto hacia la preservación de la salud, como hacia la preparación para la vida social y laboral de cualquier joven.

Durante los días 9 y 13 de octubre, se escucharon ponencias, debates, entrevistas, así como una mesa redonda integrada por figuras representativas del mundo deportivo y educativo.

Entre las voces escuchadas destacaron las siguientes aportaciones:

J. Antonio Arruza (Catedrático de la UPV), que comenzó apuntando los motivos sociales de participación en las actividades deportivas:

- La formación de nuevas amistades.
- La necesidad de afiliación.
- Las posibilidades de establecer relaciones positivas.
- El valor del éxito deportivo.

Así mismo, diferenció entre la orientación motivacional hacia el Ego (que se centra en superar a los demás) o hacia la Tarea (que supone compromiso con el esfuerzo). Esta diferenciación ya introducía el debate sobre cómo debe plantearse la práctica deportiva para que sea educativa.

Mariate Vizcarra (Dtora. en CC. de la Actividad Física y el Deporte) apoyó y abundó en este planeamiento, describiendo algunos modelos de aprendizaje deportivo, que se orientan al desarrollo de las habilidades sociales para trabajar en equipo y para resolver conflictos.

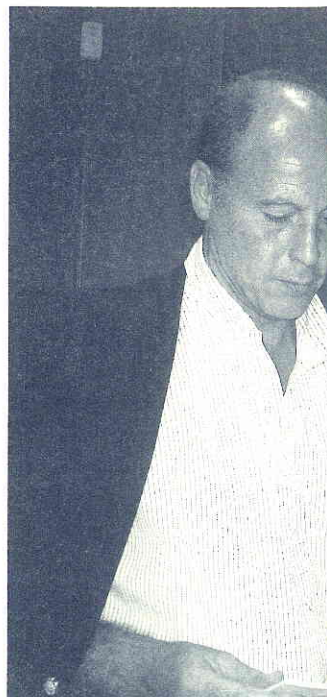
El conocido ex-jugador de Béisbol y Cardiólogo, Juan Antonio Corbalán, disertó sobre el porqué de determinados valores que el deporte promueve, como por ejemplo el esfuerzo o la responsabilidad unida a la libertad, y sobre cómo se trata de valores que engarzan en la vida cotidiana, social y laboral de cualquier persona.

Angel Pérez Pueyo (Dtor. y profesor de la Universidad de León) defendió una

Texto:

CRISTINA
SATRÚSTEGUI

Corbalán



Uno de los objetivos básicos de los educadores en este campo tendría que ser incrementar las defensas y resistencias de niños y jóvenes ante la ola de 'culto al cuerpo' que invade todos los rincones de la vida

Buligan



metodología didáctica basada en actitudes, en la que tanto la creatividad e iniciativa personal como la transferencia de las prácticas del joven hacia las acciones de sus compañeros son transcendentales para conseguir un clima motivacional óptimo. Sin olvidar que el profesor/a debe confiar en las posibilidades del alumno/a y asignarle responsabilidades crecientes.

José Ignacio Barbero (Licenciado en CC. de la Actividad Física y el Dep. y Dtor. en Sociología) señaló que uno de los objetivos básicos de los educadores en el campo de la actividad física y el deporte tendría que ser incrementar las defensas y resistencias (el poder) de niños y jóvenes ante la ola de 'culto al cuerpo' que invade todos los rincones de la vida cotidiana.

Javier Ibáñez (Dtor. en Medicina del CEIMD), comentó cómo la investigación demuestra que la práctica deportiva está asociada de forma significativa a un menor consumo de alcohol y de drogas en los jóvenes.

Jesús Vicente (Maestro y Licenciado en Psicología) clausuraba las Jornadas con una exhaustiva descripción de los aspectos que vertebran una competición deportiva "educativa":

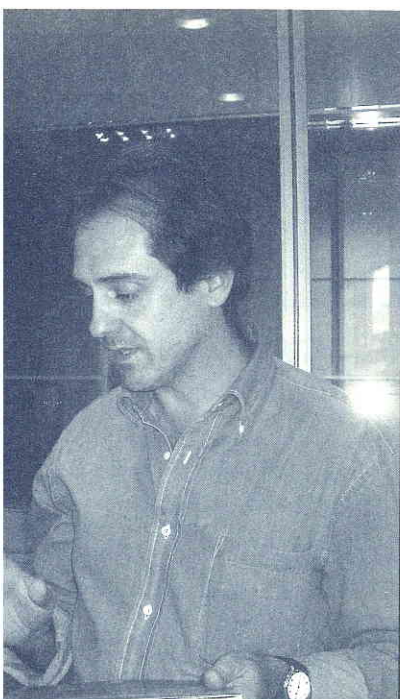
- El clima afectivo de clase.
- La atención a la singularidad personal.
- La superación de una visión sexista.
- El tratamiento de la competitividad y

la victoria.

- La promoción del juego limpio.
- La prevención de las conductas violentas.
- La adecuación a la edad de los participantes.

Igualmente, en estas Jornadas fue destacable la participación en debates y entrevistas de personalidades del mundo educativo como José M^a Echeverría, Marisa Bernad o Carlos Astráin, y deportistas destacados como Marta Mendía, Juan Martínez de Irujo, Iñaki Muñoz y Alexandru Buligan, que coincidían en señalar que el deporte había sido significativo e importante en su formación y desarrollo personal.

Esperamos que este tipo de iniciativas no sean únicamente consideradas en el marco de la celebración de un año concreto, sino que sean un punto de partida para grupos de profesionales que reflexionen y acerquen las conclusiones obtenidas al "día a día" de la práctica educativa y deportiva. En este sentido, conviene informar que durante este curso escolar y, precisamente como consecuencia de la ponencia planteada por Angel Pérez Pueyo, un grupo de trabajo de profesores de educación primaria y secundaria está desarrollando la aplicación de la "Metodología basada en actitudes, en Educación Física".



OPINIÓN

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA

La vertiginosa evolución de las tecnologías no nos concede tiempo a los ciudadanos en general, a los docentes en particular, para la reflexión necesaria que exige la aplicación de éstas en nuestro quehacer educativo. Así, en nuestros centros tenemos conviviendo al histórico proyector de diapositivas con el más moderno reproductor DVD.

Los medios de comunicación clásicos (prensa, radio, televisión, cine, etc.), que a duras penas estaban entrando en nuestras aulas en sus modelos más tradicionales: revista escolar, talleres de radio, aulas de imagen, fotografía, video... se ven arrollados, de repente, por lo que genéricamente vamos a denominar TIC. Estas tecnologías nos aportan toda suerte de nuevos formatos y soportes que, en ocasiones, invalidan los materiales que tenemos en nuestros centros y que, en cualquier caso, nos hacen replantear nuestra forma de intervenir.

A pesar de ello, la intervención en el entorno de las nuevas tecnologías debe estar animada por el hecho de que la ruptura con los medios tradicionales, por ahora al menos, es tan sólo aparente. Así, la prensa, radio, televisión, cine, etc., se ven en sí mismas envueltas en un proceso de evolución interna y de interrelación que las actualiza y rejuvenece.

Aquí en Navarra, con los medios con los que la mayoría de centros de todos los niveles están dotados, es posible sustituir el tradicional periódico o revista escolar por una publicación que, manteniendo su soporte en papel, también puede plasmarse en una edición electrónica (con acceso desde una intranet escolar, desde Internet, etc.) que llegue de otra manera al

mismo ámbito al que va destinada y que, además, pueda ampliar exponencialmente su difusión. Los objetivos que se trabajan en esta actividad no deben variar por mucho que cambie el soporte o el modo de acceso a la información. Hablamos de la utilización de herramientas de trabajo al alcance de cualquier profesional de la educación motivado y de comprensión y manejo casi inmediato por parte del alumnado que no tiene inconveniente alguno en enfrentarse a estas máquinas.

Texto:

JUANTXO PAGOLA

Asesor de NNTT
(Medios audiovisuales)
CAP de Pamplona



Entender los mensajes audiovisuales que cada día llegan por diferentes caminos significa desenmascarar sus estrategias persuasivas, descubrir sus códigos, destronar su status de referente principal y discernir conscientemente imagen y realidad

Hoy, desde un sistema operativo como el Windows XP, se puede editar audio y vídeo, con un dominio elemental del sistema.

Las nuevas tecnologías reviven y alimentan de nuevo a la prensa, la radio, la televisión y el cine que poco a poco estaban entrando en nuestros centros. Este efecto debe ser analizado desde la práctica escolar. *Los Estándares de rendimiento de Educación Primaria* (Departamento de Educación, 2005) marcan un camino nítido en el uso de las TIC.

Pero, si se puede hablar con certeza de una evolución imparable en el campo tecnológico, no ocurre lo mismo en el marco de los contenidos. En él nos centraremos en este artículo.

NO QUEDA CLARO EL CONTRASTE

Hace tan solo unos años nuestros alumnos recibían la mayoría de sus estímulos visuales y auditivos en casa. La escuela suponía la continuidad en esta formación. En estas últimas décadas, los niños nacen rodeados de estímulos audiovisuales y cuando llegan a nuestras aulas son consumidores habituales de estos mensajes. Una invasión de imágenes, sonidos y movimientos están actuando sobre su emoción e inteligencia, mucho antes de que el niño domine el habla y las estrategias más elementales para el pensamiento lógico. Hoy, al margen del ámbito familiar y del escolar, existe a su alcance la realidad simbólica que ofrecen los medios de comunicación en sus soportes clásicos.

Por supuesto que la escuela se ha dado cuenta hace mucho tiempo de que el aprendizaje de la lectura y escritura no puede reducirse a un lenguaje verbal pero, en ese intento de enseñar a leer y escribir imágenes y sonidos para potenciar ciudadanos críticos con los mensajes que reciben y capaces de comunicarse coherentemente, existen muchos problemas. Principalmente, porque supone cambios de actitud y metodología en los docentes ante las transformaciones que ya se ini-

ciaron hace unos años y porque, además, este cambio debe ir acompañado del correspondiente reciclaje permanente en el conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y su explotación didáctica.

Entender los mensajes audiovisuales que cada día llegan por diferentes caminos significa desenmascarar sus estrategias persuasivas, descubrir sus códigos, destronar su status de referente principal y discernir conscientemente imagen y realidad.

Así como el mayor impacto de los medios de comunicación se produce fuera del ámbito escolar, la respuesta no puede ceñirse a la escuela. La responsabilidad en preparar ciudadanos críticos con los mensajes audiovisuales y coherentes en la utilización de los nuevos medios, debe contar con la participación de las familias para unificar criterios y repartir tareas.

Demasiadas veces el referente para los chicos no es el debate sereno y sosegado que se podría plantear desde la casa o la escuela, sino el de "los que más gritan" que triunfa en sus programas favoritos y que imposibilita el intercambio racional, democrático y respetuoso de opiniones en el aula.

Así por ejemplo, si toda una clase de ESO, toda, ve, discute y disfruta de una serie de moda, o del último *reality show*, parece oportuno buscar tiempos y espacios para tratar del asunto desde un punto de vista educativo. Bien sea analizando los contenidos por medio de un debate o con la metodología que se considere oportuna.

¿CUÁL ES PUES EL PAPEL QUE NOS QUEDA A LOS DOCENTES?

Descartada por imposible la función de líder tecnológico, el papel idóneo se debe de circunscribir al amplio abanico que llamaremos el tema de los contenidos.

El nacimiento de la nueva sociedad en red aventura importantes cambios en los esquemas sociales en los que se ha

OPINIÓN

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
DE LA COMUNICACIÓN. LOS MEDIOS
AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA

movido nuestra sociedad y la escuela no va a quedar exenta en esta dinámica, todo lo contrario, va a verse influida radicalmente en sus planteamientos organizativos y didácticos. La nueva sociedad de la información exige un nuevo tratamiento de la información en nuestras escuelas. Y los docentes no podemos permanecer pasivos y tenemos que ser capaces de implicarnos en su manejo didáctico y educativo. Evidentemente no hablamos de sustitución de nuestras prácticas docentes sino de integración de estas tecnologías, paulatinamente, en nuestras actividades escolares. Hay que recordar que no estamos hablando de la introducción de un aparato más. Nos estamos refiriendo a la introducción de unas tecnologías que son la vía de acceso para lo que muchos pensadores intuyen que es el principio de una revolución de la vida cotidiana que puede cambiar el modelo de sociedad que ahora conocemos.

Descendiendo un peldaño a nuestra realidad diaria, labor primaria del profesorado es tratar de desbrozar este confuso magma que pasa ante nosotros y en el que, a veces, los intereses ideológicos y económicos se camuflan por medio de propuestas llamadas videos y CDROMs didácticos, televisiones educativas, etc. En este punto conviene aclarar, para salvaguardar la validez de muchos "productos didácticos" que, en demasiadas ocasiones, estos desencuentros se producen por la impericia del profesorado responsable en el uso de la tecnología o por la falta de rigor en el análisis y preparación previa del material elegido.

Cabe aquí recoger el reproche generalizado del profesorado a la administración educativa acerca de que la promoción de los nuevos medios ha sido más tecnológica que comunicacional, que los contenidos se han descuidado a favor de la introducción de tecnología en las escuelas o que la formación técnica o informática ha prevalecido sobre la referida a los

contenidos. Sin pretender cerrar el debate, proponemos una serie de bloques.

LA PROGRAMACIÓN DE LA TELEVISIÓN EDUCATIVA

La oferta en la televisión pública generalista es muy pobre y la programación que combina los tradicionales estudios de idiomas con documentales sobre naturaleza, consumo, ecología, etc., aparece dispersa, en horarios marginales y no con la continuidad y publicidad necesarias para que sus inmensas posibilidades sean aprovechadas. Con un esfuerzo constante por parte del profesorado se pueden lograr materiales muy apreciables que tras su correspondiente grabación se pueden, posteriormente, ajustar y temporalizar adecuadamente dentro de cada plan de trabajo.

Es preciso buscarles el punto para su correcta utilización sistemática, incluso su diferente secuenciación en la forma de presentar los materiales, ya que nuestras necesidades no tienen por qué coincidir con los realizadores del material, ni mucho menos con los responsables de colocarlos en la parrilla de programación.

VISIONADO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Se trata de aprovechar todos los materiales emitidos o adquiridos comercialmente que se considera contienen una carga didáctica nítida y son susceptibles de aprovechamiento en cualquiera de las materias del currículo, desde Educación Infantil hasta la Universidad.

Debe responder a una planificación que sea capaz de descubrir las potencialidades del producto que pueden manifestarse en un contenido puramente informativo u otros, donde la propuesta de trabajo se dirija a aspectos formativos, por ejemplo, a través de un eje vertebrador de las emociones como es el cine.

Podemos afirmar de esta manera que los efectos pedagógicos de este tipo de visionados van a depender, además del

Para educar a buenos consumidores de medios, en su sentido más amplio, se necesita potenciar contextos de diseño y producción de estos medios, siempre con la consabida adaptación a las características de nuestro alumnado y a las posibilidades que nos permitan el uso de las herramientas a nuestra mano

contenido intrínseco del documento audiovisual, de la intención y de la habilidad del profesor a la hora de ubicarlos en el momento didáctico preciso y de su maestría al transformar simples materiales pasados de cualquier antena televisiva en una estrategia docente.



Profesoras en un curso

ELABORACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES Y RECREACIÓN DE LOS MEDIOS

Así como la recreación del medio prensa escrita, a través de boletines informativos y revistas escolares, es una magnífica realidad en muchos de los centros escolares en Navarra, este mismo fenómeno es menos frecuente en el caso de las radios escolares y casi se pueden contar con los dedos de las dos manos las experiencias de televisión escolar, ninguna de ellas con emisiones fuera del ámbito del propio centro.

Existen preciosas experiencias de construcción de materiales escolares didácticos, en distintas asignaturas y niveles y en diferentes soportes. Son varios los departamentos con una larga tradición en la preparación de materiales audiovisuales a partir de sus propias grabaciones o de la manipulación de los materiales de antena, de la red o de productos comerciales.

Normalmente son publicaciones de uso interno pero que en ocasiones alcanzan alguna difusión a través de jornadas y congresos o, más habitualmente, a través de las videotecas de los CAP y de la sección de *Recursos educativos* de la web del PNTE, en donde se pueden visionar en tiempo real, y después, si interesa, bajarse una copia de calidad. (<http://recursos.pnte.cfnavarra.es/>).

Tras la evaluación de la aplicación didáctica de estos materiales los responsables siempre apuntan que el verdadero interés se encuentra en la implicación de todo el colectivo escolar afectado en las distintas fases del trabajo. Experiencias en torno a la historia cercana, a nuestro hábitat, costumbres, tradiciones, etc. son los temas recurrentes, pero también trabajos sobre aplicaciones matemáticas, debates o entrevistas aparecen entre las tareas que se acometen en los centros escolares.

Como se puede apreciar, es la convivencia perfecta entre objetivos aparentemente dispares pero que, en actividades como las que se proponen, encuentran de esta manera su punto de confluencia perfecta.

Cualquier proceso de crítica a los medios debe ser guiado por pautas que impliquen modelos de creación de mensajes en esos formatos que ayuden a desmitificar y a entender las estrategias de construcción que cualquier mensaje audiovisual conlleva. Este debe ser el primer paso para adquirir defensas que garanticen el distanciamiento mínimo que debe poseer cualquier usuario. Pretendamos que estos usuarios, nuestros alumnos, sean más críticos y selectivos, con mayor y más coherente capacidad de comunicar de una manera lo más creativa posible. Para educar a buenos consumidores de medios, en su sentido más amplio, se necesita potenciar contextos de diseño y producción de estos medios, siempre con la consabida adaptación a las características de nuestro alumnado y a las posibilidades que nos

OPINIÓN

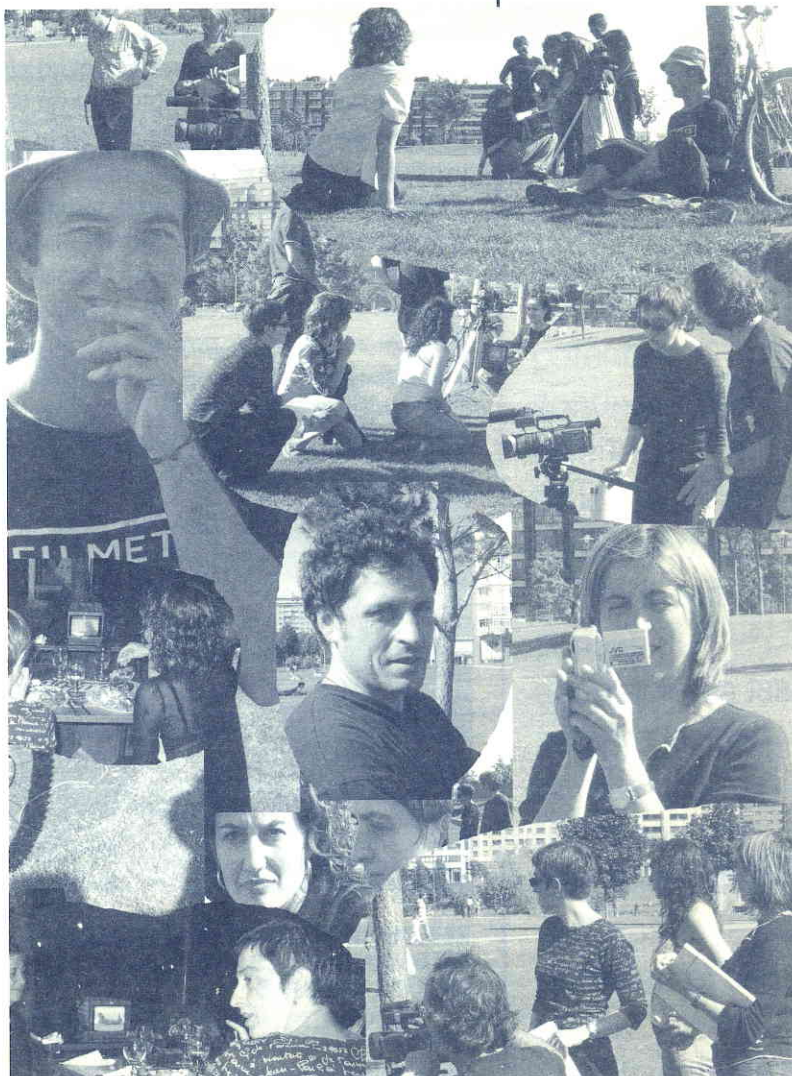
LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
DE LA COMUNICACIÓN. LOS MEDIOS
AUDIOVISUALES EN LA ESCUELA

permitan el uso de las herramientas a nuestra mano.

Siempre a partir de las necesidades del alumnado y del propio entorno escolar, a través de una buena planificación didáctica, es posible poner en funcionamiento emisoras de televisión o al menos estudios de producción audiovisual capaces de emitir en circuitos internos una programación interesante para toda la comunidad escolar. Con unos medios materiales sencillos (no hay que descartar el uso de las viejas y pesadas cámaras analógicas aparcadas en cualquier armario del centro), en un aula de cualquier escuela, la televisión escolar ofrece la posibilidad de interrelacionar todo el contexto escolar.

Esta propuesta de trabajo pretende reconstruir las vías de elaboración de un mensaje audiovisual, con sus diferentes lenguajes expresivos. Exactamente el mismo que cada día se nos cuele en los hogares indiscriminadamente. Se trata de leer, escribir, contar, dibujar, ordenar, cantar, saltar, bailar, jugar, comunicar en otro idioma, buscar información, conectarse a la red, diseñar, documentarse, seleccionar, discriminar, representar, actuar... exactamente igual que en miles de momentos educativos, pero para ser filmados y quizás emitidos... aunque sea a la clase de al lado, aunque sea en el soporte VHS más económico y al alcance de todos los centros.

Se trata de pensar y escribir reportajes y... realizarlos audiovisualmente. De analizar la publicidad y construir mensajes publicitarios. De hacer informativos con todo lo que implica buscar las noticias, seleccionarlas, analizarlas, ordenarlas, redactarlas, preparar la documentación audiovisual pertinente... y hacerlo delante de una cámara sincronizadamente con todos los demás elementos que intervienen en la producción de un audiovisual. Se trata de hacer un decorado en el que todo parezca lo que no es. Se trata de analizar los concursos, la televisión basura,



los documentales y ver qué haríamos nosotros, cómo y por qué lo hacen los demás y qué vamos a hacer nosotros para contar lo que nos interese.

Las experiencias que conocemos son consideradas como altamente gratificantes. Se trata de buscar la sencillez técnica a la que cualquier profesor interesado pueda tener acceso, aunque en principio tenga que contar con la ayuda y el consejo de los que van por delante en este tipo de experiencias o con los profesionales de los Centros de Apoyo al Profesorado. Pero no se trata de vender la idea de que la educación tenga que ser necesariamente divertida si esto conlleva la falta del necesario esfuerzo para el aprendizaje. ■■■

No se trata de vender la idea de que la educación tenga que ser necesariamente divertida si esto conlleva la falta del necesario esfuerzo para el aprendizaje

EL CINE, UNA VENTANA ABIERTA AL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Es posible explicar la Historia Contemporánea con el Cine? Si el cine lo tomamos como una mera ficción, acaso diríamos que no. Pero si lo vemos como un reflejo de la sociedad que lo produce, convendríamos que sí.

Texto:

J.M. CAPARRÓS
LERA

Profesor Titular de Historia
Contemporánea y Cine de la
Universidad de Barcelona

Aun así, el fenómeno cinematográfico posee gran importancia como estudio de las mentalidades. Es muy difícil conocer el espíritu de nuestro tiempo prescindiendo de las películas.

El cine, por tanto, conlleva un análisis social y psicológico que interesa cada vez más como testimonio de la llamada historia del presente. ¿Quién estaría dispuesto a negar que los filmes de Woody Allen muestran el microcosmos de los intelectuales judíos neoyorquinos? ¿O que algunas películas de Éric Rohmer no estudian la mentalidad pequeño-burguesa parisina?

Si antaño el movimiento neorrealista captó la Italia de posguerra, la década de los sesenta fueron testimoniadas por las "nuevas olas" europeas: la *Nouvelle Vague* francesa, el *Free Cinema* inglés, el Joven Cine alemán, el *Nuovo Cinema* italiano... hasta el Nuevo Cine español de los años del Desarrollo. Y el Mayo del 68 dio paso al género político de los setenta o la guerra de Vietnam al cine "contestatario" USA.

De ahí que cada vez más las películas estén presentes en las aulas universitarias, sobre todo si queremos conectar con el público de nuestros días. Ese alumnado que se asoma a las pantallas—ya sea en multisalas, TV o vídeo—, para contemplar el pasado o el presente histórico. Pues, ¿cómo conoceríamos la condición de la sociedad iraní sin el testimonio de los filmes de Abbas Kiarostami y de su escuela?

Estamos, en definitiva, ante una nueva realidad: la cinematográfica. Una realidad que complementa a la narración tradicional. Junto a los libros y periódicos que explican la Historia, está el cine de ficción que también muestra los acontecimientos cotidianos. Unas películas, que poseen una gran dosis de subjetividad. De acuerdo; pero que reflejan y narran la Historia.

Sin embargo, esta valoración del cine como fuente histórica viene de lejos. Su gran impulsor fue Marc Ferro (*Historia contemporánea y cine*), representante de la escuela de los Annales, cuyos estudios prolongarían a Siegfried Kracauer. Este teórico alemán fue quien primero puso una "pica en Flandes" al historiar la República de Weimar a través de las películas de aquella misma época. En su obra fundamental, *From Caligari to Hitler* (1947), ya afirmaba que "los filmes de una nación reflejan su mentalidad de forma más directa que cualquier otro medio". Es más, en su discutida pero reveladora historia psicológica del cine alemán mostraba el "cine como un espejo de la historia oculta" de su país. Y ha sido continuada por otros historiadores y sociólogos, entre los que cabe destacar a Pierre Sorlin (*Cines europeos, sociedades europeas*) y la escuela de Oxford dedicada a la historia contextual del cine, que tendría su continuidad en diversas universidades españolas y latinoamericanas.

En Estados Unidos también se creó el Historian's Film Committee para la utili-

El cine conlleva
un análisis social y
psicológico que
interesa cada vez
más como
testimonio de la
llamada historia
del presente

OPINIÓN

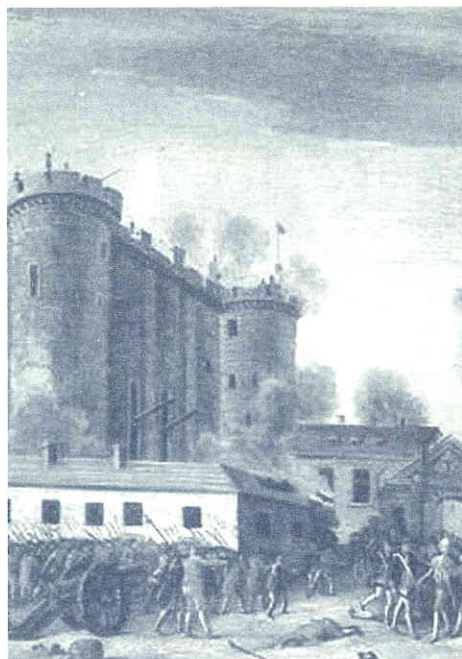
EL CINE, UNA VENTANA ABIERTA AL MUNDO CONTEMPORÁNEO

zación del cine en la enseñanza, con John O'Connor y Martin A. Jackson a la cabeza (*American History/American Film*); mientras en el California Institute of Technology destacaría el historiador Robert A. Rosenstone (*El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*), quien afirmó:

"Ha llegado el momento en que el historiador debe aceptar el cine histórico como un nuevo tipo de historia, que, como toda historia, tiene sus propios límites. Por ofrecer un relato diferente al de la historia escrita, al cine no se le puede juzgar con los mismos criterios. La Historia que cuenta el Cine se coloca junto a la historia oral y la escrita".

En España, cabe destacar a los pioneros Ángel Luis Hueso (*El cine y el siglo XX*) y José Enrique Monterde (*La representación cinematográfica de la historia*); junto al equipo del Centre d'Investigacions Film-Història (Rafael de España, Magí Crusells), que dirijo en la Universidad de Barcelona desde 1983. Después llegarían otros cuatro especialistas: Emilio C. García Fernández (*Cine e Historia. Las imágenes de la historia reciente*), María Antonia Paz y Julio Montero (*El cine informativo, 1895-1945. Creando la realidad*), en la Universidad Complutense de Madrid; y Santiago de Pablo (*La historia a través del cine*), en la Universidad del País Vasco.

Así, se puede explicar la Revolución francesa con *La Marsellesa* (Jean Renoir, 1937) y *La inglesa y el Duque* (2001); el Risorgimento italiano por medio de *El Gattopardo* (Luchino Visconti, 1963); la Revolución rusa con *Octubre* (S. M. Eisenstein, 1927); la Primera Guerra Mundial a través de *Senderos de gloria* (Stanley Kubrick, 1957); la Depresión estadounidense con *Las uvas de la ira* (John Ford, 1940); la Guerra Civil española con los testimonios de *La vieja memoria* (Jaime Camino, 1977); los totalitarismos europeos por medio de *El gran dictador* (Charles Chaplin, 1940); la posguerra norteameri-



cana con *Los mejores años de nuestra vida* (William Wyler, 1946) y *Rebelde sin causa* (Nicholas Ray, 1955); o la Guerra Fría –por no hacer exhaustiva la lista– a través de *El tercer hombre* (Carol Reed, 1949) y *¿Teléfono rojo?: Volamos hacia Moscú* (Kubrick, 1964).

Se trata, en resumen, de mentalizarnos que las películas son una ventana abierta al mundo contemporáneo. Nunca ha sido tan atractiva la Historia mostrada con el cine argumental o de ficción. Porque a través de los filmes podemos conocer la forma de pensar, de vestir, de comportarse... e incluso de hablar, de la sociedad de ayer y hoy. Y, sobre todo, podemos saber un poco más de nosotros mismos.

REPORTAJES

CREA Y RECREA CON LA BASURA

“**O**bjetos como palabras en el parabrisas de la sonrisa, la realidad estalla en cristales de colores. Son las piezas de Alicia Otaegui, diminutos comentarios mordaces que se instalan en la complicidad y la evidencia, una realidad traspasada de ternura. Todas las olas, arena nueva, cómo lo cotidiano y hasta lo que decidimos hoy tirar a la basura –¿será algo más válido por eso mismo?– despierta el deseo de darle una vida más- ¿cuántas vidas tienen los objetos de Alicia?”

Louis Calceinier

Texto:
RAKEL NAPAL
Asesora de Plástica
del CAP de Pamplona

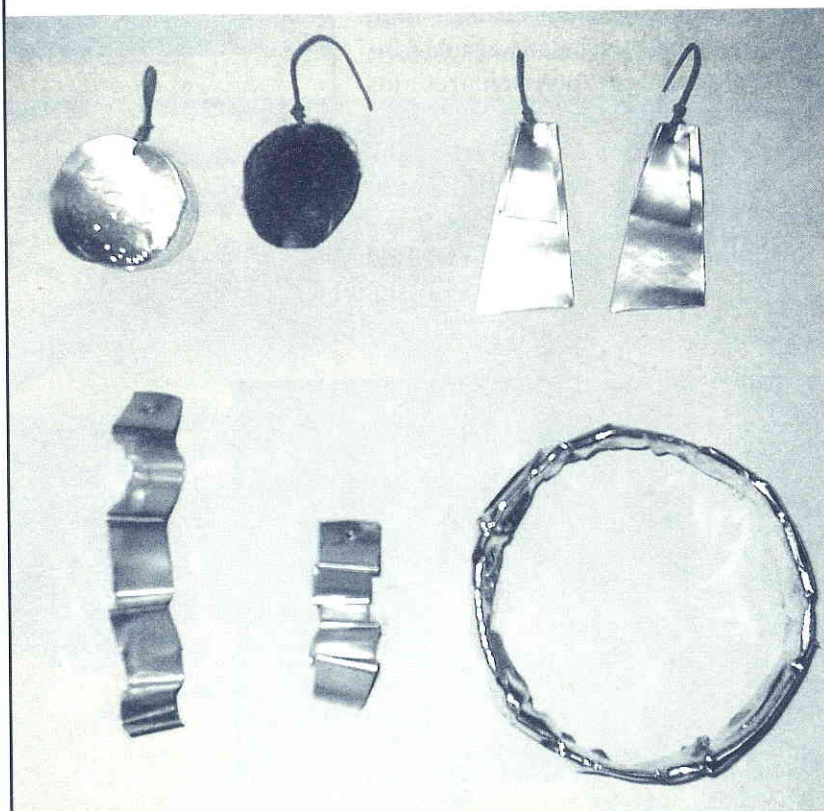
Alicia siente atracción por la **basura**: “Trabajo siempre con residuos porque creo que son muy interesantes. Mis espacios siempre han estado repletos de basura, una “basura” selecta que es la que yo selecciono cuando voy por la calle andando. Creo necesario devolver a la tie-

rra lo que ella nos ha prestado, pero hacerlo en las mejores condiciones posibles para los que vengan después. En definitiva, me interesan aquellos objetos muertos a los que yo intento dar una segunda oportunidad”.

El contacto diario con los restos de la sociedad de consumo le permite disponer de numeroso y sugerente material para reutilizar y ser transformado. Recoige aquello que la intuición le dice que se puede modificar y volver a usar. Da una segunda oportunidad a los objetos y comienza así la segunda fase de su trabajo: la creación.

El curso “Crea y Recrea con la basura” pretende acercar al profesorado de Plástica y al alumno/a al interesante mundo del reciclaje y del arte, mediante el diseño de un objeto estético-funcional realizado con material de desecho, otorgándole una nueva aplicación. “Es decir no se trata de reutilizar el objeto sino de reutilizar el material para crear un nuevo objeto con nuevo uso”.

Alicia Otaegui ha podido comprobar en este curso que el profesor/a de Plástica tiene muchas ganas de desarrollar su creatividad para aplicarla en el aula: “creo que los profesores/as han comprobado que los materiales de desecho tienen





grandes posibilidades para la Educación Artística y Ambiental. El uso de la basura contribuye a apreciar la utilidad plástica del mismo y crear hábitos en el alumnado para que eviten el derroche innecesario".

El taller ha pretendido ser fundamentalmente práctico, de manera que todos los conocimientos adquiridos en el curso sean trasladables a diferentes soportes o situaciones. El proceso creativo seguido por Alicia Otaegui ha seguido las siguientes fases:

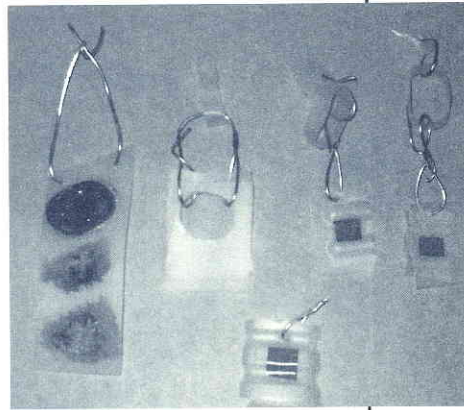
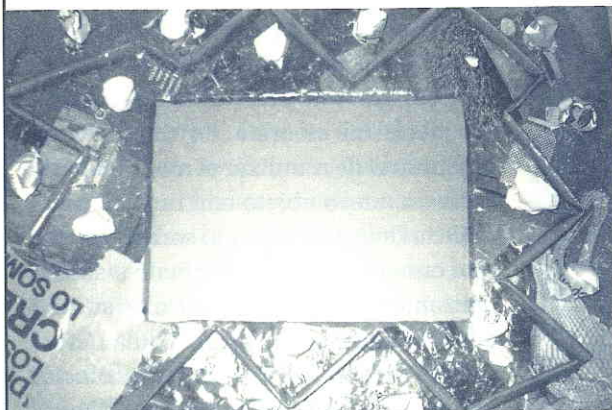
- Análisis de las características y la expresividad del material (color, textura, acabado, dureza, temperatura...).

- Diseño de un objeto estético- funcional.

- Construcción del objeto plástico con el material elegido, atendiendo a los diferentes acabados.

El resultado de este viaje ha supuesto la creación de múltiples objetos plásticos por parte del profesorado, a través de ejercicios en los que se ha empleado la observación, la percepción, el análisis, la imaginación, la comunicación,... Todo ello con el fin de trasladarlo al aula e invitar al alumnado a experimentar con los materiales de desecho para su Educación Plástica y Ambiental. El resultado, un baúl repleto de objetos, pendientes, pulseras, portarretratos, trabajos de estructuras, ritmos, color...

El curso impartido por la artista Alicia Otaegui en el CAP de Pamplona con el título de "Crea y Recrea con la Basura" nos permite viajar por el camino del arte y el reciclaje



PERCUSIÓN

En septiembre tenía lugar en el CAP de Pamplona el curso *Introducción a la percusión del mundo* que ha sido el germen de un proyecto de acercamiento de los ritmos e instrumentos étnicos a varios cientos de adolescentes navarros.

Texto:

CLARA BIURRUN

Colaboradora en la asesoría
de Música CAP de Pamplona
Profesora del IES de Barañáin

El curso que iba a impartir en el CAP Tommy Caggiani fue recibido desde el principio con gran expectación y fue imposible atender al enorme número de solicitudes de participación. Ochenta profesores de Música de Navarra, de Escuelas de Música, de Danza y del Conservatorio, así como de Educación Primaria y Secundaria, "armados" con *djembs*, *darbukas* y *bongos* se dispusieron a aprender ritmos árabes, africanos o brasileños.

El ritmo, parámetro despreciado por la música occidental, se convertía por una vez en protagonista. Los que hemos estudiado música asumimos sin cuestionarla la idea de que las culturas pri-

mitivas han trabajado el ritmo, elemento siempre vinculado al cuerpo y al movimiento; que otras, más avanzadas, explotaban la melodía, fundamentalmente expresiva, y las culturas más desarrolladas (entre las que por supuesto está la nuestra, la occidental) trabajaban la armonía, que es la parte cerebral, racional, derivada de cuestiones acústicas y, por tanto, científicas. Pero, ¿podemos seguir aceptando esa idea evolucionista o desarrollista que cada vez chirría más? Tras las sesiones que tuvieron lugar en septiembre pudimos comprobar que, si bien es cierto que cualquiera de los allí presentes teníamos una formación más o menos sólida en cuestiones armónicas, nuestro sentido del ritmo está francamente atrofiado. Hemos desdeñado el elemento rítmico y todo lo que conlleva: coordinación, motricidad... Y nos hemos convertido en músicos cerebrales.

No es de extrañar, por tanto, el éxito de un curso que pretendía combatir el analfabetismo rítmico. En tan sólo cinco días recorrimos el mundo de la percusión y nos dejamos llevar por el placer de tocar en grupo, de la improvisación, del diálogo musical, y por el placer de la repetición, tan restringida en la música "cultura".

Muchos fuimos los profesores que, mientras tocábamos, pensábamos en lo interesante que sería poder trasladar una experiencia similar a nuestros alumnos adolescentes que ven en el ritmo uno de los aspectos más atractivos de la música. Y fue así como surgió una

Grupo de alumnos del
IES de Barañáin





Grupo de alumnos del IES "Basoko"

iniciativa llevada a cabo por los institutos IES Zizur, BHI de Lekaroz, BHI Iturrama (Pamplona), IES Basoko (Pamplona), IES Plaza de la Cruz (Pamplona), BHI Askatasuna (Burlada), IES Barañáin (centro en el que trabajo), BHI Eunáte (Pamplona) y IES Valle del Ebro (Tudela). Nuestra propuesta, apoyada después económicamente por el Gobierno de Navarra, consistía en desarrollar en nuestros centros un concierto de percusión, en el que los intérpretes fueran los alumnos de 3º de la ESO. Cada centro compró varios instrumentos de parche poniéndose de acuerdo para prestárselos unos a otros entre los meses de enero y marzo, de modo que cada instituto pudiera contar con unos cincuenta instrumentos el día que Tommy Caggiani lo visitara.

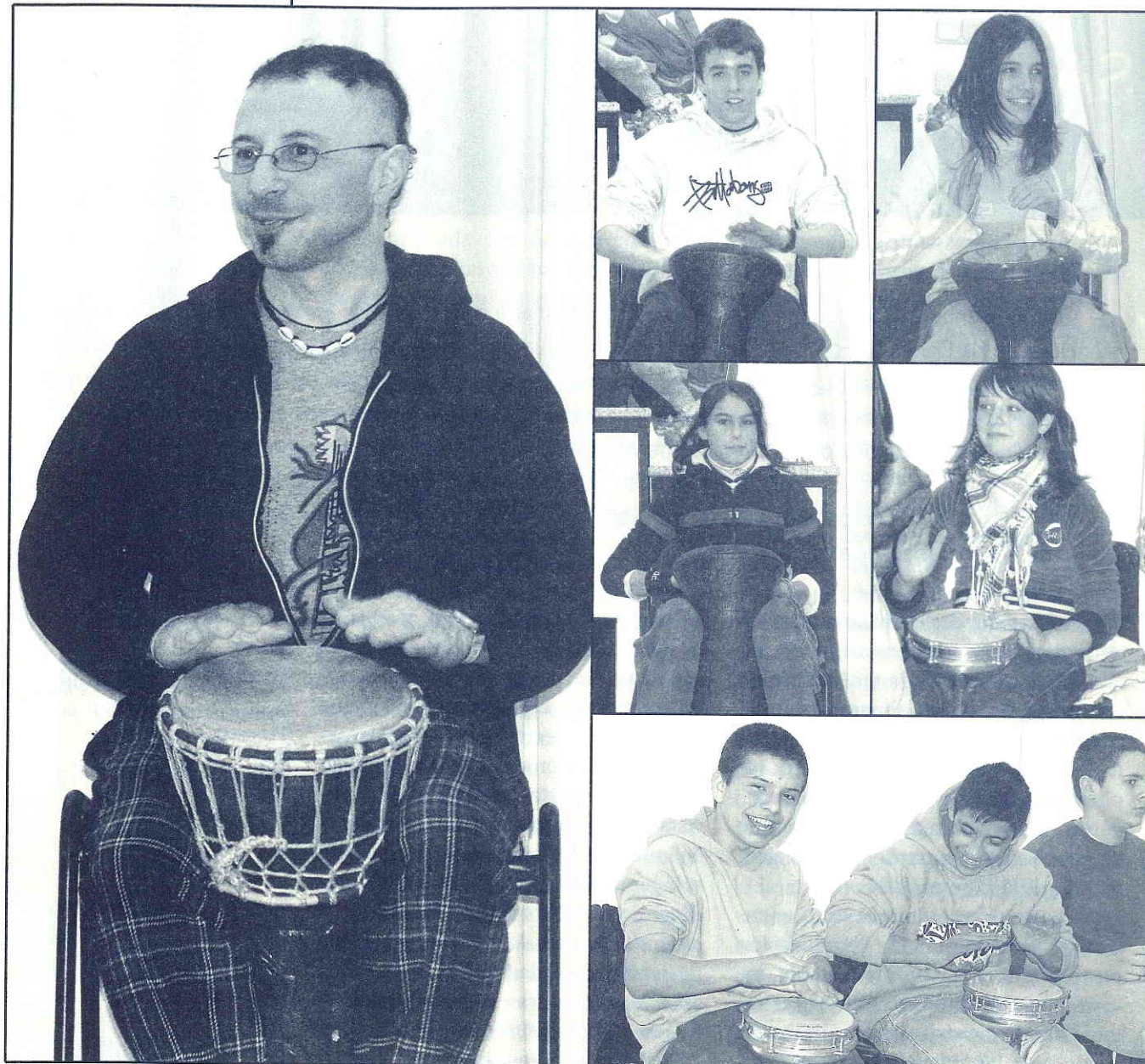
En cada sesión, Caggiani empezaba enseñando a los alumnos los tipos de "toque", su grafía musical y una serie de ritmos básicos. Tocarón como si fueran uno sólo o dialogando entre dos o más grupos, jugando con la dinámica y el tempo e incluso trabajaron la improvisación,

teniendo que salir cada alumno, vencida la timidez inicial, a tocar un solo compitiendo con un ostinato del grupo.

Finalizada ya la experiencia, hay que reconocer que el esfuerzo organizativo ha valido la pena, puesto que el proyecto ha sido un éxito. Nuestros alumnos, unos 900 en total, tocaron hasta que sus manos se resintieron. Experimentaron el placer de trabajar en grupo, que en otras circunstancias es casi imposible lograr, colaboraron, compitieron por hacerse oír, fueron grupo y solo y, sobre todo, disfrutaron.

Tommaso Michele Caggiani es profesor de Batería de Jazz en el Conservatorio Superior de Música de Navarra Pablo Sarasate, de Batería y Percusión en la Escuela Municipal de Música de Calahorra y en la Escuela Popular de Música de Miranda de Ebro. Su amor por la percusión nació mientras vivía en Sudamérica, durante sus viajes por Brasil, Paraguay, Uruguay y Argentina. En aquellos meses pudo asistir en vivo a un Candombe uruguayo, y fue entonces cuando decidió que, una vez en Europa, debía profundi-

Los que hemos estudiado música asumimos sin cuestionarla la idea de que las culturas primitivas han trabajado el ritmo, elemento siempre vinculado al cuerpo y al movimiento; que otras, más avanzadas, explotaban la melodía, fundamentalmente expresiva, y las culturas más desarrolladas trabajaban la armonía, que es la parte cerebral, racional, derivada de cuestiones acústicas y, por tanto, científicas



Sobre estas líneas, Caggiani.
A su lado, de arriba a abajo
y de izquierda a derecha:
Álvaro, Anna, Amaia,
Bárbara, Jonathan y Diego

zar en el estudio de la percusión. Comenzó a aprender congas y bongos, tabla hindú, darbuka... con profesores africanos, hindúes y sudamericanos, tocando sucesivamente con grupos de música brasileños, marroquíes y colaborando en un proyecto italo-francés de música jazz-árabe. Afincado en España desde 1998 impartió cursos de darbuka y percusión africana y árabe y posteriormente de percusión brasileña en Madrid, participando también en festivales internacionales.

Hace ya varios años que trabaja el aspecto terapéutico de la percusión, impartiendo cursos en el norte de España. En la actualidad está escribiendo un método de percusión y otro de batería. Como percusionista ha grabado diez cds; doce, como batería. Ha colaborado como percusionista en sintonía de documentales en Italia y también en España con TeleMadrid. Ha participado en Festivales portugueses y españoles (Womad 2003, grupo Gaida).

ENTREVISTA

SALUD LABORAL: REORDENACIÓN POSTURAL

Respondiendo a la obligación de las empresas de formar a sus empleados en los temas de salud laboral, se incluye en los Planes de Formación del Profesorado en Navarra un programa específico, el de "Salud Laboral", precisamente. Su gestión y diseño corresponde a la Sección de Formación del Profesorado, con la que colabora el Servicio de Recursos Humanos. En las mesas sectoriales los sindicatos suelen insistir en que se formalicen estas actividades que son ampliamente solicitadas por el profesorado. Se trata de cursos sobre impostación de la voz, tratamiento del estrés, primeros auxilios, prevención de riesgos laborales, sensibilización respecto a las posturas corporales durante el desempeño de la labor profesional y el afrontamiento de situaciones de riesgos psicosociales específicos.

Las actividades están abiertas a todos los docentes, de cualquier área o nivel, de la red pública de Navarra. Esta oferta generalizada, así como el interés intrínseco de las actividades, hace que la demanda supere ampliamente a la oferta, a pesar de que algunos cursos llevan años ofertándose y de que se suelen impartir por todo el territorio de la Comunidad Foral. Entre los cursos con mayor éxito se encuentra el denominado "Reordenación postural". Se trata de un método que continúa la línea iniciada por Mezzières a mediados del siglo pasado, línea que después se fue diversificando en otros métodos y técnicas. Los más conocidos en nuestra zona son la RPG de Shuchard, Reeducción postural global; la Antigimnasia, de Thérèse Bertherat que hizo la adaptación del trabajo a grupos, y el método Diafreo, desarrollado por dos alumnas de Bertherat y Mezzières, Linda Gent y M. Cicerol. Iniciada por éstas, Nekane Rípodas Alzueta ha formulado su propio sistema, la "Reordenación postural". Junto a los anteriores sistemas, y sin partir de la misma procedencia, está el

Rolfing creado por Ida Rolf, que también incide en el tema de la reeducación de la postura corporal.

Para conocer mejor los objetivos que persigue y las técnicas que emplea, resaltando lo que pueda resultar significativo para el profesorado, hemos entrevistado a Nekane Rípodas, impulsora del método "Reordenación postural" no sólo en nuestra Comunidad sino en todo el Estado. Autora del libro *"Guía de aprendizaje para la reordenación de la postura"* publicado por Cenlit hace ya 4 años, se encuentra en estos momentos dando los últimos retoques al segundo.

Biribilka. Tenemos entendido que no hay beneficios en estos libros...

Nekane: Los beneficios de estas publicaciones van a parar a la India, a la obra de Ammachi que incluye un hospital con 800 camas, 25.000 viviendas para gente necesitada, asilos para enfermos terminales, numerosas escuelas y centros universitarios y facilita cobijo y alimento a unos 1000 huérfanos. (Nekane forma parte del comité que apoya este movimiento en España).

¿Cómo ha sido tu periplo profesional, hay mucho de autoaprendizaje?

Texto:

ALFONSO TEJEDOR,
Asesor docente del CAP de Pamplona



Nekane Rípodas Alzueta, creadora e impulsora del método de Reordenación postural





Sobre estas líneas, postura correcta

"Existen en nosotros varias memorias. El cuerpo y el espíritu tienen cada uno la suya"

Honoré de Balzac
(1799-1850), escritor francés

Como ocurre con los chamanes, me ha tocado experimentar en mí misma las enseñanzas que después he formulado y extendido entre los clientes.

Han sido 20 años de búsqueda. Empecé trabajando en la clínica Ubarmin, pero lo dejé enseguida porque no me sentía identificada con aquel trabajo. Mi anhelo desde muy joven era poder evitar el sufrimiento humano. Tuve una experiencia de muerte clínica que me hizo ver que lo material, lo aparente, era muy pequeño en comparación con todo el campo enorme que pulsaba dentro del pequeño espacio de la materia. Fui a Barcelona, me hice profesora de yoga, pero comprobé que con éste la gente que tenía dolores seguía con ellos. Tenía una empatía muy fuerte con el dolor y quería disolverlo en todos los que me rodeaban. Fui pasando por varias disciplinas: Tai Chi, Chi kung, también estaban muy bien pero no resolvían lo que yo buscaba. Trabajé con osteopatía otros 3 años pero continuaba con mi frustración.

En una ocasión practiqué el método Diafreo. Descubrí entonces algunas ideas como la de los encadenamientos musculares, debidas a Mezzières, posiblemente ya conocidas por los romanos. Esta mujer realizaba estiramientos musculares, con ayuda de 2 auxiliares, en su clínica de Suiza. En un mes lograba cambios notables a nivel físico, pero no podía llegar al cambio del mapa somatotópico, mapa que existe en el córtex, donde está reflejada nuestra estructura corporal y que requiere más tiempo para su modificación. Naturalmente, al volver a la vida cotidiana aquellos pacientes repetían patrones que les inducían de nuevo a los mismos desajustes corporales. Los escritos de Mezzières se quedaron en la Sorbona y de ahí no han salido.

Practicando el método Diafreo hice una hernia y no hallaba manera de eliminar el dolor. Comencé a estirarme en el suelo cada vez que iba a mi local, a

examinar mis sensaciones y fue cuando descubrí que había otros encadenamientos que la Sra. Mezzières no había mostrado. Fue una época mágica porque tuve que estar en mí misma y advertí que había hasta 6 encadenamientos más: el anterior, los horizontales anteriores y posteriores escapulares, los laterales... y, sobre todo, lo que descubrí fue que el cuerpo humano era como 2 cuerpos diferentes pegados en un centro. El hecho de ser diestros marcaba desde edades tempranas una forma corporal diferente entre el lado derecho y el lado izquierdo. Esto implicaba que había que trabajar de manera diferente un lado y otro, porque en la vida cotidiana tienen funciones muy diferentes que se llevan a cabo a base de una contracción muscular.

En la siguiente etapa ensamblé todos estos contenidos que habían sido intuitivos y comencé a crear un método que aún tiene margen para la creatividad. La puesta en práctica demostró que era válido y entonces pensé que no debía quedarme con él, sino divulgarlo, de ahí el libro, los cursos y la escuela. Al siguiente libro le daré un formato más de receta, qué hacer ante cada uno de los problemas que suele presentar la gente. El tercero abordará el tema emocional, el cambio de los pulsos interiores al cambiar la postura, algo más sutil. Del cuarto tengo también una idea pero es algo más "místico". Tendrá que ver con el amor humano, cómo desde él se puede llegar a los estados más elevados de conciencia. Para ello hay que trabajar el dolor emocional, la piedra angular de nuestra evolución. Lo emocional pasa directamente a lo corporal sin pasar por el córtex.

¿A qué se debe la deformación de la postura?

Es sólo una fuerza de contracción muscular fijada. El músculo contraído, por alguna petición del sistema nervioso central, mantiene esa contracción incluso después de que sea necesaria. El

resultado es que sigue trabajando y, por lo tanto, consumiendo energía, obviamente.

En nuestro método partimos de varias realidades muy simples y comprobables por cualquiera:

- El músculo trabaja al precio de la contracción, es decir, si se trata de un elevador, al contraerse se eleva, si es un rotador, rota, etc.
- Cuando el músculo se contrae para trabajar o expresar un gesto, debido a esa contracción, se hace más corto y acerca sus extremos.
- Como consecuencia de ese acortamiento las estructuras interarticulares se estrechan.
- Este estrechamiento será, con el tiempo, la base que propiciará el roce interarticular que provoca el dolor.
- Todo este desencadenamiento se resuelve con la práctica de estiramientos y automasajes.
- Si se pretende corregir la postura, los estiramientos se tienen que trabajar teniendo en cuenta el concepto de encadenamiento. Los músculos no trabajan nunca de forma aislada, sino que se encadenan, comportándose cada encadenamiento como un único músculo.
- Para ordenar nuestra forma corporal hay que tener presente que el lado derecho se comporta, en la vida cotidiana, de manera muy diferente al izquierdo. La repetición de gestos diferentes en un lado y otro va conformando una historia y morfología corporal diferente en un lado y en otro. Cada lado expresa sus propios "vicios" y, por lo tanto, el tratamiento debe ser diferente pero sin olvidar el mencionado concepto de encadenamiento muscular.

¿Y qué hay de la relación antero-posterior?

Es posible que malas digestiones o situaciones de flacidez anterior del cuerpo supongan perjuicio a la enervación de la columna, dado que en ese lado tienen

lugar reacciones electroquímicas. Lo contrario es seguro que se produce: nervios que van a enervar los órganos, si están sometidos a una presión, llevan consigo problemas en la parte anterior. Se dan casos de mujeres que no se podían quedar embarazadas y al tratar sus hernias lumbares lo han conseguido. Lo mismo ocurre con la parte alta de la espalda, si existen problemas en la zona escapular, se caen los bolígrafos por ejemplo, en la zona cervical puede provocar que se generen ruidos en los oídos, etc.

La presión sobre los nervios afecta a la salud. La contracción abdominal es liberadora del espacio lumbar. Unos abdominales potentes son una columna de sustento y un eje para la postura. Pero para hacer abdominales no es necesario realizar las conocidas flexiones que son muy peligrosas para la zona cervical, lumbar e incluso escapular. Todo lo que yo propongo son un par de estiramientos al día y conciencia de la postura.

La contracción abdominal de los rectos anteriores que van de las costillas al pubis puede realizarse en cualquier momento, y así se libera espacio lumbar al ser contraídos acercando sus extremos. Se debe hacer junto a una corrección de la cabeza.

¿Cómo afecta el modo de vida cada vez más urbanita?

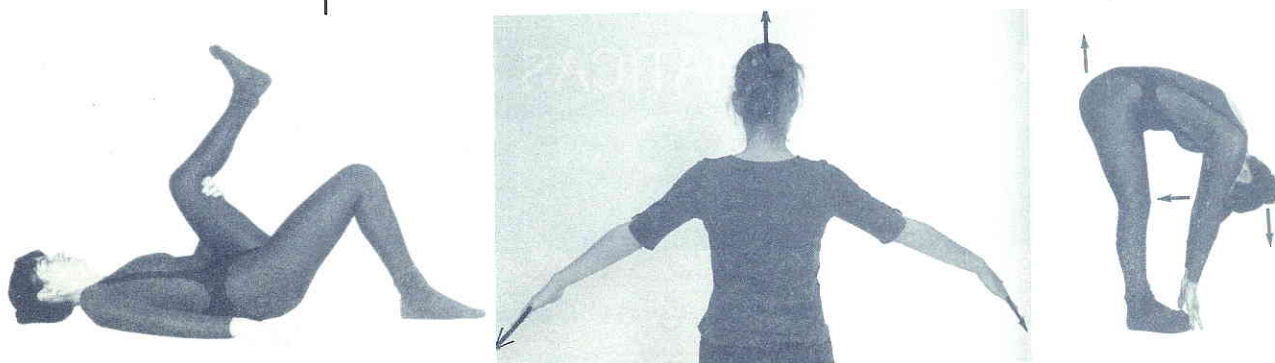
Es en los niños donde más se está notando el cambio de costumbres diarias: sedentarismo, comidas rápidas, etc. Tengo pacientes de 14 años con hernias lumbares y clientes de veintiuno con dolores muy fuertes. Lo de algunos niños es gravísimo, se pasan el día sentados, en sillas que no están adecuadas, puesto que deberían adaptarse a la altura de cada cual. Ahora estoy haciendo unos diseños para adecuar asientos a 2 o 3 tallas.

Los niños están sometidos a estrés, porque el pulso vital les lleva a no estar en el asiento, sino a moverse, saltar, vi-

El estiramiento es el ejercicio ineludible si queremos contar con una cierta calidad del sistema locomotor, lo que conlleva a una calidad de vida



Asimetrías, desde la planta del pie hasta la cara



A la izquierda: tumbados en el suelo con la espalda totalmente apoyada en él. Coger con una mano la pierna del mismo lado y, doblando la rodilla sobre el pecho, ir acercando lo máximo posible el pie hacia el techo

En el centro:

Estiramiento de la cintura escapular, dirigiendo cabeza y brazos en el sentido de las flechas

A la izquierda:

Piernas: Se inicia con las rodillas dobladas, se van elevando hacia el techo el sacro o los glúteos. Una vez estirados, mantenerse sin esfuerzo durante la espiración, al tomar aire doblar ligeramente. La cara queda paralela a las piernas y la coronilla en dirección al suelo

brar... todo el aquietamiento de su expresión natural, en el autobús, en casa, en el colegio... es una contracción muscular. Los deportes en lugar de ser un espacio lúdico, de expresión libre, se convierten con frecuencia en lugar de competición; conclusión: más tensión. Además, el estiramiento es un tema poco abordado, en la mayoría de los deportes se prima la potencia, o sea, músculos de fibra roja, con una elasticidad menor. Entre los 11 y los 15 años, más o menos, es cuando se generan las escoliosis, precisamente por la falta de estiramientos, cosa que antes apenas era necesaria, ya que los chavales se movían más y se estiraban de manera natural, al subir a los árboles, correr o saltar en espacios de los que disponían y que hoy no son tan frecuentes.

Este aquietamiento, como decía, implica paralizar el pulso vital, es decir, contraer la musculatura, lo que supone una agresividad mayor que se vuelve contra su entorno: familiares, profesores, etc. Si no se ponen remedios estos niños con escoliosis, y otras deformaciones, van a sufrir durante toda la vida.

Animo a los profesores de Educación Física a leer el libro, a ser más conscientes de su importante labor para con los adolescentes. Lo tienen difícil porque el músculo no enferma, no hay apartado médico que se dedique a la musculatura, lo cual es un gran fallo, porque, fijándose sólo en los síntomas que aparecen en la parte ósea, eluden el tratamiento

del músculo que es realmente el elemento activo, el que expresa, el que somatiza. El hueso irá donde el músculo le lleve.

Paradójicamente, hoy en día se desarrollan jóvenes más altos, con huesos más largos, lo que sumado a la contracción de los músculos dan ese decalaje entre ambas longitudes que acaba generando las "S", las escoliosis.

Conocido el contexto de trabajo del profesorado ¿nos podrías sugerir unas breves recetas para comenzar?

Antes que nada quiero dejar clara la necesidad de que cada cual se responsabilice de su sistema locomotor, porque nada ni nadie se lo va a curar, ni pastillas, ni operaciones, ni nada, tan sólo su propia auto-responsabilidad. Este tema quizás podría formar parte de una de las campañas que existen en pro de la salud. Tenemos que tener en cuenta que es el segundo gasto en salud laboral, el 90% de los trabajadores sufren dolores musculares. La solución es una higiene postural que pasa por unos estiramientos. En el caso del profesorado es bien conocido el carácter estresante de su labor y las posturas, a veces constantes, que requerirían compensarse.

Si hay que dar prioridad, podemos incluir el trabajo con las extremidades. Puesto que los músculos están encadenados, no hace falta trabajar con la espalda -que puede resultar peligroso- sino que, trabajando los miembros, liberamos el centro.

Gracias Nekane.

Las escoliosis se generan con el acortamiento de la cadena muscular posterior y con las asimetrías

RESEÑAS E INFORMACIONES

EL ASESOR DE MATEMÁTICAS RECOMIENDA...

LEER, VER, OÍR

En esta ocasión, querría sugerir la lectura de un interesante libro sobre fenómenos caóticos y la búsqueda de leyes que los expliquen. Su título, *Reflejo y espejo: del caos al orden*, sugiere claramente su contenido, pero da buena cuenta, sobre todo, de la original distribución con la que sus autores, J. Briggs y F.D. Peat, lo presentan. El resultado es un texto con la siguiente organización: una primera parte de cuatro capítulos y un prólogo, titulada "Del orden al caos"; una segunda parte con un único capítulo cero, que lleva por título "El espejo"; y una tercera, "Del caos al orden", cuyos capítulos se numeran del cuatro al uno, en orden descendente, y que concluye con un sorprendente prólogo que le confiere la forma especular adelantada en el título.

Su subtítulo: *Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*, sin duda más académico, da más pistas sobre los temas, los gráficos y las ilustraciones que vamos a encontrar en sus páginas por las que desfilan contenidos filosóficos, biológicos, físicos y matemáticos, que como enorme paleta de pintor permiten abordar con amenidad y cercanía temas y teorías muy complejas. El texto discurre con habilidad entre la intención divulgadora y las referencias documentales necesarias para respaldar cuanto se comenta y todo ello sin perder la intención de sorprender y divertir al lector desde un desenfado calculado que difumina el rigor con el que se ha concebido y desarrollado el texto. Se echa en falta el color en los grabados, fotografías y demás recursos gráficos, pues el blanco y negro resta al libro parte del encanto y la ingenuidad que, en mi opinión, pretendían sus autores.

Sin duda más épico es el libro de Ken Alder, *La medida de todas las cosas*, donde se describen con la minuciosidad propia del investigador las andanzas de J.B. Delambre, A. Méchain y sus

colaboradores para culminar el encargo de la Academia de París de medir el arco de meridiano comprendido entre Dunkerque y Barcelona. El objetivo era determinar con la mayor precisión posible la longitud del metro, base del nuevo sistema de medidas. La empresa, nada fácil en cualquier caso, se vio dificultada por las turbulencias sociales derivadas del movimiento revolucionario y por la guerra hispanofrancesa, adversidades que obligaron a que la expedición se alargara siete años, entre 1792 y 1799.

Si bien el relato se ciñe a los acontecimientos en los que se ven involucrados los protagonistas y describe con vivacidad las penalidades que hubieron de superar para llevar a buen fin su propósito, no olvida aspectos tan importantes como los instrumentos y métodos que manejaron o la situación de la ciencia y de sus principales protagonistas. Recoge además, como telón de fondo, una interesante visión de la sociedad de la época, tanto francesa como española, con una atención especial al mundo rural en el que debían moverse para realizar sus observaciones.

Texto:

JAVIER BERGASA
LIBERAL

Asesor de Matemáticas
CAP de Pamplona



LIBROS

Título	Autor	Editorial	Nº de Páginas
Espejo y reflejo: del caos al orden	J. Briggs & FD Peat	Gedisa	222
La medida de todas las cosas	Ken Alder	Taurus	494
Textos de Miguel de Guzmán		Revista SUMA	139
Para Elisa, tres lobos y un cerdito feroz	Claudi Alsina	Proyecto Sur	33

VÍDEOS

Título	Nº de capítulos	Duración de cada cap.
Más por menos	13	Circa 15 minutos
Universo Matemático	10	Circa 25 minutos

Textos de Miguel de Guzmán reúne diferentes artículos y conferencias de este prestigioso matemático, fallecido en 2003. En total son cinco piezas en los que se reflexiona sobre las Matemáticas, su enseñanza y su papel modelizador de la realidad

Más breve y con otra intención aparece *Textos de Miguel de Guzmán*, que reúne diferentes artículos y conferencias de este prestigioso matemático, fallecido en 2003. En total son cinco piezas en las que se reflexiona sobre las Matemáticas, su enseñanza y su papel modelizador de la realidad.

Lecturas para los más pequeños son las que Proyecto Sur, en colaboración con bastantes Museos de las Ciencias y Planetarios, ha puesto en marcha dentro de la colección Cuentos de Ciencia. Ya se han editado cinco números y todos presentan el mismo formato y diseño: grandes y coloridas ilustraciones, texto con letra de buen tamaño y una historia sencilla en la que aparecen términos y conceptos científicos que son explicados en el glosario que va al final del libro. Una buena iniciativa para que niños y mayores lean juntos y comenten, no sólo la narración o los dibujos, sino también el contenido científico.

Destacaré aquí el número 2, *Para Elisa, tres lobos y un cerdito feroz*, de Claudi Alsina. Su glosario, elaborado por Juan Mata, lleva 31 entradas con términos como calcular, contar, dividir, horizontal, ordenar o uno, por ejemplo.

Finalmente, y en otro formato, comentaré las colecciones "Más por menos" y "Universo Matemático", ambas sobre las Matemáticas y sus personajes. Las dos series tienen guión de Antonio Pérez Sanz y fueron pasadas por televisión. En conjunto ofrecen una amplia visión de las Matemáticas, su utilidad y su historia contadas con amenidad y nos permiten no sólo pasar un buen rato frente al televisor, sino disponer de un recurso didáctico para clase, que bien usado puede ser, además de motivador, un estupendo vehículo para ideas y planteamientos que fuera del formato audiovisual son difícilmente transmisibles.

Feliz lectura y película.

LECTURAS RECOMENDADAS POR EL CLUB DE LECTORES

Este curso 2004-2005, los Clubs de Lectores de los Centros de Apoyo al Profesorado de Estella y Pamplona comenzaron su actividad en el mes de septiembre, por lo que se han celebrado hasta Semana Santa 7 sesiones en cada sede –equivalentes a 18 horas presenciales–. Participan en el conjunto de ambos Clubs 24 personas, maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria, y profesoras de Educación Secundaria.

Las y los participantes han puesto en común sus respectivas experiencias de lectura de un total de 20 títulos de distinto género y formato: álbumes ilustrados, novela histórica, relatos de vida o narraciones de crecimiento personal. Este curso, como novedad, se ha introducido la recomendación de lecturas por los propios participantes: por esta vía, 16 títulos han entrado a formar parte del currículo a compartir hasta el mes de junio.

El ambiente de intercambio está adquiriendo progresivamente mayores cotas de hondura y complicidad, constituyendo un aprendizaje en sí, cuyas cualidades –respeto, contraste, búsqueda de sintonía, aprecio mutuo– son transferibles a las aulas. Los Clubs suponen una puesta en práctica de la orientación formativa recomendada por la profesora Isabel Solé en el nº 2 de esta misma revista; a la aplicación de dicha orientación con el alumnado, se refiere el artículo “Tertulias literarias”, publicado en el nº 341, diciembre de 2004, de Cuadernos de Pedagogía.

Tuve la oportunidad de comprobar el interés que esta metodología de trabajo despierta entre el público adulto lector, en la Jornada “Clubs de Lectura” celebrada en Granada el día 31 de enero pasado, a la que acudí invitado por el Centro Andaluz de las Letras –organismo de la Junta de Andalucía para la promoción de la literatura y la lectura–, al objeto de

presentar la poco frecuente iniciativa de unos clubs en los cuales personas adultas comparten lecturas de libros publicados en colecciones para niños y jóvenes. Allí se valoraron muy positivamente las características del modelo que estamos desarrollando: mediación, intercambio de experiencias personales, diálogo y escucha –horizontalidad de la comunicación–, configuración de criterios de selección compartidos.

Los libros cuya lectura se recomienda a continuación han despertado, entre las y los participantes, cuyas opiniones se pueden conocer en el Foro abierto en la web <http://www.pnte.cfnavarra.es/caps/formacion/foros>, un consenso generalizado en torno al grado de calidad y adecuación a los receptores.

Texto:

**LUIS ARIZALETA
COMAJUAN**

Dinamizador del equipo
FIRA de Pamplona

TRAGASUEÑOS

Autores:
Michael Ende y
Annegert Fuchshuber
Editorial Juventud

EL FRAGMENTO

Autor:
Linda Sue Park
Editorial RBA

YO NO HE SIDO

Autor:
Christian Voltz
Editorial Kalandraka

EL GATO MALLADO Y LA GOLONDRINA SIÑA

Autor:
Jorge Amado
Editorial Montena
Mondadori

MARCELA

Autora:
Ana García Castellano
Ilustradora: Ximena
Maier
Ediciones Anaya.

EL PUENTE DE LOS CEREZOS

Autora:
Blanca Álvarez
Editorial Anaya

LOS HIJOS DE MUNIA

Autora:
Blanca Sanz
Editorial Alba

EL CAZADOR DE ESTRELLAS

Autor:
Ricardo Gómez
Editorial Edelvives.

EL FANTASMA ANIDÓ BAJO EL ALERO

Autor:
Emilio Pascual
Ilustrador:
Javier Serrano
Editorial Anaya.

VIRGILIO O EL GENIO MODERNO

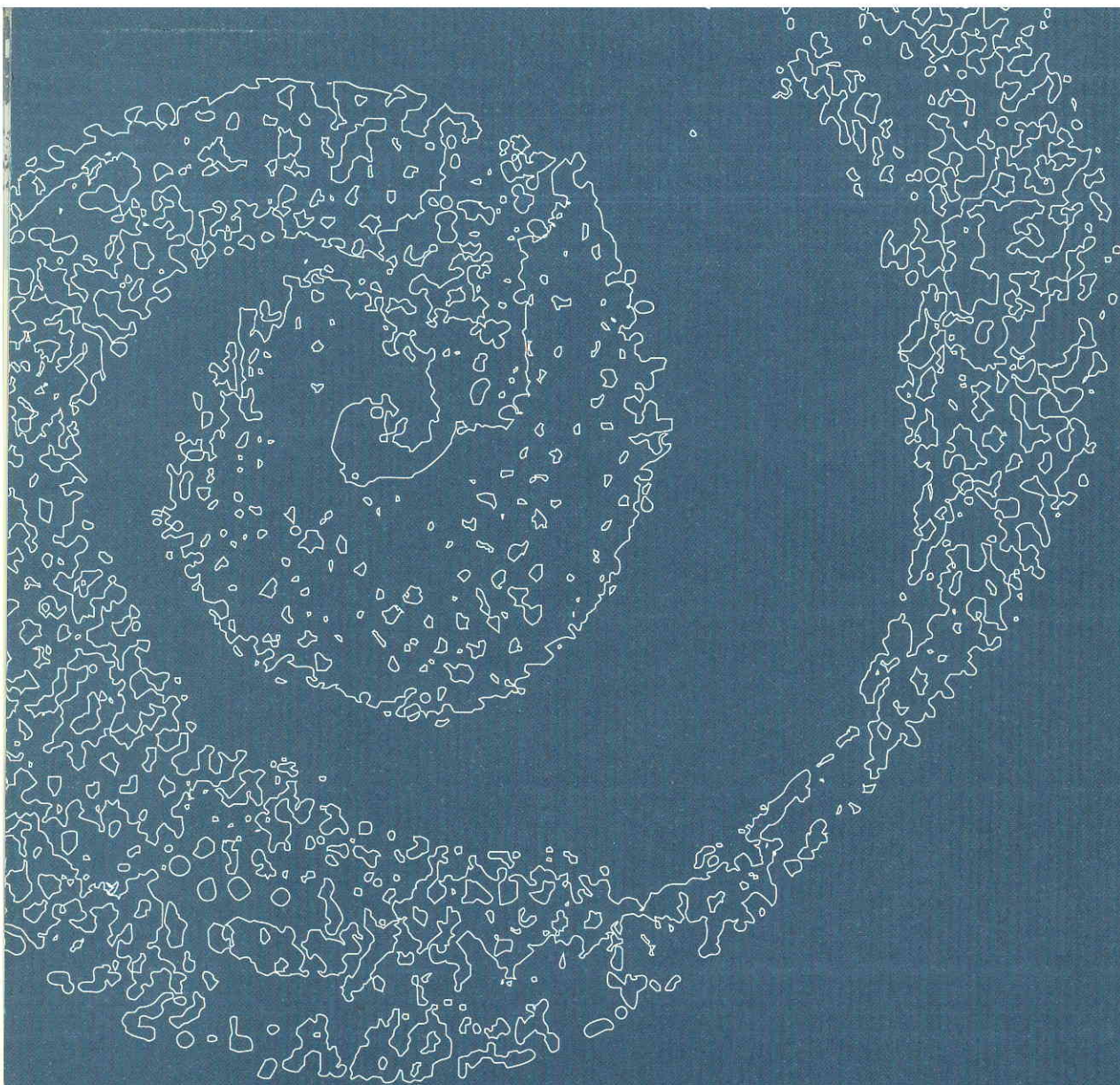
Autor:
Fernando Lalana
Editorial SM.

ÁFRICA, PEQUEÑO CHAKA

Autora:
Marie Seller
Editorial Edelvives

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN BIRIBILKA

- 1.** Los trabajos deben ser inéditos y se presentarán en formato digital con el procesador de textos Word o el de la suite Open Office
- 2.** Los artículos harán referencia a cualquier tema de enseñanza/aprendizaje correspondiente a las etapas educativas Infantil, Primaria o Secundaria.
- 3.** La extensión será como máximo de cuatro páginas a doble espacio en tamaño DIN-A4 y formato de letra Times New Roman 12pp.
- 4.** Los artículos deberán incluir:
 - Título.
 - Resumen del contenido de siete u ocho líneas, que constituirá la cabecera del mismo.
 - Texto o desarrollo del contenido.
 - Se remarcarán tres o cuatro frases relevantes que en la publicación quedarán destacadas en los márgenes del artículo.
 - Es aconsejable aportar en archivo adjunto, esquemas o fotografías, con su correspondiente pie de foto, que ilustren o hagan más comprensible su contenido.
- 5.** Los artículos serán revisados por los miembros de la Comisión de Redacción de la revista Biribilka, y sólo serán publicados cuando su valoración sea mayoritariamente positiva.
- 6.** Se informará al autor o autora de la aceptación o no del trabajo para su publicación. Así mismo se le podrán sugerir posibles cambios, ampliaciones/reducciones, con el fin de adecuarlo a las condiciones de la revista.
- 7.** Los artículos deben acompañarse del nombre y apellidos del autor o autores, centro de trabajo y dirección de contacto.
- 8.** Las colaboraciones serán remitidas a:
CAP Pamplona
Consejo de Redacción
Calle Tajonar, 14A
31006 Pamplona
Fax: 948 291721
E-mail: cap.pamplona@pnte.cfnavarra.es



CAP PAMPLONA



CAP TAFALLA



CAP ESTELLA



CAP TUDELA



CAP LEKAROS