

Córdoba
nº 11
Año
2014

e-CO

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Artículos

Reseñas

Experiencias

Monográfico



CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCÍA



JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

PROYECTOS EUROPEOS

Editorial del número 11 de la revista digital e-CO.	4
---	---

ARTÍCULOS 6

Relaciones internacionales a la carta	7
---------------------------------------	---

Cine y tratamiento de la diversidad. Un trabajo en 2º ESO en torno a “La conjura de El Escorial.	15
--	----

El Cyberbullying: Una nueva forma de acoso escolar	22
--	----

La palmeña María de Cazalla y los alumbrados castellanos	29
--	----

El jardín de las palabras.	36
----------------------------	----

La atención educativa domiciliaria en Andalucía.	43
--	----

El impacto del gran proyecto ilustrado de las nuevas poblaciones en la sociedad del antiguo régimen. El caso de Olavide.	46
--	----

El conjunto termal de Bath: Materiales para el cuadernillo de trabajo del intercambio bilingüe del I.E.S. “Grupo Cántico”	53
---	----

Herramientas para la selección y organización de contenidos en Geografía de España.	61
---	----

Publicidad y Género: la imagen de la mujer en los anuncios publicitarios	71
--	----

Sofía, un proyecto propio basado en APS Y ABP. La perspectiva geohistórica en el estudio y propuesta de reordenación vial de Villaviciosa de Córdoba	79
--	----

Averroes en Córdoba. Pasado y presente. Aproximación a un proyecto/experiencia didáctica colaborativa, creativa e innovadora	89
--	----

Lúdico laboratorio. Una propuesta basada en experiencias realizadas en la escuela infantil de Fernán Núñez desde su biblioteca escolar.	95
---	----

“Plan Tutorial de Apoyo Concertado”: una propuesta de intervención educativa	101
--	-----

MONOGRÁFICO SOBRE PROGRAMAS EUROPEOS. 112

Formación continúa a través de programas educativos europeos	113
--	-----

Programas educativos europeos: Fin y balance de un septenio (Del PAP a Erasmus +)	119
---	-----

Nuestra Asociación Escolar Multilateral: una oportunidad para aprender y consolidar competencias tecnológicas, culturales y deportivas.	124
---	-----

“Di capacidad”. Gymkana sobre la diversidad dentro de nuestro Proyecto Educativo Europeo Comenius	131
---	-----

Tales de Mileto en Noruega, o de la dimensión europea de la educación. Proyecto Comenius Regio Increasing Numeracy Skills (2011-2013)	136
---	-----

Programas educativos europeos o las políticas lingüísticas de la Unión Europea	140
--	-----

“Europa con nuestra voz”... Cambio y apertura de un centro.	145
---	-----

Acciones educativas en el exterior dentro del ámbito europeo. _____	154
Cooperación y coordinación entre seis centros europeos de educación secundaria, dentro del marco de los Programas Multilaterales Comenius. _____	161
El Erasmus _____	171
Proyecto Comenius “Vivir en las ciudades histórico-artísticas” _____	175
Visitas de Estudio y Estancias Profesionales: El valor de la formación. _____	188
Proyectos eTwinning: motivos para aprender, motivos para enseñar. _____	195
RESEÑAS. _____	205
Grupo Gorgias: Enseñar a debatir. Ediciones de la Universidad de Murcia. _____	205

Editorial del número 11 de la revista digital e-CO.

Durante el mes de abril aulas, bibliotecas, escuelas...todo espacio que viva o esté cerca de la educación y juegue con las palabras se prepara para la fiesta de los libros. Primavera, abril y libros están entrelazados desde hace años y el Centro del Profesorado de Córdoba se une a este enlace haciendo coincidir la publicación del número 11 de la revista digital **e-CO** con la celebración del Día Internacional del Libro.

Buscar palabras adecuadas para abrir esta edición de e-CO ha supuesto en esta ocasión una dificultad añadida. Es complicado decir algo, con pocas palabras, sin repetir demasiado, con cierta dignidad y con la responsabilidad de ser la primera página de una publicación. Sólo espero que los lectores y lectoras continúen leyendo a pesar del resultado de este prólogo sin demasiadas pretensiones.

El curso 2013/2014 está siendo un curso marcado por novedades y estrenos en cuanto a lo que a la formación del profesorado se refiere. Empezamos estrenando el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, como normativa principal que marcará el camino a seguir en los próximos años en la formación del profesorado. **Este nuevo decreto supone la consolidación de la red andaluza de formación** y de muchas de **sus buenas prácticas**, avanza en **la construcción del puente tan necesario entre formación inicial y permanente** y **pone en el centro de la formación a los centros educativos, al profesorado** y la mejora de sus competencias. Todo ello sin perder nunca de vista **la meta: la mejora de los procesos y los resultados del aprendizaje del alumnado**.

Estrenamos también una nueva estructura de CEP contando por primera vez con un equipo directivo similar al de los centros educativos, con Dirección, Vicedirección y Secretaría. Por eso, quiero aprovechar la ocasión para presentar al equipo que en el mes de enero tomó posesión de sus cargos en el CEP de Córdoba: Jesús Espinosa Garrido como secretario, Francisco España Pérez como vicedirector y yo misma, Elisa Hidalgo Ruiz, como directora. Estrenamos mandato y un proyecto que pretende acompañar y apoyar al profesorado haciendo el mejor uso de las herramientas y recursos de los que esta institución dispone.

La figura de la asesoría de referencia, aceptada e integrada en el trabajo diario de los CEP andaluces con la naturalidad que se asume lo que sólo puede ser bueno, toma forma ahora en el nuevo Decreto y debe avanzar perfilando sus funciones y estableciendo actuaciones que favorezcan y mejoren el trabajo realizado hasta el momento. Por primera vez las asesorías tienen presencia oficial en los centros, participando activamente en sus planes de formación, en la detección de necesidades formativas y en el seguimiento y evaluación de las actividades que se diseñen para cubrirlas.

Los centros del profesorado de Andalucía nos encontramos hoy en un proceso de renovación de documentos, elaborando un nuevo Proyecto de Formación, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión, que constituirán el Plan de Centro y serán el esqueleto formal de cada uno de los 32 CEP andaluces.

Pero el principal estreno al que debemos referirnos ahora, en este espacio editorial, es a la publicación del número 11 de la revista digital de formación del profesorado e-CO,

repleta de opiniones, experiencias y propuestas educativas de autores y autoras que sobre variados temas y desde diferentes puntos de vista la hacen posible con su colaboración.

Al entrar en e-CO encontraréis un monográfico dedicado a los programas europeos, coordinado por el asesor **Francisco Javier Blázquez Ruz**, una completa y diversa colección de artículos sobre este tema que ve la luz en un momento afortunado porque favorecerá, sin lugar a dudas, la nueva convocatoria Erasmus+ que supone una propuesta mucho más global y de centro en la formación europea de los docentes.

El formato de la revista ha sido modificado para facilitar la edición y la gestión de los artículos y se estrena también su director, **José Moraga Campos**, asesor de formación de este CEP y en cuyo nombre representamos y agradecemos a todas y cada una de las personas del equipo técnico de formación que participan y asumen esta tarea extra con responsabilidad y entusiasmo, imprescindibles para que la publicación pase de ser un proyecto a una realidad.

Recordando la ilusión de la infancia cuando había que estrenar algo, no puedo olvidar esa curiosa sensación y emoción de aquello que por nuevo creíamos mejor o que en algún aspecto nos hacía mejores: aquel nuevo juguete que sustituía al viejo y que sólo en algunas ocasiones conseguía reemplazarlo, aquel precioso vestido que nos hacía sentir más guapas o aquellos relucientes zapatos que marcaban los comienzos de cada temporada. Aunque no puedo dejar en el olvido algunos estrenos obligados de una ropa incómoda o cursi que estábamos deseando estropear o las molestas rozaduras de esos zapatos nuevos.

En esta relación de estrenos sólo espero que nos hagan mejores: en la formación, en el CEP, en la dirección, en las asesorías...en la revista e-CO. Sólo deseo que si en algún momento los estrenos producen rozaduras o incomodidades sea para adaptarse a nuestros pies y para hacer más fáciles nuestros pasos.

Ahora no cerremos esta publicación, pasemos sus páginas recordando cualquiera de aquellas sensaciones, seguro que alguna de ellas nos permite hacer flexible el entendimiento y curiosa la mirada a cada una de sus aportaciones. Os invito a pasear, a navegar por e-CO, que sin duda es a partir de este instante un espacio de ideas y palabras.

Elisa Hidalgo Ruiz

Directora del CEP de Córdoba

ARTÍCULOS

AUTOR

Cañizares Mata, Julián

TÍTULO

Relaciones internacionales a la carta

RESUMEN

Es un juego de cartas para utilizar en las clases de 4º ESO y 1º de Bachillerato, en la asignatura de Historia contemporánea. Fundamentalmente para conocer las relaciones internacionales a partir de 1870, después de las unificaciones de Alemania e Italia. El material se compone de 1 juego de cartas correspondiente a la Paz Armada. Cada carta corresponde a un país, donde se indica la característica geoestratégica en ese momento. La idea es repartir las cartas al comienzo de cada explicación del periodo, y que cada alumno asuma su rol, moviendo al alumno/a de sitio según sus alianzas, necesidades etc. Este reparto se hará en más de una ocasión, para que todos tengan varios roles durante el tema.

TEXTO

El tema de la Paz Armada siempre me ha parecido como explicar un juego de estrategia. Quizá porque incluso en aquella época los países actuaban como jugadores de un gran juego cuyo tablero era la propia Europa.

El tema lo comenzaba asignando un país a cada alumno/a, con el que se identificaría a partir de entonces, y durante todas las sesiones que durara el tema. A continuación comenzaba la teoría, e iba explicando las circunstancias geoestratégicas de la Europa posterior a 1870, hasta que al final eran ellos mismos, aleatoriamente, los que se iban levantando y explicaban quiénes eran, qué querían, cuáles eran sus amigos o enemigos. Hacía de la clase la Europa de la Paz Armada, y a los alumnos/as los países en conflicto.

Relaciones internacionales a la carta nace de desarrollar esta experiencia. Pensé que si realizaba un juego de cartas, podría explicar el tema como si de un juego de estrategia se tratase. Y podría dedicar un par de sesiones a que aprendieran jugando. El resultado ha sido muy positivo, porque no solamente aprenden este tema, sino que luego me posibilita explicar los temas de la Primera Guerra Mundial y Entreguerras de manera muy parecida, y con la ventaja de que todos recuerdan quiénes son, y sobre todo quiénes son sus aliados, sus enemigos y sus pretensiones.

LAS CARTAS

La baraja se compone de 33 cartas. Y dos tipos de cartas: un mazo con el nombre del país, territorio en disputa o alianza, cada carta con una explicación, y un segundo mazo únicamente con el nombre, sin explicación. Las cartas se imprimen en papel de pegatina y se pegan sobre una baraja (en mi caso, una baraja de un euro comprada en un bazar) para que le dé un aspecto real. Para la realización de la baraja aproveché una hora de

guardia, y fueron los alumnos/as de esa clase los que recortaron y pegaron cada carta a partir de la plantilla que les di.

Las cartas se distribuyen de la siguiente manera:

- **Países:** Alemania, Italia, Rusia, Imperio Austro-Húngaro, EEUU, Francia, Inglaterra, España, Bélgica, Imperio Turco, Bulgaria, Serbia.
- **Territorios en disputa:** Alsacia-Lorena, Bosnia-Herzegovina, Marruecos.
- **Alianzas y otros:** Triple Alianza, Triple Entente, Plan Schlieffen.

ACTIVIDADES

Programé dos bloques de actividades, a realizar en al menos dos sesiones, una para cada bloque: el primero con actividades a partir de las cartas, dirigido por el profesor; y el segundo con la clase dividida en grupos de cuatro, para jugar una partida de cartas.

El primer bloque se divide en tres fases:

1ª fase:

1. Reparto de cartas: cada alumno/a recibe una carta, que lee en silencio. Cada carta pertenece a un territorio o país o alianza. Esta etapa histórica tiene 2 juegos de 18 cartas diferentes. Se repartirán las 18 primeras. Si hay más alumnos de 18, se repetirán las de los países hasta completar el nº de alumnos/as.
2. Explicación del profesor: con el mapa de pared, o pizarra digital, explica la situación internacional. Enumera cada país, que escribe en la pizarra. Es el alumno/a el encargado de leer lo que pone en su carta, cuando le toque.
3. Recolocación geográfica:
 - a) los alumnos/as se disponen en clase según la geografía europea. La pizarra marca el norte geográfico. Tienen que intentar colocarse lo más parecido al mapa de Europa.
 - b) Los alumnos/as se disponen en clase según su afinidad o enemistad. La clase queda dividida en bandos: Triple Alianza (en adelante TA) y Triple Entente (en adelante TE) y neutrales.

2ª fase:

1. Nuevo reparto de cartas: el alumno/a recibe otra carta, esta vez sólo con el nombre el país o territorio. Hay dos modalidades de juego:
 - a) Una variante es que, de pie en la zona de pizarra, el profesor entrega la carta y el alumno/a se dirige a la zona que le corresponde según TA o TE.
 - b) Hay una nueva puesta en común: el profesor va señalando alumnos y cada alumno/a debe decir con quién está, y por qué.

3ª fase:

El alumno/a debe contestar a una batería de preguntas propuestas, y luego escribe nuevas preguntas siguiendo el modelo propuesto:

1. Eres el primer ministro inglés, y quieres tomarte un refresco en la cafetería "Alsacia-Lorena". ¿De qué nacionalidad es el dueño?

2. Como Zar de Rusia quieres irte de vacaciones en julio. ¿A qué otros amigos te llevarías de vacaciones a Crimea?
3. Te llamas Lorena. ¿Qué idioma hablas?
4. Te llamas Lorena. ¿A quién tienes que pedir permiso para poder irte de vacaciones con tus amigos?
5. Tienes que formar un equipo de fútbol. Eres francés. ¿Qué nacionalidades tendrán tus otros compañeros de equipo?

El segundo bloque se basará en un juego de 33 cartas en grupos de 4 alumnos/as. El objetivo es quedarte con tus territorios y los de tus aliados, en total 6 cartas. El primero que lo consiga, gana la partida.

INSTRUCCIONES:

- Se reparten las 4 cartas principales: FRANCIA, RUSIA, ALEMANIA E IMPERIO AUSTRO-HÚNGARO.
- A continuación se baraja el mazo de cartas, que se coloca encima de la mesa, boca abajo.
- Comienza Alemania, por ser la primera por orden alfabético.
- Cada jugador coge una carta, con las siguientes posibilidades:
 1. Si es territorio pretendido, te lo quedas.
 2. Si sale aliado, te la quedas.
 3. Si sale territorio del otro bloque, lo dejas en el mazo y se baraja de nuevo.
 4. Si sale un país enemigo, pierdes un territorio, que se deja en el mazo, junto a la carta que habías cogido.
 5. Si sale especial, según el caso.

CARTAS PRINCIPALES	CARTAS DEL MAZO	CARTAS ESPECIALES
Alemania	Alsacia T Lorena T Italia A Turquía A Bulgaria A Imperio Turco A	1. TRIPLE ENTENTE: Quitas un territorio a tu rival, y si no tiene, le haces perder un turno. 2. TRIPLE ALIANZA: Quitas un territorio a tu rival, y si no tiene, le haces perder un turno. 3. ESPAÑA: pierde turno. 4. PLAN SCHLIEFFEN: te quedas con Bélgica y Alsacia Lorena y se lo quitas a Francia. 5. EEUU: pierdes turno debido a su neutralidad. Salvo si tienes Inglaterra, que entonces vuelves a coger.
Francia	Alsacia T Lorena T Inglaterra A Serbia A Bélgica A Marruecos T	
Austria	Serbia T Bosnia T Italia A Imperio Turco A Alemania A Bulgaria A	
Rusia	Serbia T Bosnia T Inglaterra A	

T: Territorio A: Aliado

CONCLUSIÓN

La experiencia ha resultado muy positiva. Además, tiene muchas posibilidades ya que permite improvisar según las características del alumnado. El nivel de motivación es alto, porque sigue una dinámica muy diferente a la normal, y permite una interacción entre ellos. Implica participación por parte de todos, alto grado de socialización y significatividad. Incluso permite que se pueda crear un segundo juego de cartas con el tema de Entreguerras, lo que completaría el periodo previo a la Guerra Fría. Esta nueva baraja podría ser incluso diseñada por los propios alumnos/as, a partir de las instrucciones del profesor.

ANEXO

AUTOR

Capdevila Gómez, Antonio Miguel

TÍTULO

Cine y tratamiento de la diversidad. Un trabajo en 2º ESO en torno a “La conjura de El Escorial”.

RESUMEN

Un ejemplo de utilización del cine como soporte introductorio y motivador del trabajo en el aula en 2º ESO dentro de la materia de Ciencias Sociales. En base a la película “La conjura de El Escorial” se busca una profundización global de todo el alumnado en los objetivos didácticos de la unidad didáctica y, muy especialmente, en la progresiva adquisición de las competencias básicas; y todo con la meta prioritaria de conseguir la plena participación del alumnado de diferentes necesidades educativas, reforzando su autoestima a partir del “trabajo entre iguales”.

TEXTO

INTRODUCCIÓN.-

No es objeto de discusión alguna la concepción del sistema educativo en las sociedades desarrolladas como la base en la que se forman sus generaciones futuras, formación entendida no desde una dimensión estrictamente académica, sino desde una concepción más amplia e integradora, que la convierte en la vía más segura para garantizar el ejercicio de una ciudadanía democrática, solidaria, crítica y responsable tal como la demandan nuestras sociedades dinámicas y avanzadas. Pero a esta necesidad del conjunto social se suma también la de los individuos particulares, que obligan a la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a sus intereses y capacidades, obligando de este modo a una armonización de los principios de calidad y equidad. De este posicionamiento derivan directamente aspectos como la consecución global de las destrezas asociadas a las competencias básicas o el preciso tratamiento de la diversidad en las etapas de la enseñanza básica, tanto primaria como secundaria.

Por otra parte, es cierto que a las claras diferencias de niveles presentes genéricamente en el aula, y que de modo general podrían sintetizarse en uno básico de desarrollo -acorde con la formulación general de cada programación didáctica- y dos más, propios de alumnos y alumnas con capacidades y destrezas instrumentales por encima o por debajo del anterior, con la extensión de la obligatoriedad a los dieciséis años de edad comenzó a incrementarse el número de un alumnado, matriculado por “obligación”, pero renuente a integrarse de modo decidido en la dinámica general de los aprendizajes, pero que, a pesar de esa actitud, el docente ha de procurar atraer hacia la materia que imparte. Por último, y por hallarse también presente en la clase en la que desarrollamos nuestra experiencia, querríamos señalar la circunstancia propia de los centros “frontera”, en los que se escolarizan estudiantes de contextos socioeconómicos y culturales muy bien definidos y en no pocas ocasiones contrapuestos; esta dicotomía puede llevar a situaciones como un aumento del grado de disruptividad general, sobre todo en los cursos

del primer ciclo de la ESO, o, dentro de cada aula, a la presencia de un alumnado de baja autoestima, “acomplejado” respecto al resto de sus compañeros.

Todas estas circunstancias se dan en el grupo concreto de nuestro Instituto en el que llevamos adelante la experiencia que presentamos. Compuesto por 29 alumnos/as, podemos caracterizarlos en distintos perfiles académicos:

- 13 discentes con un nivel competencial adecuado al propio del alumnado de 2º ESO y acorde con sus características psicoevolutivas; de todos modos, dentro de este grupo debe significarse que 3 de los alumnos y alumnas demandan una atención especial por un “nivel” medio superior.

- 7 estudiantes por debajo de este grupo medio, cinco de los cuales arrastran pendiente la materia de Ciencias Sociales del curso anterior. Desde comienzos del curso vienen respondiendo adecuadamente al trabajo con materiales especialmente adaptados que se les proporciona en todas las unidades didácticas.

- 9 alumnos y alumnas conscientes de que al final del año académico promocionarán por imperativo legal, al agotar el tiempo máximo de permanencia en el primer ciclo de la ESO; dos de esas alumnas manifiestan su interés por incorporarse al año siguiente a un PCPI de Peluquería; tres alumnos contemplan como posibilidad para proseguir sus estudios con algún éxito su propuesta de incorporación a un programa de diversificación curricular, en tanto que los cuatro restantes afirman estar a la espera de alcanzar la edad legal para abandonar sus estudios.

Todo lo expuesto nos sirve para afirmar la heterogeneidad del grupo con el que vamos a trabajar la actividad.

De otro lado, el uso del cine como fuente de información y recurso didáctico queda lejos de poder ser considerado como una innovación educativa; lo mismo cabría decir del uso de la imagen como vía para captar la atención de un alumnado que vive inmerso en una sociedad dominada por los elementos audiovisuales. Por lo tanto, ¿dónde radicaría la novedad del proyecto? Sobre todo en su enfoque global y multicompetencial, en su recurso a la flexibilidad de los agrupamientos como medida de integración y en el uso del cine como punto de partida, es decir, como una mera herramienta de contextualización capaz de reforzar la autoestima de todos los integrantes del grupo y atraer la atención de aquella parte del alumnado habitualmente desinteresada por su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD.-

A los objetivos didácticos propios de la Unidad Didáctica que en las semanas finales del segundo trimestre se dedica en 2º ESO a “La España de los Austrias”, sumaríamos con este trabajo la intención de que nuestros alumnos y alumnas fueran capaces de:

- Profundizar en el uso del cine como fuente de información para el conocimiento histórico.
- Interpretar con espíritu crítico las informaciones obtenidas y proporcionadas.
- Avanzar en el dominio de las habilidades vinculadas a las competencias básicas.

En este ámbito de las competencias el trabajo a realizar se plantearía buscando facilitar la apreciación de indicadores de logro propios ya de la programación didáctica de la materia, tales como

- Adquirir y manejar un léxico específico, propio de nuestra materia (CCL).
- Utilizar variantes del discurso como la descripción, la narración, la disertación y la argumentación (CCL).
- Emplear escalas numéricas y gráficas o criterios de medición, codificación numérica de informaciones y su representación gráfica (CRM).
- Percepción del espacio físico sobre el que se desarrolla la vida humana y de las interacciones entre ambos factores (CIF).
- Profundización en el empleo de Internet como fuente de información (CDT).
- Conocer las fuentes de información y su utilización mediante la recogida, clasificación y análisis de la información obtenida por diversos medios (CDT).
- Conocer la evolución de las sociedades, sus logros y sus problemas a lo largo del tiempo (CSC).
- Valorar y ejercer el diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas (CSC).
- Conocer y valorar críticamente las manifestaciones culturales y artísticas, entendidas como patrimonio de los pueblos (CCA).
- Desarrollar sentimientos personales hacia la creación artística, valorando la libertad de expresión y el diálogo intercultural, y comprometerse con la preservación de las creaciones artísticas y culturales (CCA).
- Desarrollar estrategias para pensar, organizar, memorizar y recuperar información (CAA).
- Realizar debates y trabajos individuales o en grupo que impliquen idear, analizar, planificar, actuar y revisar lo hecho y extraer conclusiones (CAI).

Al mismo tiempo, el primer objetivo como docentes sería ser capaces de, a partir de un mismo soporte inicial, conformar un conjunto de actividades que respondieran a los distintos niveles de nuestro alumnado (básicas, de refuerzo o de ampliación).

Y todo ello con dos metas finales: la primera lograr la consecución de metas comunes para la práctica totalidad del alumnado a pesar de la realidad inicial, con factores ya definidos como la heterogeneidad del grupo y el desinterés habitual de una parte del mismo no sólo respecto a nuestra materia; y la segunda la plasmación de los frutos del trabajo en un documento colectivo, capaz de hacer sentirse a todos orgullosos y orgullosas de la tarea realizada.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.-

a) Presentación, proyección y actividades individuales.

La actividad se inicia con una presentación del profesor sobre lo que se va a ver, en la que se incluye la ficha técnica de la película o la consideración de aspectos como realidad/ficción, personajes históricos/imaginarios o rigor/licencias históricas. También, para fijar más la atención del alumnado, puesto que su verdadero trabajo no se va a centrar directamente en la película, dado que ésta se utiliza como elemento de contextualización, se le advierte de que en las primeras actividades se incluirá la búsqueda de algún error que pueda hallarse en la misma.

A continuación se procede a la proyección de la película:

La conjura de El Escorial

(2008). Máscara Films / Settima Luna (ESP/ITA); 128 minutos. Drama histórico.

Dirección: ANTONIO DEL REAL.

Guión: Manuel Mir, Juan Antonio Porto, Antonio del Real y Marta Rivera.

Música: Alejandro Vivas Puig.

Fotografía: Carlos Suárez.

Reparto: Julia Ormond, Jason Isaacs, Jürgen Prochnow, Jordi Mollá, Joaquim de Almeida, Juanjo Puigcorbé, Blanca Jara, Fabio Testi, Rosana Pastor, Pablo Puyol, William Miller, Anthony Peck, Pilas Bastardés, Concha Cuetos, Pepe Martín, José Lifante.

Premios Goya: Nominaciones=5, mejor fotografía, actriz de reparto -Rosana Pastor-, diseño de vestuario -Javier Artíñano-, dirección artística -Luis Vallés- y maquillaje/peluquería -José Quetglás y Nieves Sánchez-.

Sinopsis.-

La Conjura de El Escorial es un thriller histórico con intrigas políticas y policíacas, encuadrado en las luchas y disputas entre la Casa de Alba y sus fieles por un lado y la Casa de los Mendoza con Antonio Pérez y la Princesa de Éboli por otro. Con el asesinato de Juan de Escobedo en la noche del Lunes de Pascua de 1578 como asunto principal, los turbios tejemanejes de la corte de Felipe II quedan al descubierto, con referencias continuas a cuestiones como las relaciones con Inglaterra, el problema de Flandes y la figura de Guillermo de Orange, el papel de don Juan de Austria, los problemas religiosos en la Europa del XVI, etc...

Tras la proyección se desarrollarían las actividades individuales:

1ª.- Descubre un error: Fíjate en el lugar en el que reside el rey y el año en el que transcurre la acción. Relacionando ambos elementos, ¿descubrirías un error?

2ª.- Acercamiento a la figura de Felipe II. Responde estas preguntas:

¿Qué edad tenía cuando se casó con doña Manuela de Portugal? ¿En qué ciudad y en qué fecha exacta nació Felipe II? ¿Desde qué año nunca más salió de España? ¿Qué tratado firmó con Francia en 1559? ¿Cómo se llamaba su tercera esposa? ¿En qué año murió el príncipe don Carlos? ¿Cómo se llamaron las Cortes que aceptaron a Felipe como rey de Portugal? ¿Qué le sucedió el 13 de septiembre de 1598? En 1560, 1575 y 1596 repitió por tres veces una misma decisión, ¿cuál? ¿Qué personaje fue asesinado en 1578, desatando el asunto 'Antonio Pérez'? ¿Cuál de sus esposas murió en 1558 sin pisar España? ¿Quién fue el encargado de reprimir la rebelión de los moriscos?

Soporte: webquest. Páginas de consulta:

- <http://www.buscabiografias.com/bios/>
- http://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/felipe_ii.htm
- http://www.hispanus.com/monograficos/personajes/bio_felipe_II.htm

- <http://www.biografica.info/biografia-de-felipe-ii-851>
- http://www.escolar.com/biografias/f/felipe_ii.htm

Solución final: se envía al profesor por e-mail personal, correo del aula virtual o plataforma Moodle del Departamento.

b) Trabajo en grupos.

Organización.-

- 4 grupos de 6 alumnos/as y 1 de cinco.
- Los forma el profesor, integrándolos alumnos/as de diferentes características.
- Además de labores comunes, los alumnos/as, con la colaboración del docente, se repartirán tareas concretas.
- La calificación será global, constatándose que cada miembro del equipo ha cumplido con su función.

Trabajo común a todos los grupos

Cada grupo elaborará una biografía diferente, ilustrada con imágenes, de:

Felipe II / La princesa de Éboli / El duque de Alba / Antonio Pérez / Don Juan de Austria

El soporte de entrega de los trabajos estará en función del documento común que se elaborará como resultado final:

- Si se trata de una presentación, se entregarán en power-point.
- Si se trata de un documento escrito, como documento de texto.

Trabajo específico de cada grupo

Grupo "A".- Los personajes de la época.

- Deben buscar sus webs de trabajo, aunque pueden consultarlas con el profesor.
- Desarrollarán dos aspectos:

Los tipos sociales: nobles, eclesiásticos, no privilegiados. Conversos y moriscos. Esclavos.

Elaboración de dos biografías, con imágenes, de personajes relevantes de la época o que aparecen en la película. Deben elegir un personaje femenino, entre Isabel de Osorio, Ana de Austria o Isabel de Valois, y uno masculino entre Juan de Escobedo, Juan de Lanuza, Tomás L. de Vitoria o el cardenal Granvela.

Grupo "B".- La música y la danza en la España del siglo XVI.

Elaboración de un trabajo monográfico sobre la cuestión, para lo que, a título de ejemplo, se les informa sobre el uso de webs como

<http://www.spanisharts.com/musica/sigloXVI.html>

<http://blogs.ua.es/musicaeuropea/la-musica-instrumental-s-xvi/>

<http://blogclasico.blogspot.com.es/2008/04/la-musica-clasica-del-siglo-xvi-en.html>

Grupo "C".- La gastronomía en la España de Felipe II

Elaboración de un trabajo monográfico a partir de la consulta de recetarios de la época como el de Martín de Como o el de Luis Ruperto de Nola (reedición de 1520 en la

Biblioteca Virtual Cervantes). Podría documentarse a partir de webs como:

http://centroestudioscervantinos.es/upload/1714_mdfile.pdf ,
<http://www.vivirenlahistoria.com/la-cocina-sin-aceite/comida>
<http://www.conexionbrando.com/1418301>
<http://www.historiaviva.org/cocina/>

Podría incluir recetas de la época como: [Sopa verde - habas \(o guisantes\) frescas con caldo de carne](#); [Manjar Blanco sobre Capones](#); [Espinacas picadas](#); [Caldo de Garbanzos rociados](#); [Capón Armado](#); Ipocrás; Leche de almendras.

Grupo “D”.- El vestido en el siglo XVI.

Trabajo monográfico sobre la cuestión para el que puede recabarse información de distintas fuentes, entre las que se incluyen páginas de internet como:

<http://vestidosdehistoria.blogspot.com.es/2009/11/moda-en-el-siglo-xvi.html>
<http://elarteparatodos-reprotel.blogspot.com.es/2010/03/hombres-vestidos-la-espanola-en-los.html>
<http://kingdomofroses.foroactivo.org/t3-moda-femenina-del-siglo-xvi>
<http://grupogloriavictis.blogspot.com.es/2011/02/el-renacimiento-y-el-siglo-xvi-moda-22.html>
<http://www.buenastareas.com/ensayos/Verdugado/4069500.html>

Grupo “E”.- Ocio y vida cotidiana en la España de Felipe II .

Este último grupo debería elaborar un informe, a modo de miscelánea, sobre los aspectos que pudieran resultarles de mayor interés sobre el día a día del común de la población y las actividades lúdicas en tiempos del “Rey prudente”. Podrían recabar información de cualquier fuente, incluida la de webs como:

<http://blogs.ua.es/vidacotidiana16/>
<http://personal.us.es/alporu/histsevilla/sevillasiglo16.htm>
[www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/31171/Los toros desde el Siglo de Oro](http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/31171/Los_toros_desde_el_Siglo_de_Oro)
www.laplazareal.net/evolucion26.htm
www.uv.es/entresiglos/teresa/pdfs/Manifes%20reliq%20fiesta.pdf
 (celebraciones religiosas)

[Blogs.ua.es/vidacotidiana16/tag/baile](http://blogs.ua.es/vidacotidiana16/tag/baile)

[Blogs.ua.es/vidacotidiana16/2012/11/07](http://blogs.ua.es/vidacotidiana16/2012/11/07) (vida mujeres)

[Blogs.ua.es/vidacotidiana16/2013/01/19](http://blogs.ua.es/vidacotidiana16/2013/01/19) (métodos anticonceptivos)

<http://lenguaprimerbachilleratomaimonides.blogspot.com.es/2011/02/teatro-siglos-xvi-y-xvii-corrales-de.html> (teatro)

<http://www.spanisharts.com/books/literature/tesiglor.htm> (teatro)

c) Fase final

Constaría de dos partes:

1ª.- Exposición pública del trabajo realizado al resto de los compañeros/as de clase, ocupándose cada miembro del grupo de la parcela encomendada por el profesor y debiendo participar todos/as los alumnos en dicha exposición (pretende compartir con todos los elementos más relevantes que cada grupo haya aprendido y el modo en el que se ha organizado durante la actividad).

2ª.- Diseño/maquetación del trabajo grupal final, bien en Power-Point, bien en documento impreso. En el IES El Tablero de Córdoba, donde llevamos a cabo este Proyecto cabe la coordinación con los docentes y alumnado de los Ciclos Formativos de Preimpresión y Artes Gráficas, lo que permitiría la posible impresión de un ejemplar, a guardar en la Biblioteca del Centro, como testimonio del trabajo realizado y material de consulta para el alumnado.

VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD.-

A la hora de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje desplegado a través del proyecto de trabajo que hemos presentado, creemos que la experiencia podría considerarse satisfactoria si advertimos que con ella la mayoría del alumnado

- ha aprendido más y comprendido mejor lo trabajado en el aula durante el desarrollo habitual de la unidad;
- ha desarrollado habilidades sociales de colaboración y comunicación;
- ha proseguido en la adquisición de las destrezas competenciales básicas;
- ha profundizado en su espíritu crítico e indagador;
- ha mejorado sus relaciones personales con el resto de los compañeros/as del grupo;
- y en el caso del alumnado habitualmente desinteresado, si se ha sentido motivado hacia el trabajo y la participación y ha sido consciente de que también posee unas capacidades que puede compartir con los demás.

Y, sobre todo, si al final docentes y discentes somos conscientes de haber aportado todos y todas nuestro granito de arena para un trabajo en común, algo de todos y para todos que haya contribuido a aumentar nuestro interés por la historia ... y el séptimo arte.

AUTORA

Carrasco Rosa, Ana.

TÍTULO

El Cyberbullying: Una nueva forma de acoso escolar

RESUMEN

En este artículo se pretende dar una visión global del problema del *cyberbullying*; conocer su tasa de prevalencia; especificar las características de los acosadores y de las víctimas; señalar sus principales consecuencias: en las víctimas, en los agresores, en los espectadores, en la escuela...Y, finalmente, especificar estrategias de prevención, fomentando el buen uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación entre los adolescentes desde el ámbito escolar y familiar.

TEXTO

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual del siglo XXI, caracterizada fundamentalmente por la capacidad que tenemos los seres humanos de poder adentrarnos en el mundo de la información y, lo que es más importante, hacer un buen uso de ello, las nuevas tecnologías de la comunicación han cobrado un gran auge. Del mismo modo, el desarrollo del móvil y de las redes sociales ha impulsado nuevas modalidades de maltrato o acoso entre nuestros adolescentes. Es el llamado ciberacoso o *cyberbullying*.

La naturalidad con la que nuestro alumnado se aproxima a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) les proporciona innegables beneficios de carácter educativo, social y de ocio. Sin embargo, también existen una serie de riesgos relacionados con las TIC, que pueden afectar de forma especial a los menores, nos estamos refiriendo al *cyberbullying*.

2. EL CYBERBULLYING: UN PROBLEMA ACTUAL

El *cyberbullying* puede ser definido como cualquiera de las posibilidades de uso de las TIC para acosar a una persona. Belsey lo define como el uso de algunas tecnologías de la información y la comunicación, como el correo electrónico, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro (Belsey, 2005; citado en Blaya, 2010). Los jóvenes usan SMS, páginas Web, *blogs*, Facebook o correos electrónicos, para intimidar a sus compañeros y compañeras. Las víctimas son perturbadas en cualquier lugar, ya que no se para el proceso a la salida de la escuela, sino que sigue actuando fuera. Se trata de un fenómeno que es transversal al resto de espacios de socialización del joven: familia, comunidad y centros de ocio. No tienen ningún lugar seguro para protegerse. Además, el acoso puede presentarse de forma anónima, pues la vía utilizada, Internet, así lo garantiza, convirtiendo al agresor en

un fantasma que nunca se ve pero que está siempre presente, atemorizando a su víctima.

El acoso puede tomar forma de llamadas telefónicas amenazantes o insultantes a cualquier hora de la noche o del día. Pueden también ser grabaciones de video o mensajes de voz. Los sitios Web sirven para humillar a la víctima. Otra posibilidad del acoso es grabar la agresión verbal o física de la víctima y mandar la grabación a todo el grupo de compañeros o ponerla en un *blog*.

3. ESTUDIOS SOBRE EL CYBERBULLYING

A continuación se exponen diferentes estudios realizados sobre esta temática que ponen de manifiesto su importancia en diferentes países donde se han publicado estadísticas sobre este fenómeno.

En este sentido destacamos el estudio realizado por O'moore (2009), en Irlanda. Este estudio se realizó con 3.004 estudiantes en nueve centros educativos de Secundaria entre los 12 y los 16 años de edad que rellenaron un cuestionario específico de 38 preguntas para calcular la incidencia y la naturaleza del *cyberbullying*. También se preguntó a los estudiantes su opinión sobre cómo en los colegios podían contrarrestar mejor el *cyberbullying*. Los resultados mostraron que casi uno de cada cinco estudiantes dijo que había participado en el *cyberbullying*, bien como víctima, como acosador o como ambos. Una de cada tres dijo que había sido testigo de actos de *cyberbullying*. El estudio indicaba que más chicas (15,6%) que chicos (6,9%) habían sido sujetos de *cyberbullying* en los dos últimos meses. Sin embargo, más chicos (4,95%), comparados con las chicas (3,5%), admitieron el *cyberbullying* de otros. Los resultados también mostraron que había más chicas (4,5%) que chicos (3,9%) que se vieron envueltos en *cyberbullying* tanto como víctimas como agresores.

En muchas de las subcategorías del ciberacoso, los índices de incidencia fueron ligeramente superiores entre las chicas que entre los chicos. Más a las chicas que a los chicos, se les enviaron mensajes de móvil desagradables, agresivos o amenazantes en el colegio y fuera del colegio. También más chicas (15,6%) que chicos (10,6%) tenían cosas inaceptables sobre ellos colgadas en Internet en portales como *Bebo*, *YouTube*, *My Space*, *Nimble* y *Facebook*. Además, más chicas (24,7%) que chicos (20,3%) recibieron una llamada desagradable, agresiva o amenazante desde un teléfono móvil. También más chicas (9,3%) que chicos (5,15%) recibieron correos electrónicos abusivos frecuentes. Más de la mitad de las víctimas de *cyberbullying* (56,8%) informaron que estaban afectados por el *cyberbullying*. Casi un tercio (30,8%) argumentó que les hizo enfadar y un 7,3% dijo que se sintieron asustados. La reticencia a decírselo a un padre o un profesor fue muy marcada. Mientras que el 31,3% dijo que se lo había dicho a un padre, sólo el 12,4% se lo había dicho a un profesor.

Sólo el 3,8% de los testigos de *cyberbullying* se lo había contado a un padre o un profesor, y sólo el 17,5% declaró que había intentado hacer que el agresor dejara de hacerlo. Hubo sólo un 20,7% de los testigos que se quejaron de que les había disgustado ser testigos del *cyberbullying*.

Por otro lado, más de uno de cada diez estudiantes (12,3%) declararon que se habían

divertido viendo o siendo testigos del *cyberbullying*. Sin embargo, fue alentador que sólo uno de cada diez estudiantes pensara que el *cyberbullying* era parte de su vida. Fue también prometedor saber que casi la mitad de todos los estudiantes del estudio (44,5%) creían que el *cyberbullying* era incorrecto, mientras que la incidencia general del *cyberbullying* (18,3%) fue menor que la del maltrato tradicional (41,8%).

Otros estudios publicados sobre esta temática, ha sido el realizado por Kowalski Y Lamber (2007), los cuales estudiaron la prevalencia del *cyberbullying*, con más de 3.700 estudiantes de secundaria en Estados Unidos, y encontraron que un 11% de los participantes de su estudio eran intimidadores durante los dos meses previos y un 18% se declararon víctimas durante el mismo periodo.

En conclusión indicar que, tal y como hemos especificado anteriormente, existen distintas formas de *cyberbullying*, y el uso de este tipo de intimidación difiere según el género. Así mismo indicar que las chicas están más involucradas en distintas formas de *cyberbullying* que los chicos (Blaya, 2010). Esta prevalencia de la participación de las chicas en *cyberbullying* se puede explicar por la tendencia más alta de estas últimas a usar intimidaciones indirectas de tipo ostracismo y rumores acerca de la víctima. Las nuevas tecnologías parecen ser una herramienta muy práctica para este tipo de victimización, ya que es rápida, el autor puede no ser identificado y alcanza a una red importante de personas. Sin embargo, son también las chicas quienes son más víctimas (Blaya, 2010).

4. CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍCTIMAS Y ACOSADORES TIPO

4.1. Las víctimas

Los estudios sobre el acoso escolar o el maltrato entre iguales han comprobado que las características y el rol de la víctima no son homogéneos y que se pueden diferenciar, al menos dos tipos de víctimas: las víctimas pasivas y las víctimas provocadoras (Pikas, 1989).

Las víctimas pasivas

Numerosas investigaciones coinciden al identificar las características siguientes de los niños y niñas que son victimizados (Blaya, 2010):

- ▶ Son prudentes, sensibles, tranquilos, retraídos y tímidos.
- ▶ Tienen tendencia a sufrir ansiedad, son inseguros, infelices y poseen una baja autoestima.
- ▶ Se deprimen y piensan en el suicidio mucho más frecuentemente que sus compañeros y compañeras.
- ▶ A menudo no tienen un/a amigo/a íntimo/a y se relacionan mejor con los adultos que con los niños y niñas de su edad.
- ▶ En el caso de los chicos, suelen ser físicamente más débiles que sus compañeros.
- ▶ Tienden a huir de los conflictos.
- ▶ Tienen rasgos físicos distintos: más jóvenes, más pequeñas, más gordas, tienen gafas, son parte de minorías étnicas, etc.

- Tienen dificultades de aprendizaje o, al contrario, tienen un comportamiento de estudio muy serio y muy buenos resultados académicos en un grupo donde el estudio no es el valor compartido.

La conducta de la víctima pasiva parece desempeñar un papel importante en el mantenimiento del hostigamiento. Algunas de estas características han contribuido probablemente a convertirlos en víctimas de acoso escolar. Al mismo tiempo, resulta obvio que el acoso repetido por parte de sus compañeros debe haber aumentado considerablemente su inseguridad y la evaluación en general negativa de sí mismos. Por ello, parte de estas características son a la vez causa y consecuencia del acoso escolar, en general, y del *cyberbullying*, en particular.

Las víctimas provocadoras o acosadores-víctimas

Este tipo de víctima, que es menos común que la víctima pasiva, se caracteriza por unos comportamientos y reacciones agresivos. Son ansiosas. Estos alumnos y alumnas suelen tener problemas de concentración y dificultades de aprendizaje. A menudo, su forma de comportarse puede causar irritación y tensión a su alrededor y ser considerado como una provocación por parte de los compañeros/as, y puede generar una reacción de rechazo por parte de la clase entera (Olweus, 2001).

Para Ortega y Mora-Merchan (2000), los agresores victimizados juegan un papel paradójico que alterna entre intimidaciones y victimizaciones. Los agresores victimizados suelen utilizar la agresión como una reacción: cuando se sienten agredidos, ciertos alumnos contestan en forma de represalia. Parece más una actitud de tipo emocional que una voluntad calculada de dañar. Las víctimas agresivas se caracterizan, como las víctimas pasivas, por problemas de angustia interiorizada. Manifiestan sentimientos de ansiedad y depresión (Blaya, 2010).

4.2. Los acosadores

Los acosadores suelen exhibir algunas de las siguientes características (Blaya, 2010):

- Fuerte necesidad de dominar y someter a otros alumnos y controlar.
- Son impulsivos y se enfadan con facilidad, son vengativos.
- Muestran poca empatía hacia los estudiantes que sufren acoso.
- A menudo se muestran desafiantes y agresivos con los adultos, incluidos los padres y profesores, sus comportamientos agresivos se repiten crónicamente.
- A menudo participan en otras actividades antisociales o contra las normas, como el vandalismo, la delincuencia y el consumo de drogas.
- En el caso de los chicos, suelen ser más fuertes físicamente que los chicos de su edad y que sus víctimas en particular.
- Con frecuencia han presenciado o sufrido en el ámbito familiar situaciones de acoso.

Además, hemos de indicar que existe un componente claramente instrumental o de beneficio en su comportamiento, ya que suelen coaccionar a sus víctimas para obtener de ellas algún beneficio. Y, por supuesto, su comportamiento agresivo se ve recompensado en muchas ocasiones en forma de prestigio. Quieren ser un modelo a seguir, un líder, lo que puede generar un contagio social dentro del alumnado.

5. LAS CONSECUENCIAS DEL CYBERBULLYING

Las consecuencias de la violencia escolar y del *cyberbullying* afectan a todos los niveles, incluso a los agresores y al clima escolar en su conjunto, lo que perjudica los aprendizajes del resto del alumnado. Puede también tener efectos negativos en el desempeño profesional de los docentes y adultos del centro educativo, en el sentido de que afecta a su rendimiento laboral, así como a la calidad de las relaciones con los alumnos y alumnas. Desarrollan síntomas de ansiedad y depresión. Mientras que el agresor intensifica su desadaptación, el ambiente escolar se deteriora gravemente. Sin embargo, afecta especialmente al agredido, y los efectos de la victimización van más allá de la vida escolar y pueden provocar graves estados de ansiedad y depresión, llegando incluso al suicidio.

Por otro lado indicar que, a menudo, se olvida que los agresores también pueden ser las propias víctimas de sus comportamientos y que es necesario, sin quitarles la responsabilidad de sus actos, proporcionarles ayuda apropiada. La mayoría de los estudios converge en decir que los acosadores escolares frecuentemente siguen con su comportamiento en la vida adulta (Blaya, 2010).

Así mismo incidir que los que sufren más de la violencia escolar y del *cyberbullying* son los niños y niñas que ejercen ambos papeles de víctima y agresor, ya que sufren los mismos problemas que los dos tipos de protagonistas. Tienen mayores problemas de desajuste socioemocional, de conductas de riesgo, delincuencia, ansiedad y baja autoestima.

Igualmente, se ha de resaltar que el *cyberbullying* no es un fenómeno que incluye solamente a las víctimas y a los agresores, sino también a los observadores o espectadores. La victimización tiene consecuencias también sobre los testigos de los eventos de intimidación o de violencia. Por ejemplo, la visión repetida de situaciones violentas puede producir los mismos efectos aunque a nivel más bajo que para las víctimas o los agresores (Díaz-Aguado, 2006).

Por último, indicar que el *cyberbullying* puede tener consecuencias muy negativas a nivel de los docentes y del clima escolar, ya que si nos encontramos ante un clima escolar violento, caracterizado por falta de diálogo y empatía, donde no haya acatamiento de normas, es muy difícil enseñar y aprender. Un ambiente escolar negativo impide el desarrollo de un sentimiento de pertenencia fuerte por parte de los alumnos y de los docentes, dificultando, de este modo, el aprendizaje del alumnado.

6. PREVENCIÓN DEL CYBERBULLYING

Existen una serie de estrategias para poder prevenir el *cyberbullying*. En este sentido, Ararteko (2008) presentó una guía rápida donde se daba una serie de consejos para prevenir esta forma de acoso, que pasamos a exponer seguidamente:

a) Consejos para los menores

- ▶ Deben ser muy cuidadosos con los datos personales: nombre, teléfono, dirección, fotografías, centro escolar... No los deben proporcionar. Cuanto menos sepan de ellos en la Web mejor. Deben siempre reflexionar sobre lo que exponen abiertamente en chats o incluso en las salas privadas, ya que pueden ser pistas que otros utilicen para obtener sus datos. Deben usar siempre apodos y nombre figurados.
- ▶ Deben prestar especial atención a la netiqueta (reglas de comportamiento en Internet como saludar, usar emoticonos para expresar estados de ánimo, no escribir en mayúsculas...). Además, deben considerar que los/as interlocutores/as pueden tener otra cultura, otro contexto social o malinterpretar sus palabras. Si se produce un malentendido, hay que tratar de aclararlo con cortesía.
- ▶ Nunca se debe responder a una provocación y mucho menos si se es presa de la furia. Es mejor calmarse antes. Responder suele ser la mayor alegría que se le puede dar al ciberagresor.
- ▶ Cuando la amenaza o el acoso persiste, es recomendable guardar pruebas de lo sucedido (aunque no tenga validez legal, se debe guardar o imprimir el mensaje o lo que aparezca en pantalla), cerrar la conexión y pedir ayuda a una persona adulta.
- ▶ En previsión de que hayan podido publicar on-line informaciones sobre la víctima, se puede utilizar Google para buscar datos (nombre, apodo...) y ver si hay algo en la Red que haga referencia a tal víctima.

b) Consejos para las personas adultas: familias, profesorado...

- ▶ Transmitir a los/as menores la confianza suficiente como para que busquen ayuda en ellos.
- ▶ No reaccionar de forma brusca, porque eso no ayuda a mejorar las cosas: primero se debe apoyar al menor, de forma que remita su angustia, y luego ya llegará el momento de emprender acciones.
- ▶ Prestar atención a la gravedad y frecuencia del acoso, para tratar de calibrar su magnitud. Cuando se dan amenazas graves de daño físico directo, el tema debe tomarse muy en serio, máxime si nos consta que quien acosa dispone de información precisa sobre el o la menor, como la dirección del domicilio o centro escolar. Recurrir a la policía no está de más en estos casos.

7. CONCLUSIONES

En la actualidad, los sistemas educativos no sólo de nuestro país, sino también de otros países, se enfrentan al reto y al desafío de utilizar las TIC para proporcionar, a nuestros alumnos y alumnas, un bagaje que les permita utilizar, adecuadamente y de forma segura, las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en la sociedad del siglo XXI, conocida como la sociedad del conocimiento. Si bien es cierto que las TIC nos aportan innumerables ventajas, como aumento de la motivación de nuestro alumnado, búsqueda y selección de información eficaz, vías de comunicación rápida, aprendizajes

cooperativos, etc.; también tenemos que ser conscientes de los inconvenientes que presentan. Uno de ellos, ha sido el hilo conductor de este artículo, nos estamos refiriendo al *cyberbullying*.

Las familias, junto con la comunidad educativa, deben colaborar en adoptar las estrategias necesarias para evitar que nuestros escolares sean víctimas de acoso a través de las redes sociales. Llegado a este punto, es muy importante destacar el papel que juega la familia, adoptando medidas para que este tipo de situaciones no lleguen a producirse. En este sentido y, para poder lograr avanzar en esta temática, es muy necesario formar tanto al profesorado como a las familias capacitándolos y actualizándolos en temas relacionados con el acoso escolar.

Bibliografía

- ARARTEKO. Cyberbullying. Guía rápida para la prevención del acoso por medio de las nuevas tecnologías (en línea). (Consulta: 11 de diciembre de 2013). Disponible en: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1218_3.pdf
- BLAYA, C. Violencia y acoso escolar: Concepto, incidencia y factores de riesgo y protección (II). Material del Módulo I: Problemas de conducta y violencia en la escuela. Máster Oficial en Prevención e intervención psicológica en problemas de conducta en la escuela. Valencia: Universitat Internacional Valenciana (VIU), 2010.
- DIAZ-AGUADO, M.J. Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. Madrid: Pearson Educación, 2006.
- KOWALSKI, R.M. y LIMBER, S.P. Journal of Adolescent Health, 41. Electronic Bullying among Middle School Students. 2007.
- O'MOORE, A.M.. School bullying. Menors en edat escolar: Conflictes i oportunitats. Conference. Fiscalia de les Illes Balears, 2009.
- OLWEUS, D. (2001). Peer Harassment: A critical analysis and some important issues. En J. JUVONEN Y S. GRAHAM (Eds.). Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized, 2001,355-377.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. Violencia escolar, mito o realidad. Sevilla: Mergablum, 2000.
- PIKAS, A. School Psychology International, 10. A pure conception of mobbing gives the best for treatment, 1989

AUTOR

Castro Sánchez, Álvaro

TÍTULO

La palmeña María de Cazalla y los alumbrados castellanos

RESUMEN

María de Cazalla nació en Palma del Río en 1487. Perteneciente a la familia con uno de los apellidos más conocidos de la historia de los heterodoxos españoles, se vinculó con grupos de alumbrados del reino de Toledo, los cuales desarrollaban prácticas de religiosidad interior y mantenían unas posiciones en materia de fe que los alejó de la ortodoxia y les hicieron sufrir al Tribunal del Santo Oficio. María de Cazalla, conocida como la "maestra de Guadalajara" fue una de las líderes carismáticas y doctrinales de dichos círculos y eso la convirtió en una desviada al menos en dos sentidos: por entender la religión de un modo diferente al que venían imponiendo unos grupos de poder en el seno de la Monarquía Hispánica, y por tomar oficio de maestra de otras mujeres y hombres predicando una doctrina que socializaba la santidad y hacía prescindible la mediación de la Iglesia, apartándose totalmente de los roles que su tiempo le asignaba a su género.

TEXTO

Introducción

Cuando un sistema de normas trata de imponerse a los sujetos caben siempre cuatro posibilidades de respuesta ante el mismo: acatar las normas y ser percibidos como tales, acatar las normas pero ser acusados de incumplirlas, transgredir la norma y ser acusado de hacerlo, y también, transgredir la norma pero no ser percibido como desviante. Yo creo que podemos decir que en cierto modo la heterodoxia es una de estas dos últimas posibilidades o formas de desviación, si por desviación entendemos una serie de actos que se apartan de un camino marcado, de un sistema de normas explícitas o implícitas que tratan de dirigir o disciplinar conciencias y conductas. El heterodoxo por tanto es alguien que a lo largo de alguna etapa de la misma o de su vida entera mantiene una serie de actitudes, opiniones o ideas distintas que en el seno de unas relaciones de poder los mejor posicionados imponen como ortodoxas. Así, del mismo modo que no hay Otro sin Uno, tampoco hay heterodoxia sin ortodoxia, y lo que en un tiempo y lugar puede ser tenido por heterodoxo en otro lugar o tiempo distinto no tiene porqué serlo. Dicho esto, mi intervención en estas jornadas trata de un tipo especial y quizás el más presente de heterodoxia, el de la heterodoxia en materia religiosa o espiritual. Esta la vamos a abordar a través de la vida de una mujer que fue acusada de hereje y apóstata y seguramente lo era, es decir, de una mujer que fue una desviada en el sentido más pleno del término. Desviada además, como trataré de mostrar, de más de un camino.

1. La villa de Palma. Hervidero espiritual

María de Cazalla nació en un lugar que debe de ir teniendo ya un sitio especial en la

historia de la heterodoxia espiritual del siglo XVI. Ese lugar es Palma del Río. A finales del medievo y comienzos de la llamada modernidad, algunos de los heresiarcas o heterodoxos más conocidos de Castilla tuvieron en común haber nacido, haber pasado o haber tenido algún vínculo con el valle del Guadalquivir, y en concreto, con esta villa de señorío. Por ejemplo allí nacieron Bernabé de Palma, un espiritual franciscano que con su obra *Vía Spiritus* influyó notablemente en las versiones más heterodoxas de la mística castellana del siglo XVI;¹ Juan González, predicador de origen morisco que se convirtió en uno de los líderes del protestantismo sevillano de mediados del siglo XVI;² Juan de Cazalla, franciscano que se vio convertido en uno de los líderes de los llamados alumbrados de Toledo y autor de un libro considerado también herético, *Lumbre del alma*; y por supuesto, María de Cazalla, a la que le dedicaremos estas páginas.³ Además, por Palma pasaron Juan de Ávila o fray Luis de Granada. Todos ellos tuvieron problemas, unos más serios que otros, con la Inquisición o con la Orden a la que pertenecían. Pero el Santo Oficio, por otra parte, en la villa no se limitó a perseguir la herejía o la heterodoxia en materia espiritual, sino que también se ocupó de los objetivos habituales que se siempre se fijó, de modo que en la historia local de Palma se refleja la trayectoria del Tribunal a lo largo de sus más de tres siglos de historia.⁴

Las condiciones objetivas y subjetivas que le dieron a Palma un lugar muy destacado dentro de la historia espiritual del siglo XVI es algo que aún se nos escapa pero las investigaciones realizadas en los últimos años a nivel local explican algunas. Datos a destacar es que el señorío de Palma, que había sido otorgado a la familia Portocarrero por sus favores a los reyes en las conquistas al moro, a finales del siglo XV tenía una de las poblaciones mudéjares más nutridas, en proporción, de toda Castilla.⁵ Por otra parte, cuando en muchas ciudades castellanas eran violentamente perseguidos, los judíos de la península sabían de Palma como un lugar donde eran protegidos por sus señores y al que de hecho llegaron a desplazarse desde diferentes sitios buscando libertad para sus cultos religiosos en los tiempos que precedieron a la creación de la Inquisición -por ejemplo, tras el famoso pogromo de Córdoba de 1473-. Además, Palma se encontraba dentro de la provincia franciscana de Los Ángeles, que llegó a tener cuatro fundaciones en el señorío, y que gozaba de la fama de ser un foco espiritual destacado, sobresaliendo junto a Bernabé de Palma, figuras carismáticas como Bernardino de Laredo, fray Juan de la Puebla o fray Alonso de Fuente-Ovejuna. Tanto Bernabé como este último se suponen enterrados en el convento de San Francisco de Palma. Justo en ese clima, de diferencias y prácticas religiosas ya en persecución por una parte, y de celo evangelizador por otro, nació en el seno de una familia vinculada a la casa de los señores de la villa, María de Cazalla (1487).

¹ PÉREZ GARCÍA, R., "La escritura barroca de la Historia espiritual del Renacimiento. Un manuscrito biográfico inédito sobre Bernabé de Palma", *Haíresis. Revista de investigación histórica*, nº1 (2013), pp. 137-156 [revistahairesis.blogspot.com.es].

² BOEGLIN, M., "El licenciado Juan González (1529?-1559), predicador morisco en Sevilla y discípulo del Doctor Egidio", *Haíresis. Revista de investigación histórica*, nº1 (2013), pp. 157-176.

³ Se resumen algunas cuestiones desarrolladas en diferentes capítulos de CASTRO SÁNCHEZ, A., *Las noches oscuras de María de Cazalla. Mujer, herejía y gobierno en el siglo XVI*, La Linterna Sorda, Madrid, 2011. Se eliminan todas las citas para facilitar la lectura.

⁴ CASTRO SÁNCHEZ, A., "La mala planta. Algunos casos de la historia de la Inquisición en Palma del Río", *Haíresis. Revista de investigación histórica*, nº1 (2013), pp. 3-25.

⁵ BOEGLIN, M., *Entre la Cruz y el Corán. Los Moriscos en Sevilla (1570-1613)*, Sevilla, 2010, pp. 22-23.

2. La familia Cazalla

La relación de los Portocarrero con la familia de los Cazalla surgió como fruto del afán protector por parte de los señores de las minorías étnicas, lo que hacían posiblemente desde una posición meramente instrumental. Con uno de los apellidos que más van a sonar en la historia de la Inquisición española, esta familia vivió en Palma al menos desde 1462 y estuvo vinculada a la casa de los señores en labores de contaduría y financiación hasta mediados de siglo.⁶ Los Cazalla eran una familia de origen judío acostumbrada al manejo del dinero y a mantener relaciones con la nobleza hasta su caída en desgracia a mitad del siglo XVI. Respecto a su vínculo con Palma destaca la figura de Alonso de Cazalla, que tras tener algunos problemas con el recién creado tribunal de la Inquisición pasó a trabajar de contador del VII Señor de Palma, Luis Fernández Portocarrero, caballero, poeta y cuñado del Gran Capitán. A Luis acompañó en los repartimientos de la costa granadina, en sus campañas militares al servicio de los Reyes Católicos y repatrió su cadáver cuando cayó en Reggio-Calabria en 1502. Un hermano de Alonso era Diego de Cazalla, palmeño con una brillante trayectoria en Málaga, que comenzó como encargado de unos hornos de bizcocho en el puerto y como prestamista, para acabar siendo regidor de Málaga y uno de sus personajes más adinerados de la primera mitad de siglo -entre otras cosas, construyó el Palacio de Buendía, que actualmente aloja el Museo Picasso-. Sus descendientes entroncaron con la nobleza -no sin falsificar algún expediente de limpieza de sangre-, en concreto con los Manrique de Lara, condes de Mollina. Por último, destacar a su primo Pedro, hijo de Beatriz de Cazalla y Gonzalo de Cabra, residentes en Palma, que empezó como criado de Alonso de Morales, tesorero de los Reyes Católicos, fue nombrado contador de la corte y estuvo estrechamente vinculado a algunos nobles, como con el segundo conde de Tendilla, Íñigo López de Mendoza. Pedro de Cazalla, que se casó con Leonor de Vibero y estableció su casa en Valladolid, es el padre de los conocidos herejes luteranos -entre los que destaca el doctor Agustín Cazalla- a los que Delibes les dedicó su novela de *El Hereje* y que conocieron las llamas del Santo Oficio en 1559. Pero desde el punto de vista de la historia espiritual que interesa para comprender las ideas, las prácticas y las proposiciones atribuidas por sus denunciantes a María de Cazalla interesa sobre todo acercarse a la figura de su hermano franciscano Juan de Cazalla.

El Maestro Cazalla es considerado por distintos especialistas como uno de los intelectuales franciscanos de mayor peso en la España de primeros del XVI. Tras obtener el título de Maestro en Teología ejerció de capellán y secretario personal del Cardenal Cisneros hasta 1511, y fue nombrado Obispo de Verissa (Macedonia) y auxiliar de Ávila en 1517. Vivió en el convento de San Francisco de Guadalajara desde 1512. Fue a partir de entonces cuando se separó de Cisneros para predicar el Evangelio por los pueblos de la Alcarria, entablando amistad con los erasmistas de la Universidad de Alcalá y formando parte de los primeros círculos de alumbrados, convirtiéndose en su mentor. Juan además escribió una de las obras más importantes de la espiritualidad del momento, *Lumbre del alma* (1528), de cuya edición sevillana de 1542 se conserva hoy una sola copia en la Biblioteca Nacional de Lisboa. Libro de cabecera de los alumbrados organizados en torno a su figura, esta obra establece una doctrina del amor que se localiza en muchos de los

⁶ Cfr. CASTRO SÁNCHEZ, A., "El estoque del II conde de Palma. La familia Cazalla y el linaje de los Portocarrero", en BERNARDO DE ARES, J.M., *El Cardenal Portocarrero y su tiempo (1635-1709)*, CSDE, León, 2013, pp. 61-94.

etiquetados como alumbrados y anticipa la difusión de ideas luteranas, como la de la justificación *sola fide*. Muy posiblemente juzgado por la Inquisición, como se desprende de otros procesos a alumbrados, Juan de Cazalla aparece como difunto en el proceso a su hermana María de Cazalla, en 1532. Las ideas del beneficio de Cristo, que estuvieron en el centro del debate teológico que acompañó a Trento, han sido atribuidas también en su origen a Juan de Cazalla, conformando una teología que F. Márquez de Villanueva no dudó en llamar “de la liberación” y que suponía una alternativa frente a católicos y protestantes.

3. María de Cazalla y los alumbrados

María de Cazalla fue procesada entre 1532 y 1534 acusada de “hereje apóstata de nuestra Santa Fe Católica, defensora de herejes e infamadora del Santo Oficio”, pero también por ser presuntuosa, tomar oficio de predicadora y *enseñadora* de una doctrina que solamente a hombres doctos les era lícito impartir. Ciertamente, a María se la ha considerado habitualmente una maestra de los alumbrados, pues difundía algunas de sus posturas en materia de fe entre públicos restringidos o conventículos, ¿pero quiénes eran los *alumbrados*? Está claro que cuando los que detentan el poder tienen que defender las condiciones que le permiten detentarlo a través de la coacción, el control o el disciplinamiento de las ideas y actitudes de los que percibe como enemigos, el primer paso es el etiquetado. Y efectivamente, la etiqueta de los “alumbrados” no hace referencia a una secta, a un movimiento o grupo homogéneo que contase con una doctrina propia, sino que ante todo se trata de una sustantivo difundido por la propia Inquisición para acotar un fenómeno heterogéneo y diverso que atravesó toda la edad moderna castellana y que presenta en muchos momentos características muy dispares, que van desde la práctica de una fe intimista y ascética en el círculo de María de Cazalla, a actitudes ilusas y desenfrenadas de círculos también llamados de alumbrados como los de Llerena o Peñaflor. Sin embargo y siempre desde una fuentes documentales precarias y engañosas -básicamente, los procesos inquisitoriales- y acotando momentos y espacios -como el caso de los alumbrados de Toledo entre 1510 y 1530-, se pueden identificar algunos rasgos comunes en la manera de entender los asuntos del cuerpo y del espíritu en las personas que fueron calificadas por el Santo Oficio -o por sus vecinos- en ese momento como tales.

Para señalar cual sería el mínimo común denominador que identificaría a los llamados *alumbrados* de Toledo lo primero es atender a lo que la historiografía ha dicho sobre los mismos. Como se puede esperar, el fenómeno se dio a conocer en el siglo XIX, sobre todo cuando Menéndez Pelayo en su *Historia de los heterodoxos españoles* cogió la creencia difundida por la Inquisición de la existencia de una secta o movimiento homogéneo de los alumbrados y la legó para los historiadores posteriores, sobre todo, para los de perspectiva clerical (por ejemplo, Bernardino Llorca). Desde principios del siglo XX tratar de identificar los rasgos característicos y las causas del fenómeno de los alumbrados ha sido una constante en lo que se ha escrito sobre ellos. Así, se les ha pensado como efecto de la reforma cisneriana y de la observancia espiritual franciscana (Andrés Melquiades), como ejemplo de enfrentamiento entre la teología escolástica y la mística (Colunga), en conexión con el erasmismo (Bataillon) o el luteranismo (Boehmer, Selke), se les trató de identificar una doctrina filosófica más o menos clara (Márquez) y más últimamente, con la visión digamos humanista e inclusiva de la fe que construyeron

algunos judeo-conversos y hombres de Iglesia desde el siglo XV, como Alonso de Cartagena, Alonso de Oropesa o Hernando de Talavera (Pastore). También se ha insistido en el estudio del fenómeno desde una historia externa a la interna de las ideas y creencias, destacando su conexión con la nobleza (Giordano) o desde la sociología del libro espiritual (Pérez García).

En mi caso, mi estudio sobre María de Cazalla se hizo desde tres perspectivas distintas: el análisis de las fuentes documentales (el proceso inquisitorial y su cotejo con otros procesos, así como otros documentos elaborados por la Inquisición), la reconstrucción de la coyuntura histórica en la que vivió María, situándola en un tiempo largo, y por último, algo que se ha hecho poco, la lectura contrastada de los libros y obras que ella misma reconoce ante el tribunal de la Inquisición haber leído. Como se ha dicho ella nació en Palma en 1487 aunque la encontramos en 1512 casada con un hacendado llamado Lope de Rueda, con quien tiene varios hijos, viviendo en Guadalajara y relacionada con un círculo de devotos y espirituales congregado en torno a la beata Isabel de la Cruz. Esta, junto a Pedro Ruiz de Alcaraz, son los que lideraron espiritual y carismáticamente al grupo de alumbrados de Toledo en sus inicios, grupo cuyas prácticas duraron muy poco porque la Inquisición activó muy pronto sus dispositivos y mecanismos de control.

El Edicto de fe de los alumbrados hecho público por la Inquisición el 23 de septiembre de 1525 es el primer documento al que hay que atender para esbozar el pensamiento de estos llamados alumbrados toledanos. Un Edicto era uno de los documentos de los que se hacía lectura pública para inculcar a los feligreses el ánimo y la necesidad de denunciar a aquellos que considerasen definidos por el mismo. En su preámbulo el inquisidor general Manrique explicaba cómo le habían llegado noticias al arzobispado de Toledo de algunas personas que *“se dezían, conferían y publicavan algunas palabras que parecían desviarse de nuestra sancta fee Católica (...) e se juntaban e facían conventículos particulares secreta o públicamente e algunos se dezían Alumbrados, dexados e Perfectos”*. El Edicto y una Carta de Edicto leída en distintas villas en 1524 provocaron una “catarata” de confesiones contra ellos al prometer la absolución a los vecinos que delataran. Algunas de las proposiciones atribuidas a estos alumbrados eran que decían que no existía el infierno, que “el amor de Dios en el hombre es Dios”, que quienes se dejasen a ese amor ya no pueden pecar, que Dios quería más a quien más perdonaba, “que las tentaciones no se debían rechazar” y “que los casados estando en el acto del matrimonio estaban más unidos a Dios que si estuviesen en oración”, proposición que se atribuye a María de Cazalla. Sin duda de todas ellas, la opinión más desviante y peligrosa para la doctrina y la moral católica eran la de que si uno se abandonaba o dejaba a la voluntad de Dios se volvía impecable, lo que remitía a una antigua tradición herética medieval.⁷

⁷ Estas proposiciones permiten dibujar claramente una posición de mística teológica de tradición firme. La herejía de los alumbrados tendería así un puente entre las tradiciones místicas y herejes medievales y la gran mística poética de finales de siglo, y con heterodoxias aún posteriores como el *quietismo* de Miguel de Molinos. La principal característica de los alumbrados sería entonces el “dejamiento”. Ese concepto los puede situar, tal y como han hecho muchos de sus intérpretes, en la línea de la teología negativa, por tanto, dentro de una tradición filosófica que va desde los neo-platónicos y el Pseudo-Areopagita hasta Santa Teresa y San Juan de la Cruz, pasando por San Buenaventura, el sufismo, Ramón Llull o el maestro Eckhart, pero eso sí, con sus desviaciones más heterodoxas, como fue la de los amaurianos o la de los hermanos del libre espíritu. No obstante, esta coherencia doctrinal quizá obedezca más a una construcción externa -bien de la propia Inquisición, bien de lo que Q. Skinner llama la “mitología de la

María trató al grupo de alumbrados acusados de practicar el *dejamiento*, tuvo estrecho contacto con franciscanos espirituales, leyó y comentó textos y el Evangelio en Pastrana y en el palacio de los Mendoza de Guadalajara, mayormente entre mujeres pero también hizo de maestra de hombres; admiró y leyó a Erasmo, a San Agustín, San Buenaventura, a Lutero, también el *Diálogo de doctrina cristiana* de Juan de Valdés. Por eso una de las preguntas siempre presentes desde que conocemos su proceso ha sido la de en qué sentido María catalizó y cómo se apropió de las influencias del ambiente espiritual, teológico y filosófico de su época.

Los inquisidores atribuyeron a María cuatro proposiciones heréticas graves:

1) *“primera que dezçia esta rea y otra persona que es Pedro Ruiz de Alcaraz, que darían ellos mayor abtoridad a Ysabel de la Cruz que a San Pablo e a todos los Santos”*

2) *“segunda proposición es que dezía esta rea hera que estando ella en el acto carnal con su marido estava más allegada a Dios que si estoviese en la más alta oración del mundo e que también dezía la sobredicha rea que quando pagava la debda marital a su marido estava toda divina.”*

La tercera proposición incidía en la idea transmitida por María en una carta de que no había tenido disfrute o deleite carnal concibiendo a sus hijos, que los quería tanto como a los de sus vecinos, y que el estado de virginidad no superaba al del matrimonio:

3) *“tercera proposición que esta rea tenía un libro de cartas enl qual, leyendo dellas cierta persona [Francisca Hernández], vio que en ninguna dellas avía cosa cathólica, sino cosas de alumbrados en que en la una de las cartas dezía que todos los hijos que esta era avía parido, los avía concebido sin delectación e que no los quería más que a hijos de sus vezinos e que menospreciava el estado de virginidad porque dezía que merescía más en el estado del matrimonio pues que no sentía delectación en el acto carnal (...)”*

Por último:

4) *“cuarta proposición dezía esta rea que todas las vezes que querían algo bien, ora fuese marido o hijos o otra cosa qualquiera (no) por amor de Dios que pecavan mortalmente e siéndole replicado, se quedó en la misma opinión”*

Reluce en esta tesis la idea muy presente en el franciscanismo espiritual de que todas las cosas, para ser amadas ordenadamente, deben de amarse a través de Dios. El amor a Dios es el elemento que da unidad al ser, y quien no ama de esa forma y solo se ama a sí mismo y a los suyos mas allegados cae en lo que María llama “carnicería”, es decir, un superficial deseo carnal, como mucho un deseo maternal, que sólo sirve para satisfacer los apetitos individuales: “lo que yo dezía es que los hijos y el marido y todas las otras cosas que avían de amar en Dios y por Dios y aquí quadra mejor que la gente vulgar peccaría porque esta gente común no sabe amar estas cosas por Dios”. Estas

doctrina” de los historiadores de las ideas, una especie de celo en ver coherencia y continuidad donde hay todo lo contrario-, que a la realidad.

acusaciones junto a otras que fueron apareciendo en la marcha del proceso, la convirtieron en un elemento peligroso a ojos del Santo Oficio.

4. El castigo del desvío

Destaco aquí, acudiendo también a otras proposiciones que le atribuyeron sus delatores, en qué sentidos María se desvió de la ortodoxia y del sistema de normas que se hacía fuerte en su tiempo. En primer lugar, con sus prácticas, María se desviaba de la moral católica apostando por una vivencia de la fe de tipo íntimo y muy crítica con los actos y demostraciones externas, que consideró llenas de hipocresía. Esa manera de entender la fe conllevaba también un tipo de vida ascética al que la Iglesia siempre le tuvo miedo, porque era un ascetismo que no controlaba ni dominaba ella (Foucault mostró, en su *Historia de la sexualidad*, como las prácticas ascéticas pueden ser subversivas, porque suponen un gobierno y cuidado de sí que escapa a injerencias y controles externos; un tipo de ascetismo, en definitiva, en el que eres dueño o dueña de tu cuerpo, y no lo son otros). También, en segundo lugar, se apartó, siguiendo el modelo de las beatas, del papel que se le tenía asignado a las mujeres de su posición social al acercarse a las letras y convertirse en maestra de mujeres y hombres que tuvieron por discípulos. En tercer lugar, María era lectora y difusora de autores que como Erasmo o Valdés, muy pronto iban a verse censurados o ya lo estaban, como Lutero. Por último, era defensora de una visión del cristianismo que ponía el amor al prójimo en el centro de la sociabilidad humana, una idea sincera de fraternidad ante la que todo poder debería de sentir miedo. Dios no come sino corazones y todos somos de la misma masa, dijo en alguna ocasión.

María de Cazalla pasó dos años en las cárceles de la Inquisición de Toledo. Pensó y preparó meticulosamente su defensa junto a Gabriel Quemada, intentando probar que las proposiciones de las que fue culpada y que se presentaban imposibles de contradecir se acercaban más a la ortodoxia de lo que los propios inquisidores pensaron, demostrando una habilidad intelectual y preparación teórica que no tiene ningún parangón con el de otros procesos a alumbrados. María citaba el Evangelio, a San Agustín o San Buenaventura para apoyar sus tesis y contradecir a sus acusadores, y no dudaba en hablar bien de Erasmo. Sin embargo, su inteligente pero atrevida defensa no la libró de sufrir el tormento, primero de la mancuera (o potro) y después la toca, para que confesase la culpabilidad sobre las proposiciones heréticas que sus denunciantes le habían atribuido y denunciase, lo más importante, a otros. En ningún momento María se declaró culpable ni delató a nadie, y muy seguramente gracias a la mediación de algunas mujeres de la alta nobleza con las que tenía una íntima amistad, fue absuelta, le fue impuesta una multa de cincuenta ducados, y por último sería condenada a una retractación pública en una Iglesia de Guadalajara, así como a terminar con todas las relaciones con sospechosos de herejía. Nada más sabemos de ella.

AUTORA

Corral Pulido, Encarnación.

TÍTULO

El jardín de las palabras.

RESUMEN

La responsable de la biblioteca escolar del Colegio San Luis y San Ildefonso nos cuenta cómo ha conseguido crear un entorno de lectura en su centro en un proceso que ha ido desde la creación de una mascota y un nombre, pasando por la recogida y arreglo de libros hasta desarrollar actividades como dame tu palabra, gusano lector, árbol de la lectura, libro viajero, entrevistas entre libros y magicuentos, que pretenden un aprendizaje completo del alumnado en un ambiente de participación y colaboración.

TEXTO

ÉRASE UNA VEZ...

Érase una vez una Biblioteca que no tenía nombre. Encerraba entre sus estanterías el silencio y la soledad de palabras olvidadas en el tiempo. Aquellos libros soñaban con renacer, con volver a tomar vida entre unas manos que se apoderaran de sus historias. Un soplo de aire fresco recorrió aquel inmenso pasillo, las ventanas abiertas arrebataron la oscuridad que durante tanto tiempo envolvió el lugar y...

EL RENACER DE LOS LIBROS

La Biblioteca del colegio S.Luis y S.Ildefonso comenzó así a renacer. Algunos, lamentablemente, no se salvaron y tuvieron que reinstalarse fuera de la Biblioteca. Los que se quedaron, se dispusieron a pasar por el “hospital de libros”: ¡A forrar libros! ¡Quedarán como nuevos! Atractivos para ser leídos, para llevarlos a casa y llenarnos de la magia que desprenden sus páginas.

UN BELÉN LLENO DE LIBROS

Algunas estanterías habían quedado vacías, la biblioteca necesitaba cuentos, libros para los más pequeños y fue entonces cuando surgió el “Belén-Libro”. Los niños y niñas del cole se pusieron manos a la obra, visitaron sus buhardillas, trasteros, armarios, estanterías y decidieron qué libro o libros querían donar a la Biblioteca. Dejaron actuar su imaginación, dibujaron sus mascotas, y empezamos a montar el Belén entre todos.



Esta actividad se fundamentó en los siguientes **objetivos**:

1. Animar a la lectura llenando el Portal Belén de la mejor herramienta para ello: los libros.
2. Dar a conocer a los alumnos-as la próxima apertura de la Biblioteca.
3. Ofrecerles la posibilidad de ponerle nombre y ser los creadores de su mascota.
4. Buscar una mascota, despertando la creatividad y la imaginación en los alumnos-as.
5. Conseguir que el alumnado aporte libros, en buen estado, que tengan en casa y así sentir que hay parte de ellos en la biblioteca, que nos quiere abrir sus puertas en breve.
6. Hacer partícipes a todos los alumnos-as de la elaboración del Portal de Belén.
7. Utilizar las tecnologías: (<http://bibliotecasanluis.blogspot.com.es/>), en el blog de la biblioteca se votará la mascota.

- **Resultado de la actividad: 185 libros llegan a la Biblioteca.**



ELEGIMOS LA MASCOTA Costó mucho la elección de mascota porque todos los dibujos y personajes con los que los chicos y chicas participaron eran geniales. Popy, Plantalibro, Carrot, Boukito...más de 100 mascotas, todas geniales. ¡Qué difícil elección! Y el dibujo elegido fue...



¡MOSI! ¡EL BÚHO MOSI!

Mosi fue creado por una alumna de 3º de ESO. Será el personaje que identificará nuestro rinconcito de lectura y habitará en la biblioteca. Viajará por las clases invitando a los niños y niñas a leer y también a las casas. Estará presente en las actividades del cole, como representante de la biblioteca.

LA CAJA LECTORA BUSCA UN NOMBRE

Esta es una caja lectora que nos invita a imaginar un nombre para la Biblioteca. Se ha dado un paseíto por las clases y finalmente el nombre elegido ha sido: "El jardín de las palabras".



DAME TU PALABRA

La primera actividad que se le ocurre a Mosi es llenar la Biblioteca de palabras bonitas, así que organizó un concurso donde se enriquecía el vocabulario con palabras positivas y eliminaba las palabras negativas. Los **objetivos** que perseguimos son:

1. Cambiar palabras o frases cortas negativas por otras positivas.
2. Argumentar por qué los alumnos-as creen que se deben cambiar.
3. Utilizar las tecnologías, participando a través del blog en el apartado "comentario".
4. Enriquecer nuestro vocabulario en positivo con todas las aportaciones.
5. Conseguir que todos se sientan ganadores, recogiendo la palabra positiva que cada uno aporta en una pegatina que se le entregará a cada uno de los participantes.

Algunas de las participaciones fueron: "La positiva y que me gusta mucho es **compromiso**, la que no me gusta es **involucración**. Y ahora mi explicación: para mí una

persona comprometida es por ejemplo la madre que da a luz, que arriesga su vida porque otra vida nazca, para mí eso es una persona comprometida. Una persona involucrada es la que solo hace lo mínimo que se le espera y no da nada más. Para mí el mayor comprometido en la historia de la humanidad fue JESÚS". De entre 89 participaciones, las ganadoras quisieron cambiar: "La palabra **inhumanidad** por la palabra **caridad**, ya que nuestra fundadora, Madre Encarnación, fue reconocida por su gran misericordia y piedad ante los necesitados, entre ellos, especialmente, enfermos y niñas; por los que sentía especial compasión. También nos gustaría cambiar la palabra **soberbia** por **humildad**, otra cualidad de la fundadora. Si actuamos con humildad mejoraremos a nivel personal y daremos a conocer nuestro lado más modesto. Tomando siempre de ejemplo a Madre Encarnación, gracias a ella aprendimos también que "Servir a Dios es reinar".

EL GUSANO LECTOR



A Mosi se le ocurrió incentivar la lectura, durante la espera de la apertura de la Biblioteca. Mientras se le ponían las nuevas pegatinas a los libros, el Gusano lector iría creciendo hasta llegar a la Biblioteca. Por cada cuento o relato breve leído y trabajado comprensivamente, el gusano lector crece más y más. En cada circulito, que forma su cuerpo, los niños-as escriben el título del cuento leído, nombran a los personajes y hacen un brevísimo resumen.

EL LIBRO VIAJERO

Mosi, en su afán por motivar la lectura y crear entusiasmo con la próxima apertura de la biblioteca no para de inventar actividades que acerquen a los chicos de su cole a los libros. Su gran sueño es ver, en breve, su "Jardín" poblado de niños que hagan florecer en él la magia de la lectura. Y así es como se ha adentrado un experimento lector: "El libro viajero".

"Liberar los libros de su cárcel de papel y dejarlos fluir por la vida, nos hace más libres...compartimos ideas y emociones".

Mosi sacó un libro de aquellas estanterías que empezaban a cobrar vida y lo dejó en un rinconcito del patio del cole. Aquel libro esperó hasta ser encontrado por un niño. Al abrirlo leyó en su primera página: "¡Hola alumno-a que me has encontrado! Estoy en tus manos porque nuestra mascota Mosi así lo ha querido. Solo te pido que cuando me leas, me vuelvas a dejar en otro sitio del cole, así otro compi tuyo podrá leerme. Lo único que te pido es que pongas qué te he parecido en el blog de la biblioteca. No me devuelvas, no creas que me he perdido o pertenezco a alguien. Deposítame en otro sitio. Soy un libro

viajero, he estado en muchas casas y mi deseo es seguir visitando distintas familias. Piensa que si cuando me leas no me devuelves a otro sitio romperás la cadena. ¡Adelante! Llévame contigo a casa, léeme, disfrútame, escribe sobre mí en el blog y continúa la cadena de lectura. Confío en que así lo harás y te agradezco mucho tu atención. ¡Léeme, por favor! Una vez que me hayas leído, déjame en libertad. Ponme en otras manos”

EL ÁRBOL DE LA LECTURA

Mosi ha sembrado en su “Jardín de las palabras”, el Árbol de la Lectura. Espera que, entre todos, lo llenemos de lecturas, personajes, escritores, libros...

Nos invita también a que bajo sus ramas realicemos un trueque de libros. Leemos lo que a mi amigo le ha gustado y lo comentamos. Le recomiendo a mi amiga este libro que me ha gustado porque habla de castillos y hablamos después sobre él. Prestaremos ese libro que tanto nos ha gustado durante un mes al amigo que se lo recomendamos.



TERTULIA LITERARIA

Mosi propone una pequeña tertulia literaria. El **objetivo básico** se sustenta en la expresión oral entrelazada con la motivación por la lectura. El compartir en grupo lo que descubren en el libro que leen invita a los demás a interesarse por él. Expresar nuestro gusto por la lectura puso en el centro del gran círculo que se formó títulos, escritores, aventuras... Historias narradas desde nuestra mirada de jóvenes lectores y tocados con el pincel de nuestra imaginación, fundamentaron este encuentro.

MAGICUENTOS

La Biblioteca, que ya tenía nombre, cada día encontraba más vida. Mosi que veía cómo cada libro era cuidadosamente mimado, no paraba de pensar en las actividades que realizaría en cada rincón de su jardín. Las paredes se estaban llenando de bonitos dibujos y mensajes que invitaban a leer. Tenía nuestra biblioteca hasta **un lema**: “**Tu mejor compañero: un libro**”. Deseaba tener un rincón para infantil y nació...Magicuentos



Objetivos:

Mezclar la magia y los cuentos.

Ayudar, en este caso, a los alumnos y alumnas del Aula de Integración a superarse.

Proponer un reto a los alumnos-as del Aula de Integración, profesores, padres y todo el que se atreva para representar un cuento en el que podrán incluir los elementos mágicos que cada uno imagine.

Cada semana alguien nos contará un cuento o nos leerá una historia a los más peques del cole rodeados del olor a libro, con la idea de sembrar en ellos, desde pequeños, su gusto por visitar nuestro jardín y llenarse del aroma de las palabras.

ENTREVISTAS ENTRE LIBROS

Mosi aspiraba a que la Biblioteca fuese el escenario de actividades, no solo de lectura, sino también de expresión oral y escrita: tertulias, entrevistas, creación escrita... Por ello propuso una actividad que consistía en realizar entrevistas a distintas personas de nuestro cole. Era un modo de ir acercando a todos los miembros del cole al entorno de la Biblioteca, convertirla en un lugar de encuentro para todos. Con esta actividad ponemos sobre la mesa: la expresión oral, formulación de preguntas, nos desenvolvemos ante un público, trabajamos en equipo, pensamos e inventamos preguntas para alguien importante...

Tras el efluio de ideas, respuestas y reflexiones que surgieron de este momento de abrir el corazón a los niños, se entendió el fundamento que Mosi le dio a estas entrevistas para formar parte de las actividades a realizar en su pequeño Jardín, donde las palabras debían fluir, danzar, habitar, crecer, vivir...



CONTINUARÁ...

...Y colorín, colorado la historia de esta biblioteca, que ya tiene nombre, no ha terminado. Mosi continuará inventando actividades que llenarán de vida y luz su jardín tras su inauguración. Esperamos que Mosi pueda hacer realidad su sueño y poder revolotear entre esa alfombra llena de niños, viajar por las clases, dormitar en el silencio de una lectura conjunta y miles de momentos más en que los libros tocarán la felicidad de formar parte de la historia de los niños de este colegio.



AUTORAS

Fernández Ramos, M.J.
Torres Vega, Pilar

TÍTULO

La atención educativa domiciliaria en Andalucía.

RESUMEN

Funcionamiento de la atención educativa domiciliaria coordinada desde el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte en Córdoba.

TEXTO

El objetivo del presente artículo es dar a conocer a toda la comunidad educativa cómo funciona la atención educativa domiciliaria en Andalucía, en adelante AED o lo que es lo mismo la atención educativa al alumnado que por razones de enfermedad no pueden asistir al centro educativo en el que se encuentran escolarizados.

¿Cuáles son sus referentes legales?

- Ley 1/1999 de Solidaridad en Educación, capítulo VII, artículos 21 y 22.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, artículo 34.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la educación para la atención educativa en domicilio, destinada al alumnado enfermo con imposibilidad de asistir al centro con prescripción médica.

¿Cuál es la finalidad de la AED?

- Procurar que no se produzca retroceso en el aprendizaje del alumnado que no puede asistir al centro educativo por prescripción médica.
- Desarrollar en el alumnado hábitos de autonomía y responsabilidad en relación con las tareas escolares, autoaprendizaje y búsqueda de información.
- Conectar al máximo al alumnado con su centro, coordinando las acciones educativas necesarias para posibilitar la evaluación educativa del alumnado lo mas consensuada y acertada posible.

¿A quién va dirigida?

Al alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que por prescripción médica deben permanecer al menos un mes en su domicilio.

¿Cómo se solicita?

El centro educativo en el que esté escolarizado el alumnado debe reunir la siguiente

documentación y remitirla mediante oficio al titular de la Delegación Provincial:

- Instancia de los tutores legales del alumnado, dirigida al Titular de la Delegación de Educación, solicitando la AED.
- Informe médico que especifique la enfermedad del alumno/a y el tiempo previsible de convalecencia en el domicilio.
- Elaboración de un Informe-Protocolo de AED en el que se describen las pautas de intervención educativa y curricular del alumno/a.

La Delegación Provincial de educación, a través del Servicio de Ordenación Educativa, organizará la AED en función de los recursos y personal disponible.

¿Qué personal presta esta atención?

- Personal docente de la Consejería de Educación, que accede a través de convocatoria de puestos específicos.
- Personal voluntario de una entidad colaboradora con la Consejería de Educación.

¿Cuáles son las funciones del profesorado en la atención educativa?

- Planificar y preparar las materias y contenidos a impartir con el alumnado acordes con las prescripciones del informe del EOE o DO, y el Plan Intensivo de Acción Tutorial elaborado por el tutor/a.
- Ser mediador entre centro educativo, alumno/a, familia.
- Participar en los procesos de coordinación con el tutor/a del alumnado en relación a:
 - o Programación
 - o Materiales
 - o Recursos didáctico y de apoyo.
- Informar a la familia del alumnado de la valoración de los progresos educativos.
- Elaborar informes de progreso del alumnado para que el centro educativo esté informado de éstos y sea valorado el trabajo realizado a efectos de evaluación parcial y/o final.
- Coordinar su intervención con el Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación provincial de Educación a través del Coordinador/a del Área de Solidaridad y Compensación Educativa a efectos de:
 - o Organizar la atención del alumnado demandante
 - o Seguimiento de los desplazamientos
 - o Mejora de la atención del alumnado
- Realizar el seguimiento del proceso educativo del alumnado, colaborando en el desarrollo de su autonomía y en los procesos de autoaprendizaje.

¿Cómo se desarrolla esta atención educativa domiciliaria?

- Desarrollando actividades que eviten el desfase curricular del alumnado. En el caso de priorizar contenidos, se centrarán en los contenidos instrumentales básicos.
- Tendrá la duración necesaria hasta que el alumnado se incorpore a su centro educativo, siempre que los recursos lo permitan.

- Se organiza por módulos horarios y adaptados a las necesidades del alumnado y la familia. Estos estarán organizados entre dos y cuatro sesiones semanales, no excediendo la atención educativa más de 10 horas a la semana.
- Según la disponibilidad de recursos, para el alumnado escolarizado en ESO, la atención educativa se organizará en trono a dos grandes ámbitos educativos, el sociolingüístico y científicotécnico, cada uno de los cuales será impartido por un profesor especializado.

¿Qué deberán realizar los centros educativos que escolarizan a este alumnado?

Los tutores de estos alumno/as deberán elaborar un Plan intensivo de Acción Tutorial que determinará al menos:

- Los aspectos básicos del currículo de las distintas áreas o materias
- Las actividades a realizar por el alumnado
- Líneas orientativas para la intervención del profesorado de atención educativa domiciliaria.

Se potenciará la coordinación entre el profesorado de atención educativa domiciliaria y los centros educativos en aras de acercar al alumnado que permanece en su domicilio a la actividad diaria de sus compañeros así como para facilitar los procesos de evaluación.

Para ello:

- Los tutores pondrán disposición de los profesores de AED sus programaciones de aula.
- El centro facilitará regularmente al profesorado de AED las actividades y materiales elaborados por el tutor o equipo educativo para los compañeros del alumnado de AED.
- Se desarrollarán actividades telemáticas para favorecer la comunicación e intercambiar información entre el centro educativo y el alumnado, si lo permiten los recursos.

¿Quién evalúa a este alumnado?

El profesorado del centro educativo en el que se encuentre inscrito el alumnado, teniendo en cuenta los informes elaborados por el profesorado de AED; éste podrá ejercer como nexo entre el profesorado y el alumnado en cuanto al desarrollo de las actividades que sirvan para la evaluación del alumnado.

Para saber más: <http://aprendiendo-desde-casa.jimdo.com/>

Bibliografía

- Ley 1/1999 de Solidaridad en Educación, capítulo VII, artículos 21 y 22.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, artículo 34.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la educación para la atención educativa en domicilio, destinada al alumnado enfermo con imposibilidad de asistir al centro con prescripción médica.

AUTORA

García Cano, María Isabel.

TÍTULO.

El impacto del gran proyecto ilustrado de las nuevas poblaciones en la sociedad del antiguo régimen. El caso de Olavide.

RESUMEN

La fundación de las NN.PP. de Sierra Morena y Andalucía era la puesta en práctica de los ideales ilustrados en el reinado de Carlos III, encarnados por Campomanes, el conde de Aranda y Olavide. Intentar romper con la estructura del A. Régimen en el s. XVIII encontró la oposición de los privilegiados y de manera especial la Iglesia. Con el proceso inquisitorial de Olavide se castigaba a todos los ilustrados y se ponía de relieve la fuerza de la Inquisición y el apoyo que finalmente le prestó el rey “ilustrado”.

TEXTO

El siglo XVIII español se inaugura con la entrada de los Borbones y la guerra de Sucesión, por lo que las ideas y gobierno de Francia se introducen en nuestro país. Felipe V introdujo reformas que imitaban lo francés en todos los ámbitos. Se continuaron por su hijo Fernando VI a través del marqués de la Ensenada y Carlos III. Éste accede al trono de España en 1759, habiendo sido duque de Parma y rey de Nápoles y Sicilia. Acompañado de ministros extranjeros, en España se rodeó de un interesante grupo de ilustrados: Campomanes, Aranda, Jovellanos, Múzquiz, Olavide, entre otros.

Éstos buscaban denodadamente incrementar la riqueza del país, y para conseguirlo era necesario atender a la agricultura. Pusieron sus ojos en dos elementos esenciales: la tierra y la población. Sabían que para cambiar la mentalidad era imprescindible la Educación: “dadme la escuela y una generación y habré cambiado el país”. Si se conseguían ambos aspectos, incremento de la economía y educación, se alcanzaría la felicidad para el pueblo. Las *Sociedades Económicas de Amigos del País*, encarnan precisamente estos dos aspectos. Pero sus creencias y prácticas religiosas no coincidían con la ortodoxia católica, lo que les hacía muy vulnerables ante la Inquisición. Con este planteamiento previo entenderemos dos aspectos que trataremos a continuación: el proyecto de las Nuevas Poblaciones y el proceso inquisitorial de Pablo de Olavide.

Las reformas que Carlos III había emprendido abarcaban varios ámbitos: *Relaciones internacionales, Administración del Estado, Educación y Economía*¹. Estas no fueron bien recibidas por quienes vislumbraban que se mermarían sus privilegios con ellas, por eso trataron de impedir las. En este contexto se puede entender el famoso *Motín de Esquilache* en 1766. El fracaso del motín tuvo dos consecuencias importantes: la expulsión de los jesuitas de España y la entrada en el gobierno de nuevos hombres, entre

¹ PALACIO ATARD, Vicente, *Las “Nuevas Poblaciones” andaluzas de Carlos III. Los españoles de la Ilustración*, Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, Córdoba, 1989, 15.

ellos el conde de Aranda que venía precedido por su fama de reformador ².

Una de las reformas más urgentes era la agraria. Para Campomanes y Aranda esta reforma tendría dos dimensiones: económica, aumento de la riqueza agraria y mejora de sus técnicas; y social, vinculación de los campesinos a la tierra. Campomanes plasmó sus ideas en el *Tratado de la regalía de amortización*, en 1765. Solicitaron a los intendentes de todas las provincias que expusieran los medios para fomentar esta riqueza y en 1768 se pidió lo mismo a los Intendentes del Sur. El informe efectuado por Olavide sobre Sevilla fue modélico; recogió en 38 artículos un verdadero *Proyecto de Ley Agraria*, adelantándose 30 años al *Informe sobre la Ley Agraria* de Jovellanos.

Estas propuestas fueron bien aceptadas por Carlos III, pero no se llevaron a la práctica. Todos estaban convencidos de la doble necesidad del país: tierras para cultivar y población que las trabajara, amén de un desarrollo de las comunicaciones interiores. Pero había que utilizar tierras nuevas y población extranjera que no estuviera viciada. Es precisamente con el establecimiento de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía promovido por Campomanes, Aranda y Olavide, como se conseguirían estos elementos.

Los objetivos que se pretendían conseguir con ellas eran: Demográfico: poblar los desiertos de Sierra Morena y Andalucía; Social: sería un experimento de sociedad ideal; Económico, obtener el máximo aprovechamiento de unas tierras hasta el momento incultas, y de Seguridad en el camino real Cádiz-Madrid, en cuyo trayecto las mercancías de Indias se veían continuamente asaltadas por partidas de bandoleros ³.

Gaspar de Thürriegel reclutó en Centroeuropa 6.000 colonos de ambos sexos, alemanes y flamencos mediante una atractiva campaña de divulgación sobre España. Debían ser católicos, labradores y artesanos. Por cada uno de ellos percibiría 326 reales y el nombramiento de coronel del ejército español. Estas condiciones se fijaron en la Real Cédula de 2 de abril de 1767 ⁴. Joseph Yauch ofreció traer a España 100 familias suizas; y Campomanes y Aranda aceptaron el traslado de un grupo de griegos procedentes de Córcega. De Francia vendrían unos 2.000 colonos ante la anulación de su traslado a Guayana. Cuando finalizaron las admisiones, julio 1769, se habían introducido 7.764 colonos de ambos sexos de las distintas contratas.

Para asentarlos se utilizaron *tierras* procedentes de: baldíos, de propios de los Ayuntamientos colindantes, de particulares a los que se compensó con tierras de similares características, y las de los jesuitas (caso de San Sebastián de los Ballesteros). En cuanto a las *leyes*, Campomanes y Olavide redactaron el *Fuero de Población* que en 78 artículos atendía pormenorizadamente a todos los aspectos de la

² Era reconocido en Europa por su interés en reformar o minorar el poder de la Inquisición. Según Voltaire: el conde de Aranda iba a "limar los dientes del monstruo y cortar los brazos de la hidra", DEFOURNEAUX, Marcelin, *Pablo de Olavide. El afrancesado*, (Traducción de Manuel Martínez Camaró), Renacimiento, México, 1965, 257.

³ GARCIA CANO, María Isabel, *El gran proyecto ilustrado de Carlos III y Olavide. Las Nuevas Poblaciones de Andalucía. (Fuente Palmera 1768-1835)*, Excma. Diputación Provincial. Córdoba, 2013, 41-43.

⁴ El mismo día se publicaba la expulsión de los jesuitas.

colonización. En él se reflejaban los elementos de la sociedad ideal que se pretendía; se regulaba la actividad económica y el compromiso del Estado de aprovisionamiento de todo lo necesario. Se les eximía del pago de tributos por diez años y se les daba un plazo de dos años para que obtuvieran su primera cosecha. También estaba regulado el sistema administrativo que tenía una estructura jerárquica. Hemos comprobado que, al menos en Fuente Palmera, éste se respetó y cumplió en gran medida durante los años de su vigencia, 1767-1835 ⁵.

Este proyecto iba a generar muchas inquietudes, celos, envidias, etc. por ello los primeros años no fueron nada fáciles por los problemas que hubo desde el punto de vista material (no estaban las casas animales, etc.); humano (se introdujeron aventureros, vagabundos, etc.), económico-financiero (No había presupuesto ni fuentes de financiación definidas), eclesiástico, administrativo y político ⁶.

Hubo dos momentos en que la situación de las colonias se volvió crítica hasta el punto de casi desaparecer. Había muchos sectores afectados si este proyecto tenía éxito: Los privilegiados, nobleza y clero que veían afectadas sus tierras; la Iglesia a la que se prohibía el establecimiento de conventos y monasterios y se dificultaba la acción del Santo Oficio; los vecinos colindantes envidiosos de los privilegios de los extranjeros; la Mesta al mermar sus pastos en favor de la agricultura; los políticos extranjeros recelosos del poblamiento de España con sus súbditos, y los españoles celosos del poder que estaban alcanzando los hombres del gobierno de Carlos III. Todos deseaban el fracaso de las colonias. Defourneaux, buscando justificación a los ataques a las NN.PP. decía: “era el ensayo y aplicación del programa ilustrado del equipo gubernamental decidido a modernizar España, incluso con el riesgo de chocar con las tradiciones más inveteradas” ⁷.

Pero hubo un cabeza de turco en el que se concentraron todas las miradas: el limeño Pablo de Olavide y Jáuregui. Nacido en 1725 fue muy precoz en los estudios, se formó en Derecho y Teología, y consiguió ser oidor de la Audiencia de Lima con 18 años. Acusado de impiedad y malversación tras el terremoto de Lima en 1746, fue llamado a España por Fernando VI y Ensenada. Llegó en 1752 y sufrió un breve encarcelamiento decretado por el Consejo de Indias, en relación con el proceso de Lima. Casó con una millonaria 20 años mayor que él, Isabel de los Ríos, y esto le permitió ingresar en la Orden de Santiago, conseguir una “sentencia de olvido” en el caso de Lima y viajar por Europa entre 1757-65, especialmente a Francia e Italia. Conoció a los ilustrados y enciclopedistas más destacados: Voltaire, Diderot, D’Alembert, Rousseau ⁸. Se hizo de una amplísima biblioteca de autores franceses que trasladó a España ya que tenía permiso para leer libros prohibidos.

A su regreso entabló amistad con Campomanes y el conde de Aranda, formando

⁵ GARCIA CANO, María Isabel, *El gran proyecto ilustrado ...*, 46-47.

⁶ PALACIO ATARD, Vicente, *Las Nuevas Poblaciones ...*, 22-26. Estos problemas están ampliamente tratados por: PERDICES DE BLAS, Luis, *Pablo de Olavide (1725-1803). El Ilustrado*, Editorial Complutense, Madrid, 1992, 366-420. Para Fuente Palmera ver: GARCIA CANO, María Isabel, *El gran proyecto ilustrado ...*, 73-77.

⁷ DEFOURNEAUX, Marcelin, *Pablo de Olavide ...*, 146.

⁸ Voltaire llegó a decir de él: “Sería de desear que España pudiese contar con cuarenta hombres como usted”, *Ibid.*, 36.

con ellos “La Trinca”. Fue Intendente de Andalucía y Asistente de Sevilla en donde hizo importantes reformas: Universidad, Informe sobre la Ley Agraria, Reglamento de bailes, etc. Nombrado Superintendente de las NN.PP. en 1767, se dedicó a ellas de manera intensa, pero en su desarrollo tuvo muchos problemas debido en parte a su propia personalidad ⁹.

Los ataques a las colonias y a él se iniciaron en 1768. Thürriegel, que había incumplido manifiestamente el contrato, elevó un *Memorial* a Campomanes protestando por el trato que se daba a los colonos. El obispo de Jaén negó estas acusaciones y denunció en cambio el poco amor al trabajo de los mismos. Yauch, el otro contratista, junto con el embajador de Alemania protestaron ante el Consejo de Castilla por el mismo motivo y pidieron que se realizase una inspección oficial, a lo que accedió Campomanes y confirmaron Aranda y Múzquiz para acabar con los rumores. Se envió un inspector, Pedro Pérez Valiente del Consejo de Castilla, claro detractor de Olavide. Durante esta inspección, Olavide se retiró temporalmente a Sevilla dejando las colonias. La visita de Pérez Valiente fue perjudicial porque los colonos hicieron dejación de sus obligaciones y todo se retrasó. El informe que emitió fue negativo, aunque contrarrestado por la información del marqués de la Corona, miembro también del Consejo de Castilla. Sin embargo, posteriormente éste se negó a firmar el acta de la comisión porque pensaba que debía destituirse al Superintendente, pero no lo consiguió. Olavide ganó momentáneamente este ataque, pero esto tuvo consecuencias políticas y administrativas. La actitud de Campomanes y Aranda fue recriminada por Olavide y pidió su cese como Superintendente, además de la restitución de su honor públicamente. El cese no se aceptó, pero “La Trinca” perdió cohesión ¹⁰. Se promulgaron unas Instrucciones en 1770: se creaba la figura de los alcaldes mayores y se modificaba el régimen eclesiástico. En otro informe, Olavide demostró que las colonias funcionaban debidamente, según lo previsto.

El segundo y definitivo ataque tuvo dos frentes: Sevilla y las colonias:

- a) En Sevilla, Olavide tenía en contra a la aristocracia que desaprobaba su suntuosidad, control de la administración, etc.; al clero porque criticó el derroche de dinero en los santuarios, el quebrantamiento de la clausura de los frailes, etc.; a la Inquisición porque afirmaba la superioridad del poder civil sobre el eclesiástico. A finales de 1768 y principios de 1769, publicó el Reglamento del baile de máscaras que no gustó al Santo Oficio. El tribunal de Sevilla comenzó un proceso bajo secreto y admitió una denuncia del rector del colegio del Santo Ángel que acusaba a Olavide de tener pinturas indecentes, ser amigo de Voltaire, etc. El testimonio de los testigos no fue convincente y los amigos de Olavide manifestaron que todo eran imprudencias del lenguaje o bromas. Así se paró el proceso hasta la vuelta de Olavide a Sevilla en 1773.
- b) El frente más duro lo encontró en las NN.PP. Desde el principio los colonos alemanes, nostálgicos, según Giacomo Casanova, pero en realidad difíciles de integrar, causaban muchos conflictos alentados por los frailes capuchinos que no querían su españolización. En mayo de 1770 llegó a La Carolina fray Romualdo de Friburgo,

⁹ Destacan sus características intelectuales y personales: *Ibid.*, 48-55 y MENÉNDEZ Y PELAYO, Marcelino, *Historia de los heterodoxos españoles*, C.S.I.C., Madrid, 1992, Tomo II, 682-83.

¹⁰ Las relaciones entre Campomanes y Aranda se enfriaron y éste en 1773 fue nombrado embajador en París.

capuchino y hombre de personalidad difícil. No quiso someterse a la autoridad del director eclesiástico, Lanes-Duval y se consideraba el superior del resto de capuchinos, cuestión que estaba prohibido en el Fuero. Además tenía aires de reformador y traía la idea de implantar un proyecto denominado *Fraternum foedus* o *Marianum foedus*¹¹. Los salones del palacio de Olavide en La Carolina eran lugar de acogida de sus amigos en donde se entablaban tertulias y discusiones sin límite de temas. Fray Romualdo era siempre invitado y Olavide gozaba poniéndole en aprietos con temas sobre Teología. Reían al comprobar su ignorancia y soberbia, pero éste, iba anotando cuantas cosas Olavide decía que estaban fuera de la ortodoxia católica. Por otro lado, fray Romualdo, incapaz de frenar la españolización de los alemanes, intentó que las colonias fracasaran, para lo que creó malestar entre ellos difundiendo que los iban a echar, provocando numerosas deserciones y una verdadera rebelión contra la administración de las mismas a finales de 1773 y comienzos de 1774. La situación llegó a tal extremo que el Subdelegado Miguel Ondeano, pidió al Consejo de Castilla que enviara tropas de refuerzo a las colonias para apaciguar a los colonos. Éste envió tres compañías de infantería.

Simultáneamente fray Romualdo siguió denunciando la frivolidad de Olavide. Envío informes a los obispos de Jaén y Sevilla que no tuvieron en cuenta sus acusaciones y, ante ello, decidió actuar en Madrid. Su enlace era el embajador de Alemania, pero su pretensión era llegar al inquisidor general, Felipe Beltrán y, desde luego, al rey a través de su confesor, el padre Eleta. Y lo consiguió hasta el punto, que el informe final del inquisidor general incluía los 21 cargos realizados por el fraile. El informe llegó a Carlos III que llamó a Olavide a Madrid para “tratar negocios de su real servicio”. Mientras tanto, en Europa aún se rumoreaba que Carlos III y sus hombres acabarían con la Inquisición. El Consejo de Castilla, ante la actitud de fray Romualdo en relación con las colonias, pidió al rey que lo expulsara, como así se hizo en marzo de 1776, aunque no se fue de inmediato.

Olavide ya no pudo frenar el proceso cuando fue llamado a Madrid, a donde acudió. Allí trabajó para su defensa en dos frentes: personal y político. En el primero se esforzó en exhibir su ortodoxia cambiando sus costumbres, rezando el rosario, llevando escapulario, etc. En el político acudió a Aranda que no respondió; a Campomanes que también tenía problemas; al ministro de Justicia, Manuel Roda y al inquisidor general. Pero la Inquisición recabó información de 80 testigos, y el 14 de septiembre de 1776 le declaró “hereje formal, sin espíritu de verdadera religión y tinturado de los principales errores naturalistas y materialistas de su tiempo”. Le condenó a prisión en las cárceles secretas del Santo Oficio, con secuestro de todos sus bienes, siguiéndose la causa hasta hacerla definitiva.

Allí pasó dos largos años, hasta que el 24 de noviembre de 1778 se celebró el célebre “autillo”; auto a puerta cerrada al que asistieron sólo 60 personas civiles y eclesiásticas. Se relataron los 170 artículos de la causa y se demostró que las acusaciones no eran herejías, sino cuestiones de costumbres y opiniones, por lo que

¹¹ Según Defourneaux: era una mezcla de sociedad comercial, de caja de ahorros y de compañía de seguros. Se creaba un capital aportado por los que lo constituían, excepto los pobres, y por las donaciones o legados. Este capital se invertiría en transacciones comerciales o explotaciones agrarias, DEFOURNEAUX, Marcelin, *Pablo de Olavide ...*, 238-239.

una retractación y regeneración de costumbres sería la pena que procedía. Sin embargo la sentencia final declaró a Olavide: “hereje, infame y miembro podrido de la religión”. Esta sentencia conllevaba además la reconciliación con la Iglesia; el azotamiento por cuatro sacerdotes durante el miserere; privación de honores; inhabilitación para cargos públicos ... y reclusión en un convento durante 8 años. El proceso y la condena sería ejemplarizante para todos los ilustrados. Europa no daba crédito a lo que pasaba en España.

Se destinó al convento en Sahagún, pero su estado físico aconsejó que tomara aguas en Puertollano. De regreso a Sahagún se detuvo en Almagro en donde permaneció un tiempo preocupándose de sus negocios, hasta que fue reclamado por el Santo Oficio. Dada su delicada salud, solicitó tomar aguas termales en Caldas de Monbui a lo que el inquisidor general accedió. Desde allí huyó a Francia en 1780, si no con la complicidad del inquisidor, sí con su abstención. Floridablanca tuvo que pedir su extradición a través de Aranda, pero el ministro de AA.EE. francés, Vergennes, se desentendió del asunto.

Permaneció en Francia entre 1780-97, allá vivió la Revolución Francesa. En un primer momento estuvo en Versalles coincidiendo con la Asamblea de Notables; participó en la Asamblea constituyente en la delegación de extranjeros, y con la Convención se fue a Meung sur Loire. En este lugar se encargó de la explotación de una granja y creó una “Casa de socorro” para ancianos y pobres. Cuando la Convención entró en guerra con España fue apresado como extranjero sospechoso. Con la caída de Robespierre fue puesto en libertad y se trasladó con su amigo Dufort y su capellán el abate Reinard a Cheverny, en donde escribió la obra que finalmente le abrió las puertas de España: *El Evangelio en triunfo*, publicada en 1796. Esta obra, tomada en parte del libro del abate Lamourette, *Les Délices de la Religion ou le pouvoir de l'Evangile pour nous rendre heureux*, tiene una parte original suya sobre reformas socio-económicas.

Con Carlos IV en el trono y Jovellanos y Godoy en el gobierno, el momento era propicio para la vuelta a España. Olavide requirió que se le restaurara su honor y el de su familia. Carlos IV accedió, pero el entonces inquisidor general, Ramón de Arce, tenía reticencias dado que el reo había huido. Una ágil comunicación epistolar entre Olavide y el inquisidor dejó claro a éste que Olavide estaba rehabilitado. Regresó a España en 1798, residió primero en Madrid y luego se trasladó a Baeza en donde vivió dedicado a escribir poemas religiosos y allí murió el 25 de febrero de 1803.

Para concluir este artículo debemos hacer balance tanto del proyecto de las NN.PP. como del proceso inquisitorial. Así, en el primero diremos que las colonias cumplieron con los objetivos que las habían hecho nacer, aunque lógicamente no se alcanzaron los niveles pretendidos. Se poblaron los desiertos demográficos, se pusieron en cultivo tierras montaraces, se lograron altas cotas en la sociedad pura que se pretendía y se dio seguridad al camino real Cádiz-Madrid, al disponer las poblaciones a lo largo del mismo. Por tanto podemos concluir que fueron un éxito. En marzo de 1835 la reina regente M^a Cristina derogó el Fuero de Población y estas poblaciones pasaron al régimen ordinario del resto de España.

Con respecto a los ilustrados y al proceso inquisitorial se demuestra lo difícil que resultaba y resulta cualquier tipo de reforma agraria en nuestro país, dada la estructura viciada de la propiedad. La fuerza de los privilegiados en general y de la nobleza y, especialmente, la Iglesia en particular, ante la posibilidad de perder parte de su poder. Se pone asimismo de relieve el papel decisivo de los confesores de los reyes aún en temas de política; y que en España la fuerza de la tradición y de la Inquisición, hicieron que la Ilustración tuviera unas connotaciones diferentes al resto de Europa.

AUTOR

González Requena, Rafael¹².

TÍTULO

El conjunto termal de Bath: Materiales para el cuadernillo de trabajo del intercambio bilingüe del I.E.S. “Grupo Cántico”

RESUMEN

El intercambio que el I.E.S. “Grupo Cántico” desarrolla desde hace ya un lustro con el Saint Gregory’s College de Bath ha permitido la generación de materiales de uso bilingüe –inglés- que se materializan en un cuadernillo de trabajo del alumnado. Dos son los objetivos generales del mismo: la profundización en la lengua inglesa y el conocimiento de la cultura inglesa. Este segundo campo se centra en el trabajo con el patrimonio histórico de las localidades que visitamos en el Reino Unido: Bath, Oxford, Bristol y Londres. La actualización del cuadernillo de trabajo previo nos condujo a la generación de un material exclusivo para el aprendizaje del patrimonio de Bath centrado en sus famosas termas que ha trascendido más allá de los meros baños para terminar siendo una reflexión más profunda sobre la cultura del agua, del placer y del relax a lo largo de la historia, que es lo que presentamos con esta comunicación.

TEXTO

El Instituto público “Grupo Cántico” desarrolla un programa de bilingüismo en lengua inglesa desde hace ya más de un lustro. El Departamento de Geografía e Historia participa como Área no lingüística en el desarrollo del programa en los cuatro niveles educativos de la E.S.O. en el Centro; es, por lo tanto, uno de los pilares del mismo. Una de las actividades que permiten afianzar dicho programa es el intercambio educativo que se efectúa con el St. Gregory’s Catholic College de Bath, que facilita a nuestro alumnado realizar una inmersión profunda en el conocimiento de la lengua inglesa a través del contacto directo con sus partners ingleses. Este intercambio educativo está sustentado en dos pilares: la lengua y la cultura inglesa. El trabajo sobre el patrimonio histórico inglés de las ciudades que visitamos durante el intercambio –Bath, Bristol, Oxford y Londres- configura el núcleo fundamental del trabajo del alumnado sobre la cultura inglesa. Para ello, se elaboró un cuadernillo de trabajo para el alumno/a que, con el paso del tiempo y la experiencia adquirida, ha sido necesario actualizar. Y este es el objetivo de nuestra comunicación.

Este cuadernillo de trabajo¹³ –workbook- permite al alumnado abordar diferentes aspectos durante su estancia en el intercambio, de tal manera que esta estancia en Bath no es

¹² El asesoramiento lingüístico ha sido coordinado por mi compañero Antonio Jesús González Aguilera – coordinador del programa bilingüe del Centro- y por Emmalie Anderson-lectora del programa bilingüe- en la traducción del Cuadernillo al inglés.

¹³ La estructura del cuadernillo es simple, pero compleja en la información facilitada al alumno/a: planos y mapas de las ciudades visitadas; cuestionarios de trabajo diario; información básica del Reino Unido; actividades de patrimonio; autoevaluación; diccionario...

meramente un tiempo de placer, sino de aprendizaje y disfrute. Como afirmaba anteriormente, aborda dos tipos de conocimientos: la lengua y la cultura inglesa. Sin embargo, a lo largo de cinco años es necesario una actualización del mismo, labor que hemos acometido, especialmente, durante este último curso. El workbook es un instrumento de trabajo muy útil y necesario durante la estancia inglesa de nuestro alumnado desde tres vertientes: el trabajo previo en el aula del alumno/a durante el curso; la traducción de los materiales generados en español a la lengua inglesa para su posterior uso; y el trabajo de los alumnos/as en las distintas asignaturas en el St. Gregory's College de Bath.

El cuadernillo de trabajo ha sufrido una actualización permanente a lo largo del tiempo, adaptándolo tanto a las necesidades del profesorado como, especialmente, del alumnado. De esta forma, el workbook se ha diversificado en dos facetas:

- La lengua inglesa (profundizando en la competencia lingüística)
 - La dimensión cultural-patrimonial (competencia cultural y cívico- social)
- Esta última dimensión ha pasado de una guía de visita a una inmersión de trabajo en diferentes aspectos culturales-artísticos que se vinculan a aspectos que difícilmente pueden verse en España:
- “El Gótico inglés” que vemos en la Bath Abbey o en el ingente patrimonio gótico y neogótico de Oxford (New College, Merton College, Christ Church Collage...)
 - Los relieves del British Museum de Londres, especialmente los mesopotámicos, asirios y griegos.
 - El conjunto termal romano de Bath.

Las actividades recogidas en el cuadernillo sobre el conjunto termal de Bath –así como, en otro sentido, las del arte gótico o el British Museum- han dado paso a una reflexión sobre la cultura del agua y del placer en el mundo romano, que se ha extrapolado a otras culturas posteriores hasta llegar a la actualidad. El objetivo con esta remodelación ha sido doble: artístico (conjuntos termales dentro de los edificios de ocio del mundo romano) y cultural-social (la cultura del ocio y del placer como elemento de bienestar social de la ciudadanía). En este sentido, nuestro trabajo se ha estructurado en varias fases:

- Primera: diseño del material a incluir en el cuadernillo de trabajo.
- Segunda: explotación didáctica del cuadernillo en el aula y en Bath.
- Tercera: implementación de actividades a cumplimentar durante la estancia del intercambio.

La idea subyacente a este trabajo ha sido que el alumnado vislumbre el papel del agua y de las actividades ligadas a ella como un elemento de placer y disfrute por parte de la ciudadanía, yendo desde el bienestar generalizado y gratuito en Roma al elitismo exclusivista e individualista de la sociedad capitalista actual.

Por otra parte y desde el punto de vista de la lengua inglesa, nos ha interesado desde un principio trabajar dos elementos básicos: la capacidad escrita y la transmisión de mensajes orales en lengua inglesa. A partir de ahí, nos propusimos trabajar las cinco destrezas comunicativas: leer, escribir, escuchar, hablar y conversar (especialmente, las dos primeras en el workbook):

- Lecturas de textos en lengua inglesa: vocabulario, comprensión, gramática...
- Escritura: producción de textos escritos en lengua inglesa.
- Escuchar, hablar y conversar: estas tres destrezas se desarrollan principalmente con los partners de los alumnos/as y con aquellas personas que, en los distintos lugares, pueden ayudar al alumnado a la cumplimentación de las actividades propuestas.

Como Área no lingüística integrante del programa bilingüe de nuestro Centro, desde el Departamento de G^a e H^a intentamos generar propuestas para trabajar un currículo integrado en la medida de nuestras posibilidades. A partir de ahí, pretendemos integrar los elementos que consideremos más significativos para nuestro alumnado dentro de la complejidad que conlleva el acercarse a un currículo integrado.

El diseño del plan de trabajo centrado en el conjunto termal de Bath ha sido el siguiente:

1. *Ciudad y urbanismo en el mundo romano. Arquitectura. La ciudad romana de Bath:*
 - a. *Urbanismo de una ciudad romana tipo y urbanismo de la ciudad romana de Bath.*
 - b. *Características de la arquitectura romana. Principales tipologías arquitectónicas.*
2. *"The roman's arrive". Un poquito de historia: los romanos en las Islas británicas.*
3. *Los edificios para el ocio y disfrute en el mundo romano: las termas:*
 - a. *Las ideas de Vitrubio sobre las normas de edificación de un conjunto termal.*
 - b. *Estructura, planta y función de los conjuntos termales romanos. Los distintos ejemplos en el Imperio romano.*
 - c. *El conjunto termal de Bath (WORKBOOK):*
 - i. *La fuente termal de Bath ("The hot spring of Bath")*
 - ii. *Las termas de Bath ("Building the Baths")*
 - iii. *El Templo de Sulis Minerva.*
 - iv. *El actual Museo de las termas de Bath.*
 - d. *Los cuadros de Sir Lawrence Alma-Tadem (siglo XIX), una recreación neoclásica de los ambientes termales romanos.*
4. *La cultura del ocio, disfrute y agua a través de la historia: de los baños romanos a los spa modernos pasando por los hamman musulmanes o los baños turcos. De la cultura popular frente a la elitista.*

Un plan tan ambicioso de trabajo no puede llevarse a cabo en dos segundos. Relacionamos los contenidos con el desarrollo curricular de los distintos niveles educativos de nuestra área (recordamos que el intercambio se realiza a final del tercer curso de la E.S.O.), tal y como se refleja en el siguiente cuadro:

NIVEL EDUCATIVO	ÁREA	CONTENIDOS A TRABAJAR
1º DE LA E.S.O.	G ^a e H ^a	Mesopotamia: relieves. Egipto: momias. Grecia: relieves del Partenón. Roma: edificios de ocio: termas.
2º DE LA E.S.O.	G ^a e H ^a	Arte gótico.
3º DE LA E.S.O.	G ^a	Ciudad y urbanismo.
	CULTURA CLÁSICA	Roma: termas.
	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	Mentalidad del inglés.

El plan de actividades diseñado aparece en Anexo final¹⁴:

Conclusiones.

- Este cuadernillo de trabajo o workbook se convierte en una herramienta educativa imprescindible para el alumno/a. De ahí, la necesidad de su actualización y mejora permanente.
- La concepción amplia del trabajo con el patrimonio artístico (de termas a arquitectura romana, arquitectura gótica, didáctica de una visita musealizada) permite la profundización en el conocimiento de la cultura romana en uno de sus aspectos más interesantes, el disfrute gratuito de la ciudadanía de los bienes públicos.
- Trabajar con dos lenguas simultáneamente enriquece nuestro trabajo de campo y aula¹⁵.

¹⁴ En este apartado hemos seguido el planteamiento diseñado en el trabajado de NARANJO CORDOBÉS, Luis G.; GONZÁLEZ REQUENA, Rafael; LUQUE REVUELTO, Ricardo M.; DÍEZ BELINCHÓN, Francisco: *Córdoba, ciudad patrimonio. Itinerarios didácticos*; Córdoba, Ayuntamiento de Córdoba, 2010. Una comunicación extraída del mismo fue presentada en las Jornadas de 2011 y publicada en la revista ECO del CEP de Córdoba, en su número 9.

¹⁵ A modo de ejemplo, aquí adjuntamos fichas de trabajo para el British Museum (en fase de experimentación):

HUMAN-HEADED WINGED LION (assyrian, about 865 – 860 a.c.) From Nimrud, north-west palace. This is one of a pair of lions that flanked a doorway in the throneroom of the palace of Ashurnasirpal II (883 – 859 a.c.) They provided magical protection for the building and wear ropes¹⁵, like other protective lions. The five legs suggest that they were intended to be viewed from the front or the side, not from an intermediate angle. Reliefs from the same throneroom are displayed in room 7.

- Can you briefly describe what you see in the photograph?
- What is the name of the sculpture that appears in the photograph?
- To which ancient culture does this sculpture belong?
- What is its date? When was it sculpted?
- Which king does it represent?
- What type of figure is represented in the sculpture?
- What meaning did these sculptures have?
- Where were these sculptures placed?
- In which palace were the sculptures found?
- What material is it made of?
- What type of sculpture is it?:
 - Relief¹⁵ – Round.

- El cuadernillo permite abordar sobradamente la consecución de las diferentes competencias educativas, especialmente:
- Competencia lingüística, tanto en lengua castellana como inglesa.
- Competencia cultural-patrimonial, a través del estudio con el patrimonio.
- Competencia cívico-social, a través de la interacción con los partners ingleses durante el intercambio en Bath.
- Competencia de autonomía personal, al permitir al alumno/a ser protagonista de su propio aprendizaje al facilitarle los instrumentos necesarios para conseguir sus fines.
- Competencia de aprender a aprender, en la línea de la competencia precedente, siendo el alumno/a el protagonista de su propio aprendizaje.
- Competencia tecnológica, a través de diversas actividades propuestas para tal fin.
- Las competencias de interacción con el medio físico y de razonamiento matemático son las trabajadas con menor profundidad en este cuadernillo.
- La adaptación del nivel lingüístico al grado de competencia lingüística del alumno/a es una ardua labor que, en nuestro caso, parte del profundo conocimiento de nuestro alumnado.



- Can you see sculptures similar to these in the other surrounding rooms? Who do they represent?
- What is the number of the room in which you can find these sculptures?

Anexo

AUTORES

Lara Fuillerat, José Manuel
Moraga Campos, José

TÍTULO

Herramientas para la selección y organización de contenidos en Geografía de España.

RESUMEN

El artículo que presentamos pretende dar continuación a la línea iniciada en otro trabajo presentado en el número anterior de esta revista en el que los autores estudiaron el concepto de entorno personal de aprendizaje y sus posibles aplicaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales. En esta ocasión se va a concretar este concepto en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura “Geografía de España” de 2º de Bachillerato avanzando en una de las líneas de actuación presentadas anteriormente: la selección y organización de contenidos, es decir, la curación de contenidos.

TEXTO

1. Introducción de los Entornos Personales de Aprendizaje en el aula

Este artículo pretende continuar con la labor iniciada en un anterior trabajo¹⁶ en el que se trazaron las líneas teóricas relativas a este nuevo marco teórico o paradigma denominado **Entorno Personal de Aprendizaje** o **PLE** (*Personal Learning Environment*). Este concepto parte de la idea de que no existe una única forma de aprendizaje en consonancia con la diversidad de “inteligencias” que podemos detectar, por consiguiente, no podemos dar una única respuesta a tan variado espectro de aprendizaje. Se hace preciso implementar otras formas de enseñar, ya no nos vale con eso de “café para todos”, esas tradicionales formas de enseñanza masiva. Debemos tender a la personalización del aprendizaje, a la creación de entornos personales de aprendizaje cada vez más creativos, más ricos, en los cuales se aprende entre iguales, con un profesorado que asume nuevos roles diferentes a los que se tenían asumidos en la escuela de antaño. Quizás la clave de este enfoque esté más que en el propio PLE, en el entorno social de aprendizaje, es decir, el PLN (en inglés, *Personal Learning Network*), el conjunto de personas con las que nos relacionamos y de las podemos aprender¹⁷.

Según **David Álvarez**¹⁸ el **Entorno Personal de Aprendizaje** es “una combinación híbrida de dispositivos, aplicaciones, servicios y redes personales que empleamos para adquirir, de forma

¹⁶ Lara Fuillerat, J.M.-Moraga Campos, J.: “*Diseño e implementación de Entornos Personales de Aprendizaje en Secundaria*”, Revista eCO, 10, 2013.

¹⁷ Para conocer algo más de este concepto, recomendamos, a manera de introducción, el post de Jordi Martí titulado “*Etapas en la adopción de un PLN*” en su Blog “XarxaTIC”.

¹⁷ Enlace: <http://www.xarxatic.com/etapas-en-la-adopcion-de-un-pln/> Consulta de 17/01/2014.

¹⁸ David Álvarez: “PLE: aprendizajes emergentes y pedagogías invisibles”, entrada de 27/XI/2013, en su blog “e-aprendizaje”. Consulta de 27/XII/2013.

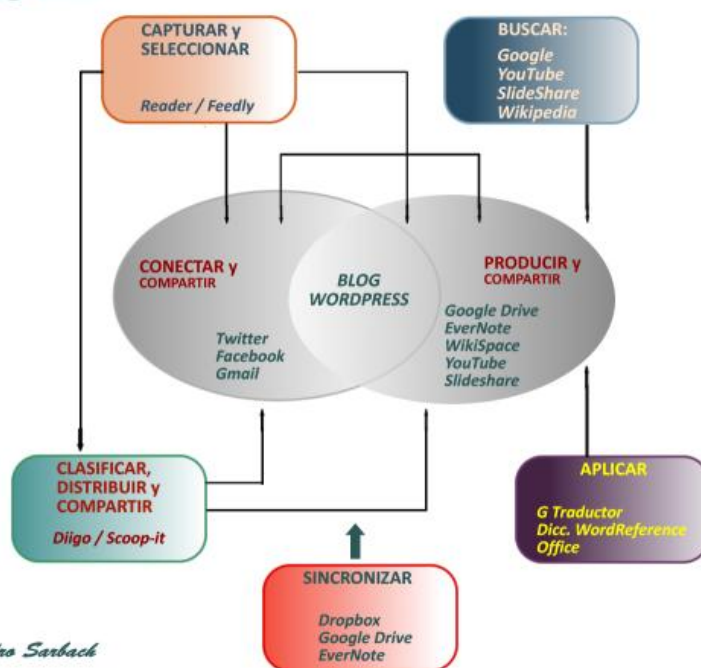
autónoma, nuevas competencias para la resolución de problemas". Según esta definición, parecería, en principio, que se trata de una simple serie de herramientas TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje. Pero, en nuestra opinión es mucho más que eso. Es por ello que nosotros somos más de la opinión de **Jordi Adell** y **Linda Castañeda**, según los cuales, el PLE es un enfoque pedagógico, con enormes implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero con una innegable base tecnológica, es decir, se trataría de un *constructo* tecno-pedagógico que pretende poner en juego las inmensas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y las nuevas ideas sobre el conocimiento al servicio del aprendizaje del alumno. En definitiva, un PLE sería un conjunto de aplicaciones, recursos, fuentes de información, metodologías de aprendizaje, redes y contactos, disponibles para alcanzar determinadas competencias tanto personales como profesionales. Un concepto con muchas posibilidades pero se encuentra aún en fase beta, en fase de experimentación y concreción. En este sentido, pretendemos realizar una modesta contribución a la construcción de este paradigma aplicándolo a la enseñanza y aprendizaje de las CC.SS y más concretamente a la de la Geografía de España, impartida en el Segundo curso de Bachillerato, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Así pues, antes de exponer los resultados de nuestra experiencia creemos preciso hacer una serie de valoraciones acerca de este paradigma. Y lo primero que debemos plantear es si es posible, realmente,

construir un PLE o Entorno Personal de Aprendizaje en Secundaria y Bachillerato. Como indicamos en nuestro artículo anteriormente referido, todo pasa, en primer lugar, por un cambio metodológico radical por parte del profesorado y el alumnado. Adquirir y utilizar una serie de herramientas TIC no es nada complicado ni inusual. De una manera consciente o no, todos y todas tenemos nuestro propio PLE, utilizamos herramientas para

Mi PLE 2013

Alejandro Sarbach



comunicarnos, buscar información, compartirla e incluso producirla. El problema o la dificultad radica en insertar esa dinámica TIC particular en un entorno de aprendizaje consciente que impulse dinámicas de aprendizaje en el alumnado. En palabras de **Alejandro Sarbach** *"reducir la cuestión a sus aspectos tecnológicos (por ejemplo, utilizar marcadores sociales, blogs, o lectores de feeds) aunque indudablemente significa un paso de gigante en relación a entornos compuestos básicamente por el libro de texto y las explicaciones del profesor o de la profesora, no*

*necesariamente implica una modificación del paradigma bancario tradicional*¹⁹. Efectivamente, no se trata sólo de introducir ciertas aplicaciones más o menos motivadoras, más o menos atrayentes para el alumnado. La creación de un PLE, y mucho más, su extensión a toda el aula, supone cambiar el viejo paradigma educativo centrado en el profesor y los contenidos, por otro en el que el protagonista sea el alumno/a y el desarrollo de las competencias básicas.

Sin duda, no es nada fácil poner en marcha esta verdadera “revolución” educativa ya que nos encontraremos con numerosos problemas, reacciones, obstáculos, de toda índole, tanto técnicos (conexiones, hardware, aplicaciones), como institucionales (burocracias educativas), como sociales (alumnado, profesorado, familias) que dificultan nuestra labor. De ahí que nuestra intención (como la de la mayoría de los y las que apuestan por llevar a cabo este proceso) sea ir paulatinamente introduciendo los cambios precisos, siempre con una adecuada y contrastada planificación de todo el proceso y marcando perfectamente las diferencias entre las distintas metodologías.

Como indicábamos en nuestro anterior artículo²⁰, el establecimiento de un entorno personal de aprendizaje lleva consigo un continuo ejercicio de ensayo-error en el que tendremos que ir probando las diversas herramientas TIC que existen a nuestra disposición e incluso, ir adaptándolas al alumnado, al aula y a nuestros objetivos didácticos. Pero, por encima de todo, tenemos que tener presente que las herramientas que utilicemos, el PLE que hayamos seleccionado, no es un fin en sí mismo, sino un medio (y no el único) para alcanzar esos objetivos propuestos. Y esta afirmación es un principio que mantenemos firmemente, máxime cuando vemos la continua aparición de nuevas herramientas TIC que convierten en obsoletas las anteriores en un espacio de tiempo excesivamente corto. Es lo que **Jordí Martí**²¹ llama, de forma muy atinada, la “cultura educativa de la obsolescencia”, extensible a todos los componentes del proceso educativo.

Por consiguiente, el PLE debe de enmarcarse en una concepción más amplia de nuestra labor educativa, una concepción no tecnológica sino metodológica, un elemento más de un proceso de innovación educativa que afecta a todo el conjunto.

2. La contribución de la Geografía al diseño del PLE/PLN.

La Geografía, como ciencia, se encarga, expresado de manera sintética, de estudiar las relaciones entre el Hombre y su medio, localización, distribución de los fenómenos humanos sobre el territorio. Es una ciencia de síntesis, a medio camino entre las ciencias humanas y naturales, que aporta una amplísima variedad temática y metodológica. Como se indica en la **Declaración Internacional sobre Educación Geográfica**²², los geógrafos buscan respuestas a interrogantes

¹⁹ Sarbach, Alejandro: *Entornos personales de aprendizaje (PLE) en Secundaria*, Carbonilla.net, 17 de abril de 2010 (revisado 3/06/2012). Consulta de 27/XII/2013.

²⁰ Lara Fuillerat, J.M.-Moraga Campos, J.: “*Diseño e implementación de Entornos Personales de Aprendizaje en Secundaria*”, *Revista eCO*, 10, 2013.

²¹ Martí, Jordi: “*La cultura educativa de la obsolescencia*”, entrada en el blog “Xarxatic” de 24 de abril de 2013 (consulta realizada en 11/01/2014). <http://www.xarxatic.com/la-cultura-educativa-de-la-obsolescencia/>

²² Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (UGI): “*Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*”, 1992.

como los siguientes:

- Dónde está
- Cómo es
- Por qué está ahí
- Cómo se desarrolla
- Con qué impacto
- Cómo debería ser gestionado para el beneficio tanto de la sociedad como de la naturaleza

Ante este amplio abanico conceptual, el profesorado que imparte Geografía en Secundaria y Bachillerato ha venido utilizando diversas estrategias metodológicas de mayor o menor éxito pero que, en su mayoría, responden a un enfoque tradicional, unidireccional, en el que el profesor/a es el que dirige el aprendizaje y el alumnado asume un papel pasivo, secundario, como receptor del conocimiento aportado por el profesorado. Una metodología que, no por ser la predominante en nuestras clases, podemos definir como obsoleta (al menos en su concepción más tradicional).

No obstante, la Geografía, como el resto de las Ciencias Sociales, presenta enormes posibilidades para apoyar el cambio metodológico que hemos indicado anteriormente y que venimos defendiendo. Se trata de centrar la actividad en el alumnado y asignar una nueva función al profesor/a como facilitador de aprendizajes, como mediador entre el conocimiento y el alumnado. En lo que a la Geografía se refiere, el profesor/a debe proporcionar las claves para que el alumno/a adquiera el conocimiento espacial que proporciona esta materia. Desde este prisma, podemos enlazar las posibilidades didácticas de la Geografía con el concepto de PLE y deducir que desde la Geografía podemos contribuir a la configuración del PLE (y el PLN) del alumnado a través de múltiples herramientas tecnológicas y metodológicas que se utilizarían para conseguir los objetivos y competencias derivados de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia de una manera más eficaz y motivadora para el alumnado y, de forma recíproca, utilizar las herramientas disponibles para la creación del PLE en conseguir los objetivos y competencias que buscamos desde la Geografía. Pero, insistimos, esas herramientas son sólo la base tecnológica de un proceso de cambio e innovación más amplio que tiene un carácter metodológico y conceptual. Desde la observación, búsqueda, selección y comunicación de la información de tipo geográfico, a la publicación y edición de esa información, el trabajo con imágenes, sonidos, gráficos, la geolocalización, etc., son aspectos que podemos tratar con las herramientas TIC que hemos ido seleccionando y que constituyen el PLE/PLN del alumnado. No debemos obviar, ya que es uno de los aspectos más importantes del estudio de la Geografía, el conocimiento de la realidad inmediata que rodea al alumno/a y que gracias a esas herramientas TIC podemos desarrollar.

En esta comunicación vamos a dar cuenta del uso de algunas herramientas TIC en el trabajo de la Geografía, las posibilidades de esas herramientas en la configuración del PLE y el resultado de la puesta en práctica de las mismas. En concreto, nos centraremos en el denominado concepto de *curación de contenidos*, aplicada a una experiencia didáctica práctica desarrollada durante el curso 2012-13 en el IES *El Tablero* de Córdoba²³

²² <http://www.raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/viewFile/46086/56892> (Consulta de 11/01/2014)

²³ Queda pendiente para un futuro artículo los resultados de la inclusión de diversas herramientas digitales a dicha materia, obtenidos en diversas experiencias desarrolladas en el aula y en casa por el alumnado y por el profesor de la materia.

3. Curación de contenidos vs. selección y organización de la información digital

Internet es un enorme repositorio de recursos e información que, en la mayoría de las ocasiones, nos puede desbordar (“*infoxicación*”) por lo que se hace imprescindible cada vez más que los alumnos/as y profesores/as adquieran toda una serie de capacidades para seleccionar, sintetizar, filtrar, compartir, crear y construir conocimientos a partir de la información que podemos encontrar en la red/nube de una forma dispersa, no sistematizada. Es en este contexto en el que ha surgido el término “*curación de contenidos*”, procedente del inglés “*content curation*”, y que hace



referencia a la selección, filtrado, elaboración, distribución y análisis de la información digital que hemos generado u otros han producido (artículos, tuits, entradas de blogs, libros, fotos, documentos, videos, presentaciones, podcasts, etc.) alrededor de un tema o tópico específico²⁴.

El docente también puede y debe ser un *curador de contenidos*, esto es,

debe jugar el papel de filtrador o intermediario de la enorme avalancha de información generada en Internet para proporcionar, de forma apropiada, constante y sistematizada, aquellos contenidos de valor formativo para el alumnado. Por ello, es básico, por una parte, que el propio docente de forma habitual obtenga información de múltiples fuentes y por otra, que de forma también continuada esté proporcionando a su alumnado aquellos datos, noticias, o enlaces que les ayuden a desarrollar sus proyectos o actividades de aprendizaje. Así, el docente como **curator** es un “mediador” entre la información bruta de la red, y su alumnado, de modo que selecciona aquel contenido con utilidad potencialmente educativa²⁵. Esto implica una selección “*grano a grano*” enfocada a los intereses y necesidades del alumnado. Por ello y a pesar de que cada vez existen más soluciones técnicas que facilitan una criba previa entre tanta información, el factor humano inherente al proceso es imprescindible. Para construir nuestra credibilidad como curador de contenidos es importante dar siempre atribución al trabajo original, poner enlaces web de origen y dar crédito a su autor. En ningún caso podemos inducir al engaño, intentando hacer pasar el trabajo de otros por propio y abusar del esfuerzo ajeno. El mérito del curador es saber extraer contenido relevante dentro del gran ruido de información que hay en la red, darle sentido dentro de un contexto y transformarse en una voz influyente especializada en el tema²⁶.

Sin embargo, con la finalidad de adentrarnos en este universo digital de la información, diseñamos

²⁴ [Del caos al orden: encontrar, filtrar y coleccionar contenido educativo](#), Blog “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, 21 de septiembre de 2012 (Consulta realizada en 11-1-2014).

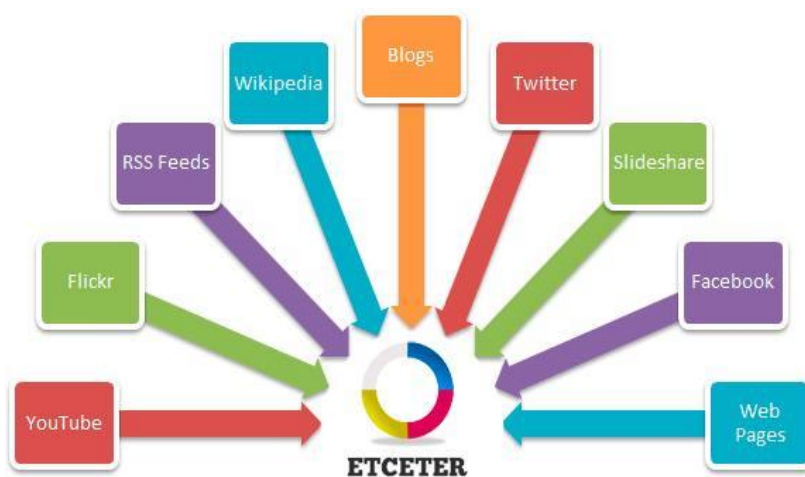
²⁵ Manual Área: [Metáforas del docente 2.0: DJ, Curator, Community Manager](#), Ordenadores en el aula, 23 de mayo de 2012 (Consulta realizada en 14/01/2014)

²⁶ [Del caos al orden: encontrar, filtrar y coleccionar contenido educativo](#), Ciencias Sociales - Geografía e Historia, 21 de septiembre de 2012 (Consulta realizada en 11-1-2014)

para el curso 2012-13 una experiencia didáctica para desarrollar en la materia de Geografía de España; se trataba de experimentar sobre un trabajo de tipo colaborativo en la búsqueda de materiales digitales y en línea que puedan servir para complementar la información suministrada en el aula. Pero aspirábamos a ir más allá, deseamos convertir al alumnado en protagonista de su aprendizaje, además de/en lugar de suministrarle dicha información ya seleccionada y organizada. Además, entendimos este proceso como un trabajo complementario al desarrollado en la explicitación de currículo oficial, individual y voluntario en el que cada alumno se preocupaba en buscar, seleccionar, organizar y reflexionar sobre la presencia de una temática concreta en internet; con ello pretendíamos inculcar en nuestros alumnos aspectos de trabajo en el que la organización, selección y uso de contenidos digitales sea el centro de su interés. Al mismo tiempo, su esfuerzo personal permitiría constituir un *corpus* de materiales, organizados en diversos soportes digitales, que ayudarían, en la medida que ellos mismos lo demandasen, a enriquecer su conocimiento de estas herramientas digitales y de los materiales vinculados a los contenidos conceptuales y procedimentales de la Geografía de España; contribuiría de este modo de forma colaborativa, además, a que otros alumnos de nuestro centro y de otros ámbitos educativos puedan usarlos para profundizar en su aprendizaje durante el curso actual y venideros.

Este trabajo se desarrolló en torno a tres **herramientas en línea**, con cierta proyección en ámbito educativo y social:

- **Etceter.** Es herramienta digital, *start-up* de origen madrileño, que permite crear “píldoras”²⁷ de conocimiento y compartirlas con los demás personas sin necesidad de tener un blog o páginas web. Éstas *píldoras* son páginas de información que pueden contener: documentos como apuntes, datos específicos sobre temáticas concretas, artículos, presentaciones, vídeos, exámenes, prácticas, etc. Un docente de esta manera podría fácilmente compartir información de interés para sus alumnos a través de Etceter y explicar así un tema. La idea es añadir módulos con imágenes, texto o contenido de una URL. Esos módulos, después, podremos reordenarlos simplemente utilizando nuestro ratón, arrastrándolos y soltándolos al lugar deseado de la píldora. En línea con el nuevo concepto acuñado como ‘curación Web’, este proyecto se cimenta en una necesidad y una firme creencia: la de que el tiempo en Internet es muy valioso y que, a la accesibilidad y democratización del conocimiento, hay que añadirle un elemento de gestión humana que ni las máquinas ni la Inteligencia



²⁷ Introducimos en nuestro texto el vocabulario específico diseñado y proyectado por sus propios fundadores para así poder generar un conocimiento más exacto de la herramienta digital

Artificial han conseguido equiparar aún. Para la experiencia que llevamos a cabo, hemos concretado en este [sitio web](#) la vinculación de materiales curriculares de cada una de las unidades didácticas del temario oficial de la materia, para que complementen los contenidos del aula; se adjuntarían en Etcetera todos aquellos documentos de texto, pdf, sonoros, vídeo (YouTube, Vimeo) presentaciones en línea (slideshare, slideboom y otras) que pueden tener relación alguna, que posibilite conocer nuevos conceptos, enfoques y materiales vinculados a dicho contenidos educativos. Se trataba de que fuese el repositorio principal del proyecto desarrollado. Este objetivo fue obtenido con facilidad debido a la gran cantidad de materiales existentes en la web, por lo que la consulta de los mismos puede proporcionarnos suficientes recursos para la elaboración de una propia guía pedagógica. No fueron trabajadas todas las unidades didácticas, puesto que era un trabajo voluntario que cumplimentó la mitad aproximada de la programación de la materia. En unos casos, fue implementado por el alumno correspondiente de forma muy completa, en otros, se aproximó a lo deseado.

- Pinterest.** Es un tablón de anuncios en línea, virtual, pero colaborativo, social. Pinterest es una red social en la que el usuario crea y genera “*tableros*” personales para compartir y organizar contenidos multimedia. Visualmente muy atractivo, te permite crear y organizar todo lo que encuentres en la red para que le pongas chinchetas a todo lo que te interese, de ahí el nombre: **pin + interest**. Permite crear un tablón de anuncios, de imágenes, enlaces relevantes, etc., de carácter colaborativo, donde no sólo el profesorado pueda poner chinchetas, sino que sus colaboradores también puedan hacerlo; en este caso, se trata de que sean tus alumnos los colaboradores en el tablón *online*. En educación, puede centrarse en tablón sobre una lectura y/o un autor, sobre vocabulario útil para un tema concreto y tablón colaborativo sobre una época histórica concreta²⁸. Existe una casi ilimitada variedad de recursos en línea, que pueden ser aprovechados para propósitos educativos y para cursos *e-learning* en particular. Organizar contenidos puede ser una tarea difícil si no contamos con la herramienta adecuada. Con Pinterest es posible organizar y categorizar nuestros recursos de una forma eficiente. Además, nos ofrece la posibilidad de compartir fácilmente el material interesante que descubrimos.²⁹ Cada usuario puede crear un perfil totalmente afín a sus gustos, marcando aquellas imágenes que se ajustan a sus inquietudes, preferencias, y deseos... las pueden clasificar en su tablón a medida, creando sus etiquetas, siguiendo a otros usuarios con publicaciones y gustos similares... Nuestra [propuesta de trabajo](#) se centraba en organizar información relacionada con imágenes vinculadas con las unidades didácticas de la materia durante el curso 2012-13; se han podido incluir así imágenes,



²⁸ [Pinterest e ideas para usarlo en el aula](#), Blog de TIC en Lenguas Extranjeras, 9 de febrero de 2012.

²⁹ [10 formas de usar Pinterest en educación](#), 10formas.com, 7 de mayo de 2012; [Pinterest también tiene uso educativo](#), TICTAC. Las recomendaciones de EducaRed, 21 de marzo de 2012

gráficas, estadísticas, fotografías, mapas y cartografía temática, materiales en los que debía efectuarse un breve comentario explicativo de la misma para quien consultase el material pudiera valorar su relevancia e interés para su propósitos personales; se obtenía con este esfuerzo unos paneles interactivos, muy atractivos visualmente y manejables, con comentarios de aprendizaje. De esta forma, se podía valorar el grado de madurez e interrelación alcanzado por el alumnado en la asimilación de los contenidos curriculares, así sobre el alcance de su iniciativa en la consecución de sus objetivos. Los resultados fueron en la línea de lo proyectado, sin obviar que no siempre se han seleccionado materiales totalmente relevantes, incluso se ha incluido información relativa a las otras herramientas digitales analizadas en este lugar, los cuales pueden ser eliminados o modificados con facilidad por el profesor.

- **Scoop.it.** En realidad es bastante sencillo en su uso: creas una cuenta y puedes formar distintos temas (*topic*): se trata de establecer unos criterios de búsqueda a través de unas palabras clave que seleccionarán los contenidos que incluyen dichas palabras. Así puedes



revisar tranquilamente los contenidos seleccionados cuando tienes un rato libre y marcar lo que verdaderamente te interesa. De cada tema se crea una página web, en la que aparecen automáticamente tus enlaces seleccionados en un formato de ventanas bastante atractivo y visual desde las que se acceden directamente a los contenidos, aquellos que has introducido en último lugar. Estas páginas web pueden ser después reorganizadas, señalar favoritos o introducir entradas sobre el contenido. La gran ventaja de Scoop.it es su conectividad con todas las redes sociales. Puedes configurar tu cuenta para estar conectado con Facebook, Twitter, Tumblr, LinkedIn y WordPress de modo que cada vez que señalas un enlace para tu página de scoop.it automáticamente te permite seleccionar si quieres publicarla en cualquiera de tus cuentas. Especialmente interesante es la posibilidad de crear tu propia entrada en tu blog desde el contenido de scoop.it³⁰. Esta herramienta puede ser muy apropiada para crear una revista digital en el contexto de múltiples iniciativas educativas: trabajos de alumnos, contenidos de un área, periódico escolar, formación del profesorado, etc. Es una forma diferente e interesante de “bloguear”. Es posible elaborar en pocos clics una página que, a modo de mosaico, proporciona múltiples entradas sobre un tema concreto. Cada entrada podrá estar formada por título, imagen, breve descripción y enlace. Estas noticias se pueden redactar de forma original o bien capturar con un sólo clic directamente del buscador integrado o de su listado de sugerencias basadas en la coincidencia de etiquetas³¹. Debido a las limitaciones impuestas en el servicio gratuito a cinco paneles de trabajo hemos agrupado para el desarrollo de [nuestra experiencia](#) en temáticas generales (Geografía de la Población, Geografía Económica, Geografía Física, Geografía Regional, Geografía Urbana) las diferentes unidades didácticas; en cada entrada, además, utilizamos las etiquetas para destacar su relación con las unidades didácticas del temario oficial. El

³⁰ Juan M. Cabrera: [Usando Scoop.it](#), **Bibliotecas escolares y recursos educativos**, 5 de noviembre de 2012. Una experiencia en el ámbito universitario, cfr. Marín Juarros, V. y otros: [Modelos educativos para la gestión de la información en Educación Superior: una experiencia de curación de contenidos como estrategia metodológica en el aula universitaria](#), **Eduotec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n° 42, Diciembre de 2012

³¹ [Scoop.it](#), CanalTIC. Uso educativo de las TIC, 31 de mayo de 2012.

trabajo en esta herramienta debía centrarse en recoger informaciones complementarias de blog, revista científicas y periódicos en línea (noticias, artículos especializados, esquemas, conceptos, glosario, etc.); no debían solaparse con referencias incorporadas en las herramientas anteriores, puesto que en ello iba la complementariedad que deseábamos imprimir en su uso. Al ser la última en desarrollar tuvo un menor seguimiento y algunas duplicidades, y no fue totalmente comprendida por el alumnado en su utilidad y funcionamiento. Ofrece un aspecto atractivo, pero puede ralentizar la pantalla, aunque su manejo es fácil al utilizar un botón en la barra de marcadores del navegador. Evidentemente, el carácter más profundo de sus temáticas pudo alejar el interés del alumnado.

4. Conclusiones

Tal y como es nuestra práctica habitual, consideramos oportuno efectuar una encuesta de valoración de estas herramientas digitales y su utilización; el grupo de alumnos valoró mayoritariamente positivo el empleo de estas herramientas digitales en la materia de Geografía; todos contaban con teléfono móvil, preferentemente con el sistema operativo Android; en todos los casos tienen ordenador en casa, (esencialmente ordenadores personales o portátiles; además, confirmaban tener un nivel aceptable de conocimiento en su uso. De estas tres herramientas preferían Pinterest (50%) y Scoop.it (42%) y ningún voto de aceptación para Etceter. Esta preferencia se ha detectado también cuando hemos preguntado por cada una de las herramientas digitales de forma individual; así, considerando solo las respuestas muy bien y excelente pinterest (72%), scoop.it (75%) y Etceter (44%). Aunque no fue muy extensa dicha encuesta, permite conocer aspectos concretos de su valoración que, en líneas generales, fue favorable

En cuanto a la elección misma de las herramientas digitales, somos conscientes de la duplicidad de las mismas, puesto que en casos como Etceter y Scoop.it pueden servir para los mismos intereses; únicamente, Pinterest por sus peculiaridades tendrían una especialización en los temas referentes a la imagen, donde se muestra con una calidad insuperable. Por tanto, no creemos necesario mezclar su uso, pero si fuese así debería existir un claro objetivo para su diseño y desarrollo, excluyéndose las funciones a las que serían destinadas cada herramienta, tal como hemos procurado en esta experiencia.

Esta experiencia no responde a una iniciativa aislada, sino que durante el desarrollo del curso venimos integrando otra serie de herramientas digitales para la mejor asimilación de los contenidos y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Empleamos como repositorio de materiales la plataforma Moodle, donde agrupamos materiales y documentación, y recogemos prácticas y actividades; al igual solicitamos al alumnado un correo electrónico, esencialmente Gmail, para mantener las vías de comunicación de forma permanente; finalmente, podemos señalar que hemos puesto en funcionamiento un blog con los exámenes, aparecidos en la comunidad andaluza, desde 2001, en la Prueba de Acceso a la Universidad (geografiaeneltablero.wordpress.com).

De esta manera no sistemática, cotidiana, aportamos y hacemos a nuestros alumnos y alumnas partícipes de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que conseguimos la configuración de su propio entorno personal de aprendizaje y, al mismo tiempo, vamos definiendo el PLE de aula. En el caso que nos ocupa, la cuestión es que la información que nos llega está

aumentando cada día y necesita filtrarse so pena de acabar inundados entre noticias interesantes, curiosidades, y noticias no relevantes. Esta es la razón por la que la curación de contenidos está evolucionando para no ser solo una herramienta profesional sino una metodología tal que sirva a todos los usuarios de la red como un servicio personal, útil y efectivo en su proceso de formación. La curación de contenidos es una metodología que va a ir creciendo tanto dentro del aula como fuera, dada su potencialidad para ahorrar tiempo, filtrar, seleccionar y organizar información relevante (*salvo que para ti sean relevantes los mensajes de “tu vales mucho” con foto de rosa esplendorosa pillando toda la pantalla o los gatitos o similares, en cuyo caso ni herramienta de curación de contenido ni gaitas, cualquier feed de Facebook te vale :-)*)³².

³² Antonio V. Bauzano: [3 Herramientas para curación de contenidos que quizá no conozcas](#), Community Curator, 28 de mayo de 2013 (visita realizada en 19/01/2014)

AUTORES

Martínez Castro, María del Mar
Moreno Díaz, Rafael

TÍTULO

Publicidad y Género: la imagen de la mujer en los anuncios publicitarios

RESUMEN

Uno de los mecanismos de transmisión de valores que más presencia tiene en nuestros días es la publicidad, siendo una de sus estrategias persuasivas más utilizadas la dotación de diferentes valores en sus productos, con la intención de que el potencial consumidor se identifique con ellos. No obstante, a pesar de que no todos los valores transmitidos por la publicidad son negativos, en muchas ocasiones se pueden apreciar algunos de ellos que no son muy apropiados. Así, violencia, competitividad, agresividad o temeridad son ejemplos de valores con gran presencia en el discurso publicitario. En este trabajo nos centraremos en el concepto de mujer para analizar qué imagen ofrecen los anuncios en relación al público femenino y cómo se puede trabajar con el alumnado en la detección de estos valores y la construcción adecuada de una imagen de género.

TEXTO

1. INTRODUCCION

La publicidad, un fenómeno que se encuentra presente en la mayoría de los acontecimientos que rodean la vida cotidiana, se ha convertido en algo más que un mecanismo de información acerca de la existencia y características de un determinado producto. A partir de ella y mediante la utilización de diferentes estrategias, se disfraza a los objetos publicitados de excelencia, convirtiéndolos en preciados objetos de deseo cuya carencia es necesaria satisfacer. De esta forma, la publicidad no sólo informa, sino que otorga significados a los objetos anunciados.

Pero muchas veces la publicidad olvida su poder como medio de transmisión de valores y significados, así como su carácter de agente de control social. De este modo, a través de los diferentes anuncios publicitarios y ocultos tras sus estrategias persuasivas, se esconden algunos significados no muy correctos en relación a diferentes conceptos. Uno de ellos, la mujer, aparece representada en la publicidad de manera diferente a sus homólogos masculinos, otorgándole los creativos diferentes valores en función del sexo del protagonista del anuncio o del público destinatario del objeto anunciado.

Desde la escuela, y en aras de prevenir posibles actitudes sexistas que afecten a la normal convivencia entre hombres y mujeres, se antoja necesario el trabajo de la publicidad con la intención no solo de identificar los valores y conceptos que la publicidad incluye en sus enunciados, sino de proporcionar al mismo tiempo las estrategias y recursos necesarios para comprender los complejos enunciados comunicativos que la

publicidad crea en aras de informar acerca de la existencia del producto y fomentar la venta del mismo.

2. UN DISCURSO QUE INFLUYE EN LA SOCIEDAD

La publicidad, como acto comunicativo, supone la transferencia de una información, con una finalidad en un contexto determinado, pues no hay que olvidar que, según Sáinz (2002: 29) “todo mensaje publicitario lleva implícitas unas propuestas más o menos intensas, de modos de conducta a través de los personajes, las escenas, las figuras o los textos”. En ella, el lenguaje, ya sea oral o escrito, entra en acción para, a través de la interacción social, producir un efecto en el destinatario. Este hecho confiere a la publicidad el carácter de discurso, tal y como Alcaraz y Martínez (2004: 213) proponen en su definición, entendiéndolo como:

“Objeto de estudio de la pragmática, es decir, del lenguaje en acción, ya oral, ya escrito, usado en la interacción verbal para producir un efecto en el destinatario. Con este significado discurso es equivalente a texto, aunque se prefiere el término discurso siempre que se pongan de relieve las bases o metas sociológicas, funcionales o significativas del lenguaje”

La importancia del discurso es tal que, a partir de él, el ser humano constituye y da sentido al entorno en el que vive, comprendiendo el mundo en el que desenvuelve y definiéndose a si mismo dentro de un sistema social. Gracias al discurso, el individuo no solo se integra y relaciona con el mundo, sino que adquiere la capacidad de modificarlo, aspecto para el cual la experiencia que los usuarios poseen es fundamental, tanto para emitir como para codificar enunciados. Este factor, la experiencia, no pasa desapercibido en los estudios previos a la realización de una campaña publicitaria, pues, en palabras de Benavides (1997: 243):

“Un discurso, en la medida que es un conjunto estructurado de formas, sólo puede tener sentido si se relaciona con el mundo ingenuamente real o natural, sino más exactamente con la experiencia que los hablantes o usuarios del mundo: poseer, conocer y disponer de este mundo cultural, resultado de nuestra actividad sobre el entorno es condición necesaria para poder emitir discursos entendibles en un proceso comunicativo”

El discurso publicitario, por tanto, es uno de los mejores ejemplos de cómo los discursos sociales se desarrollan y proyectan en la vida cotidiana de los sujetos y de la sociedad en la que viven. Para ello poco parece importarle a la publicidad la edad o los contextos en los que se lleva a cabo la comunicación, tal y como puede verse en la película *Space Jam*, destinada para un público infantil, en la cual aparece la frase “Michael, se acerca la hora de salir a escena. Ponte los Hanes, átate las Nike, toma tus Wheaties y tu Gatorade y te pasaremos a buscar un Big Mac”. La publicidad, por tanto, configura y expresa un conjunto de escenarios comunicativos, donde los individuos, los grupos sociales y los propios organizadores se interrelacionan y, por ende, demarcan los contextos que definen y desarrollan los procesos relacionados con la identidad individual y social, provocando al mismo tiempo la reformulación de muchas de las creencias y hábitos de conducta que se manejan en la vida cotidiana.

3. LA IMAGEN DE LA MUJER EN LA PUBLICIDAD

Hablar de mujer en el mundo publicitario supone referirnos a diferentes significados o valores que tradicionalmente se han asociado al género femenino. Así, tal y como propone Gallardo (2001: 136) “las diferentes identidades femeninas que aparentemente están representadas en los textos publicitarios, en realidad quedan reducidas a los esquemas básicos y estereotipados [...] que en la cultura occidental están ligados a la estructura familiar, el estatus, la autoridad, la juventud y la belleza”. Así, y a pesar de los cambios establecidos socialmente en lo que a la concepción de la mujer se refiere, y de que “la imagen de la mujer en la publicidad ha ido adquiriendo rasgos más osados en consecuencia con las estrategias arriesgadas de las campañas publicitarias” (Racionero, 2008: 312), es frecuente en nuestros días encontrar anuncios que representan a la mujer como un ser carente de fuerza y de actividad, cuyo único atractivo reside en su belleza y juventud, junto con la dedicación a las tareas domésticas, ambos destinados a la satisfacción del público masculino.

Varias son las representaciones que se realizan sobre la mujer en la publicidad. Sin embargo, después de examinar varios anuncios como los que veremos con posterioridad, en casi todos ellos la imagen femenina tiene alguno de estos significados:

- Mujer ama de casa o madre: depositaria y responsable de las tareas domésticas y del cuidado de los vástagos. Es muy frecuente encontrar a mujeres protagonizando anuncios de productos domésticos o destinados al cuidado del bebé. Sin embargo, tal y como apuntan Correa, Guzmán y Aguaded (2000: 121) “aunque el hombre salga en anuncios domésticos, lo hace de manera esporádica, cosa que se puede ver en sus gestos, intentado suplir, sin éxito, papeles propios de la mujer”.
- Mujer como objeto de deseo: la mujer, en este caso, se ve reducida a una mercancía, a un premio que se logra con la compra del producto. La mujer se presenta como un ser pasivo cuya única misión es satisfacer los deseos del género masculino.
- Mujer como modelo a seguir: representación que casi siempre aparece en productos de cosmética con la finalidad de transmitir a sus iguales el deseo, no solo de estar bella o de gozar de la eterna juventud, sino de ser iguales a la protagonista del anuncio, de pertenecer al grupo de mujeres que usan un determinado producto para sentirse parte del género femenino.
- Mujer fatal: en este caso, se representa a una mujer cuyo deseo es la seducción del hombre a través de diferentes estrategias que la poseedora del producto adquirirá con su compra. Normalmente esta representación suele aparecer en objetos de elevado precio y asociados al lujo.
- Mujer niña: que recuerda a la eterna Lolita, símbolo de la lascivia, la independencia y el erotismo, capaz de levantar el deseo en cualquier individuo del sexo masculino. La finalidad de esta representación es la de llegar al público adolescente quien, cada vez en edades más tempranas, accede al mundo del

consumo... y cada vez en edades más tempranas observa en los anuncios que los significados asociados a la mujer son los descritos anteriormente.

Parece claro por tanto que existen diferencias en las representaciones que tanto del género masculino como del femenino hace la publicidad. Así, tal y como proponen Correa, Guzmán y Aguaded (2000: 63) “la mujer publicitaria sigue siendo generalmente representada como un ser pasivo, sonriente y seductor con su mirada frontal que raya a veces en la provocación y ubicada en espacios interiores e intimistas. Por el contrario, los atributos de la virilidad son totalmente opuestos”. Así, mientras que el hombre se representa como un ser altivo, dominante y seguro de sí mismo y de sus posibilidades, la mujer es representada como un ser pasivo, delicado al hogar y al cuidado de los hijos, cuya misión es estar impecable para satisfacer las necesidades del hombre.

4. ANÁLISIS DE ALGUNOS ANUNCIOS

Todas las afirmaciones realizadas acerca de cómo aparece representada la mujer en los anuncios publicitarios pueden apreciarse en la gran mayoría de anuncios que incluyen presencia femenina. Para facilitar su análisis y comprobar así la diferencia existente entre la imagen que la publicidad transmite tanto del hombre como de la mujer utilizaremos dos preguntas a modo de hilo conductor:

- ¿Qué compra él? ¿Qué compra ella?
- ¿Qué hace él? ¿Qué hace ella?

4.1. ¿Qué compra él, qué compra ella?

La presencia de un hombre o una mujer suele quedar condicionada al objeto publicitado. Así, si los protagonistas del anuncio son productos alimenticios, productos de limpieza, de cuidado del bebé o de cosméticos, casi con total seguridad encontraremos a una mujer en la imagen; sin embargo, si el producto anunciado es un automóvil o cualquier otro que suponga una alta inversión, el protagonista del mismo será un hombre. Tal y como apuntan Correa, Guzmán y Aguaded (2000: 119) “la mujer puede aparecer visiblemente afectada ante el dilema que le supone la elección acertada de un papel higiénico, un fregajuelos o un producto alimenticio, al hombre se le reserva la adquisición de bienes que suponen un fuerte desembolso económico”.



Imagen 1. Ariel



Imagen 2. Lexus

De este modo, en el primer anuncio, de la marca Ariel, se presenta a una mujer que se encarga de la limpieza de la ropa. Si bien aparece una cualidad asociada a lo masculino como es la fuerza, la cual emerge de su brazo izquierdo, no menos cierto es que tanto en este como en otros anuncios de productos de limpieza, la figura protagonista es una mujer, lo cual transmite de manera más o menos implícita que son ellas y no sus compañeros varones las que tienen que encargarse de la limpieza y las tareas domésticas.

Asimismo, en el segundo de ellos, y a pesar de ser un anuncio de automóviles de lujo, sector en el que no aparecen muchos modelos promocionando automóviles, vemos como protagonista a una mujer, Kylie Minogue. Sin embargo, si pensamos en cualquier otro anuncio de automóviles protagonizado por hombres, veremos que la cantante y actriz australiana carece de la agresividad y arrogancia de sus compañeros masculinos. Su presencia en la imagen parece transmitir dos significados bien diferenciados. Por un lado, hacer ver a las mujeres que ellas también pueden poseer un automóvil de estas características (mujer modelo); y por otro, transmitir al público masculino la idea de que la posesión de este vehículo tendrá como premio el éxito con mujeres de la talla de la protagonista (mujer objeto)

4.2. ¿Qué hace él? ¿Qué hace ella?

Las acciones que tanto el hombre como la mujer realizan en los anuncios publicitarios presentan también diferencias en función del género del protagonista. Así, mientras que ellos realizan acciones dinámicas y repletas de fuerza en las que toman el control, la mujer permanece en posición reflexiva, inactiva, a la espera de que alguien, quizá el hombre al que espera, tome la iniciativa. Basten dos parejas de anuncios para comprobar las diferencias entre las acciones realizadas por el hombre y la mujer.

En la primera pareja de anuncios, de la marca Armand Basi, vemos como la figura masculina se muestra activa, dominante sobre el mundo y en actitud desafiante espada en mano y pie, la cual representa la victoria ante el enemigo, ante la competencia o ante las normas establecidas. Sin embargo, su compañera femenina se encuentra sentada, en posición reflexiva y sin mostrar la agresividad y arrogancia del modelo masculino, siendo sin embargo su imagen un ejemplo de ternura y recato, a la vez que de clasicismo.

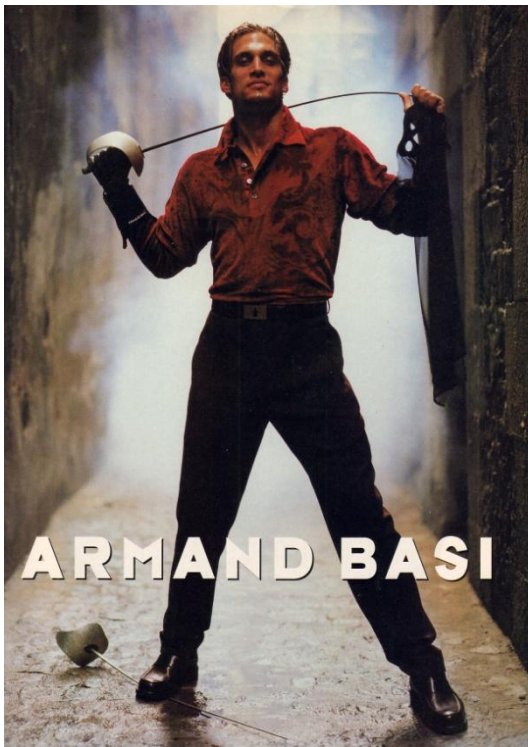


Imagen 3. Armand Basi hombre

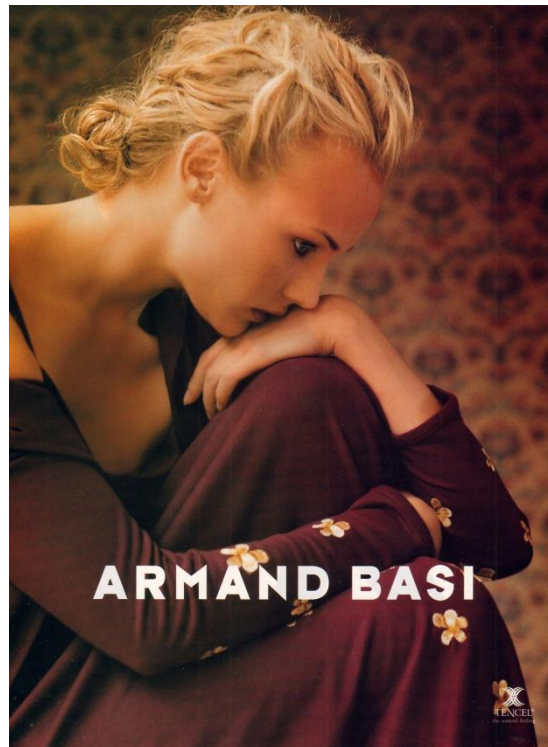


Imagen 4. Armand Basi mujer

En la segunda pareja de anuncios, de la marca de perfumes Chanel, observamos de nuevo cómo el protagonista lucha incluso contra su propia sombra para conseguir el preciado objeto de deseo, el perfume de nombre “Egoiste”. La imagen es una muestra total de agresividad, de lucha contra lo establecido, de demostración de poder para conseguir el objeto de deseo. Por el contrario, en los anuncios de la misma marca protagonizados por mujeres, se aprecian personas con la mirada puesta en el infinito, en actitud reflexiva, expectante, como ocurre con la protagonista del anuncio femenino, la actriz francesa Audrey Tautou.



Imagen 5. Egoïste Platinum

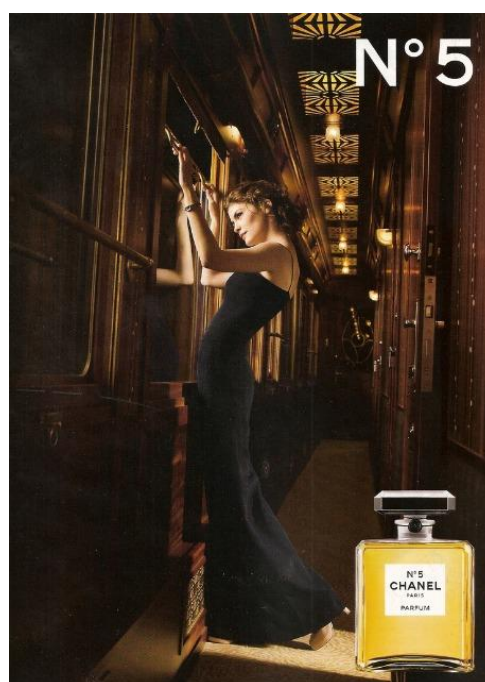


Imagen 6. Chanel nº 5

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

La publicidad, como mecanismo de transmisión de la información, tiene una considerable influencia en los diferentes conceptos y estereotipos presentes en nuestra sociedad. Así, mientras la publicidad cumple con su papel de informar y persuadir al consumidor, también transmite una serie de valores en sus enunciados ante los cuales el consumidor no solo asiste impasible, sino que ve modificados diferentes conceptos en direcciones no siempre correctas.

Uno de los conceptos que más presencia tiene en la publicidad es la diferencia y los valores atribuidos a hombre y mujer. Como hemos podido comprobar, la publicidad asigna tradicionalmente diferentes papeles a uno u otro género, claramente elegidos en función de la persona representada, del producto anunciado y del público al que va dirigido. Así, los anuncios nos ofrecen la imagen de una mujer pasiva, sumisa, hogareña, de un premio que se obtiene con la compra y posterior posesión del objeto anunciado, o que simplemente permanece en actitud de espera ante la llegada de un hombre cuyos deseos satisfacer.

Esta imagen de la mujer que la publicidad transmite llega también a los adolescentes, quienes carentes de las competencias de los adultos, no solo caen presos de las diferentes estrategias persuasivas, sino que acceden a una serie de contenidos que pueden incidir en su comportamiento y en la convivencia entre iguales. De este modo, la imagen que de la mujer transmite la publicidad no ayuda en nada a la prevención de actitudes sexistas, al presentarnos a una mujer objeto que casi nunca toma la propia iniciativa, que permanece expectante ante la acción masculina. Por tanto, tanto desde la escuela como desde otras instituciones se antoja necesario el trabajo de la publicidad, no solo para prevenir situaciones que mejoren la convivencia, sino para otorgar al alumnado las herramientas necesarias que les permitan salir indemnes del aluvión publicitario que sobre ellos cae cada día.

Bibliografía

ALCARAZ, E. Y MARTÍNEZ, M^a .A. Diccionario de lingüística moderna. Barcelona: Ariel, 2004.

BENAVIDES, J. Lenguaje publicitario, Madrid: Síntesis, 1997.

CORREA, R., GUZMÁN, M. D. Y AGUADED, I. La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios. Huelva: Grupo Comunicar, 2000.

GONZALEZ i PAREDES, J. Usos actuales del marketing sensual. Iconos femeninos de la publicidad de hoy. Barcelona: Granica, 2004,

HERMOSILLA, M. A. y PULGARÍN, A. Identidades culturales. Córdoba: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba, 2001.

RACIONERO, F. Publicidad subliminal, en ED.UCO, 2008, nº 4, p. 295-316.

SÁINZ, A. Mírame. Teoría y práctica de los mensajes publicitarios. Madrid, Eneida, 2002.

VAN DIJK, T.A. “Discurso, cognición y sociedad”, en Signos, 1997, nº 22, p. 66- 74.

AUTORES

Moncalvillo Coracho, Sonia
Pedraza Serrano, José Ramón

TÍTULO

Sofía, un proyecto propio basado en APS Y ABP. La perspectiva geohistórica en el estudio y propuesta de reordenación vial de Villaviciosa de Córdoba

RESUMEN

Son muchos los años en los que este Departamento de Ciencias Sociales ha venido adaptando técnicas del trabajo al entorno vivencial. El análisis del plano urbano se ha convertido en *Sofía*, un proyecto propio con el que se intenta, interdisciplinariamente, revisar la ordenación vial vigente en la localidad a fin de proponer una mejora circulatoria debido a la caótica situación actual.

La filosofía del proyecto está en el ámbito del Aprendizaje por Servicios (APS) y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El interés del proyecto ha merecido ser incluido como parte de la Formación en Centros en el bloque voluntario de la misma.

TEXTO

1.3 Sofía: Los dos miembros del Departamento han hecho un intento por retomar un proyecto inconcluso en las temáticas concernientes a CCSS. El motivo era presentar una comunicación en las V Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en CCSS (CEP, mayo de 2013).

Memoria de Departamento de CCSS, 2012-2013

1. INTRODUCCIÓN

- Referencia al IES:
 - Contextualización escolar y municipal
 - Dpto. CCSS.
- Adaptación para “VI Curso sobre la Enseñanza de la Geografía en Secundaria” (Getafe) [Pedraza: “¡Villaviciosa, tenemos un problema! En las calles hay coches-locos, coches de tope (una experiencia educativa de base geográfica)”. Comunicación en el taller de intercambio de experiencias, 4.7.2013].

2. LA IDEACIÓN DEL PROYECTO

- Precedentes específicos en el área de CCSS (desde el año 2000) (Pedraza, 2003).
- La capitanía del Departamento de Matemáticas.

3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

- APS:
 - Aprender haciendo un servicio a la comunidad.

- Unión de aprendizaje y compromiso social con el objetivo de formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad, sobre todo capaces de mejorar su entorno.
- 10 razones para prácticas APS (sólo ponemos las cinco que nos parecen más interesantes).
 - Recuperar el sentido social de la educación.
 - Desarrollar un concepto democrático y participativo de la ciudadanía.
 - Reforzar las buenas prácticas existentes y mejorar la imagen social de los centros.
 - Aumentar la visibilidad del profesorado en el entorno.
 - Mejorar la percepción social de los adolescentes.
- Rasgos del APS (Josep María Puig) :
 - El APS es una manera de educar que depende de necesidades reales, permite salir de la escuela y mirar, descubrir el mundo, las cosas que nos rodean con una mirada crítica, entender cómo son y por qué no nos gustan.
 - El APS es trabajo (no se queda en una mirada crítica, sino que nos invita al cambio).
 - El APS es significativo conecta con el pasado y proyecta hacia el futuro, tiene un sentido social y funcional en el que el alumnado detecta una necesidad que intenta resolver mediante trabajo cooperativo.
 - APS: Carácter local, implicación de entidades sociales.



1. Presentación del proyecto en la Alcaldía.

- ABP (PBL, Problem-based learning) (Pastor Blázquez, M^a M., 2004)
 - Anclaje a la vida real (Dewey, 1989): escuela-laboratorio y *método del problema*.
 - Currículo por 'ocupaciones'.
 - Pensamiento reflexivo complejo (fases).
 - Experiencia actual y real (ámbito familiar o comunitario).
 - Identificación de un problema o dificultad.
 - Inspección de datos disponibles (materiales escolares).
 - Formulación de hipótesis de solución.
 - Comprobación de dicha hipótesis por acción.
 - Atención a la diversidad.
 - Interdepartamentalidad.

- “Método por proyectos” (Pastor Blázquez, M^a M., 2004):
 - Estudio integrado y pluridisciplinar de un tema real construyendo conocimiento de manera activa.
 - Aprendizaje significativo y procedimental, actitud favorable al conocimiento, sentido de diversidad (énfasis a lo que conoce y posee).
 - Carácter relacional de elementos/factores y procesual en la toma de decisiones.
 - Profesorado intérprete o mediador.
 - Aprendizaje autónomo y constructivo; estrategia de inducción; ritmo individual; atención a intereses; motivación alta; trabajo grupal y cooperativo; aprendizaje aplicable y extrapolable.
 - Pasos: a) Elección de tema; b) Hilo conductor con PCC; c) Selección de información; d) Clima de participación e interés; e) Sentido funcional del proyecto; f) Actitud evaluativa; g) Recapitular para continuar con otros proyectos.
 - Mejora de actitudes: respecto a puntos de vista divergentes, extraer conclusiones razonables, escucha entre iguales,...

4. LA PERSPECTIVA GEOHISTÓRICA

4.1 Objetivos y finalidad:

- Conocer conceptos básicos de Geografía Urbana.
- Aplicar adaptativamente conceptos geográficos al ámbito local.
- Poner en práctica el método científico como clave de estudio.
- Tener una perspectiva global (Ciencias Sociales) como cimiento para el análisis específico del territorio (otras Ciencias).



- Apostamos por operar un cambio estratégico en la ordenación vial del núcleo de población, permitiendo una racionalización del tráfico, aparcamientos, zonas de

2. Partición del núcleo urbano para estudio (Matemáticas)

carga/descarga,...desde los principios/conceptos de eficacia, ecología (reducción de emisiones, silencio,...), estética, peatonalización, seguridad,...

4.2 Sesiones de trabajo¹

¹ Incluimos la selección de la planificación en la que el Departamento de CCSS aparece más presente.

Sesión 2: Sociales (1h Febrero)

· Teórico-práctico (carácter holístico)

- Conocimiento de factores que definen a la “ciudad” (lo urbano, lo rural)
- Situación y emplazamiento (relaciones con el entorno y localización)
- Funciones principales: evolución (de ciudad agropecuaria a ciudad dormitorio)
- La morfología urbana: el plano (centro, barrios, nuevos crecimientos, prospectiva...)
- Evolución histórica: la conformación urbana (crecimientos y estancamientos)
- El pueblo como ecosistema humano (abastecimientos y emisiones)
- Tipologías de urbanismo andaluz (jerarquía)
- Los valores (patrimonio, paisaje,...) y los problemas (parking, ruidos, ordenación vial,...) de una “agrocuidad”.



3. Sesión de CCSS (presentación de nuestra intervención)

Sesión 3: Todos los Departamentos (1h Febrero)

- Taller y observatorio: ruta de campo y análisis y propuesta de ordenación vial.
- Puntos de muestreo para análisis de contaminación ambiental y acústica.
- Trabajo previo: Legislación europea y española sobre contaminación acústica.

4.2.1 El poblamiento: situación y emplazamiento.

4.2.1.1 Poblamiento: Forma en la que se ha producido el asentamiento humano sobre el territorio: Localizable, diferenciado, representable, cambiante, analizable.

4.2.1.2 Hábitat: Lugar donde habitan las personas y desarrollan sus actividades.

4.2.1.3 Criterios para diferenciar lo urbano de lo rural

4.2.1.3.1 Numéricos:

4.2.1.3.1.1 Número de habitantes.

4.2.1.3.1.2 Densidad de población.

4.2.1.3.2 Morfológicos:

4.2.1.3.2.1 Aspecto edilicio (tipos de construcción).

4.2.1.3.2.2 Trama urbana (ancho de calles, viario, plano,...).

4.2.1.3.3 Funcionales:

4.2.1.3.3.1 Usos y dedicaciones fundamentales.

4.2.1.3.3.2 Evolución en el tiempo.

4.2.1.3.4 Sociológicos:

4.2.1.3.4.1 Modos de vida.

4.2.1.3.4.2 Dedicaciones.

4.2.1.3.4.3 Mentalidades.

4.2.1.3.4.4 Espacios de ocio.

4.2.1.4 Caracterización local.

4.2.1.4.1 Ubicación: a 43 km de Córdoba en Sierra Morena sobre las cuencas del Guadiato y el embalse Bembézar.

4.2.1.4.2 Altitud: 693 m

4.2.1.4.3 Superficie: 468 Km²

4.2.1.4.4 Territorio quebrado y montañoso.

4.2.1.4.5 Relieve: alineación NW-SE. Máximas elevaciones en Cerro de las Cruces (888 m) y La Señora (887 m).

4.2.1.4.6 Parque Natural Sierra de Hornachuelos.

4.2.1.4.7 Ríos principales: Guadiato y Névalo.

4.2.1.4.8 Clima: Mediterráneo continentalizado con abundantes precipitaciones orográficas (> 600 mm).

4.2.2 Funciones urbanas

- Función religiosa: en su origen el núcleo de población surge en torno a la ermita de Nuestra Señora de Villaviciosa. Unido a que era un lugar de cruce de caminos, hace posible la llegada de pobladores (Nevado, 2010).
- Función agropecuaria:
 - Agricultura: olivo, viña, cereal.
 - Ganadería: ovino, vacuno, porcino, caprino, avicultura y apicultura
 - Riqueza forestal: aprovechamientos silvícolas.
- Función comercial: productos agroindustriales.
- Función industrial: industria vinícola, oleícola y de conservas vegetales.
- Función turística: incipiente y por desarrollar; equipamientos (alojamientos rurales, camping,...).
- Ciudad dormitorio: migraciones pendulares diarias, y otras.

4.2.3 Morfología urbana.

- Poblamiento concentrado (1200 a 1300 casas y otras a su alrededor)
- Plano radial:
 - Centro: En torno al poder civil y religioso y lugares de reunión de la población, la plaza, el paseo, el casino.
 - Calles: en su mayoría estrechas y con falta de planificación urbanística.
 - Casa rural tradicional: de dos plantas de piedra y barro, planta baja habilitada como vivienda con salida a un patio (corral) donde se ubica el pozo y la estancias de los animales, planta alta conocida como "cámara". Ventanas pequeñas
- Crecimiento y evolución.

4.2.4 Apuntes demográficos y económicos.

- Decrecimiento sostenido.
- Rentas rurales: estacionalidad y dependencia.



4. Portada de la presentación de CCSS

4.2.5 Evolución histórica (VVAA, 1992).

- Prehistoria: pocos restos difícilmente clasificables.
- Edad Antigua:
 - Asentamientos romanos relacionados con la explotación de yacimientos mineros (cobre, plomo, plata)
 - Restos de una necrópolis visigoda.
- Edad Media:
 - Restos mozárabes.
 - 1237, queda vinculada a Espiel.
 - Origen: finales del siglo XV en torno a la ermita de Nuestra Señora de Villaviciosa.
- Edad Moderna:
 - Finales del siglo XV en torno a la ermita de Nuestra Señora de Villaviciosa.
 - 1590: Concesión de una cédula real por la que se le concede 20 aranzadas de viña (actual asentamiento urbano) y 100 fanegas de tierra.
 - Llegada de pobladores de cortijos y aldeas circundantes.
 - Roturaciones de tierra plantando olivar y viñedo.
 - 1775 Carlos III le concede el privilegio de villazgo dejando de ser aldea dependiente de Espiel.
- Edad Contemporánea:
 - 1868 , período de cierta inestabilidad
 - Arraigo de las ideas anarco-sindicalistas.
 - Guerra Civil:
 - Proclamación del comunismo libertario.
 - Transformación de la vida cotidiana: anticlericalismo, antimerchantilismo y encarcelamiento de familias hacendadas locales.

4.2.6 Valores patrimoniales.

4.2.6.1 Naturales.

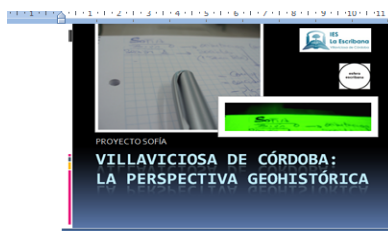
- Patrimonio natural:
 - Parque natural de Hornachuelos.
 - Paraje del río Nevado (bosque galería)
 - Puerto de Aire con el Cerro las Cruces.
 - Bosque mediterráneo.
 - Paisaje de dehesa.
 - Repoblaciones de pino.
 - Parque forestal Cabeza Aguda.
 - Ruedo de cercas.

4.2.6.2 Culturales.

- Patrimonio artístico y cultural:
 - Restos del puente romano.
 - Puente califal sobre el río Guadiato.
 - Rojo de los tejados y blanco de las casas.
 - Ermita de la Virgen de Villaviciosa (siglo XVIII).
 - Iglesia San José (siglo XIX).
 - Plaza dedicada a Juanito Maravillas (arco carpanel).
 - Calle del Mercado.
 - Casa de las Costumbres.
 - Edificios de la Escribana y la Tercia (siglo XVIII).
 - Arquitectura popular.
 - Ermita San Isidro (1975).
 - Fuentes (chorros).
 - Ayuntamiento (1973).
 - Calendario festivo civil y religioso (Tomillos, Semana Santa, San Juan, la Feria,...).

4.2.7 “Elogio del paisaje” (Porro, 1992).

5. UN CUADERNO DE CAMPO: APLICACIÓN COMPETENCIAL²



PROYECTO SOFÍA /

LA PERSPECTIVA GEOHISTÓRICA /

TRABAJO DE CAMPO SOBRE ACTUACIÓN EN LA ORDENACIÓN VIAL DE LA LOCALIDAD.

Tras haber tenido la oportunidad de recibir la información geohistórica en la sesión de clase correspondiente (la presentación se encuentra disponible en la web del instituto) y, previamente, haber hecho la lectura del tema “La ciudad y lo urbano” (mandado durante el desarrollo de la sesión del Ambito Lingüístico), te proponemos las siguientes actividades desde el Ambito Sociocívico.

1. En el plano adjunto, dibuja con color azul las calles que, según, continúan viariamente tal cual: con color rojo, aquellas que cambiarían su sentido; con negro, en las que se prohibiría el tráfico rodado; con amarillo, alguna restricción de paso (señales, sólo cocheras,...)
2. Explica los motivos de los mantenimientos o modificaciones viales.
3. Dibuja algunas zonas de aparcamiento externas al núcleo urbano, y explica su ubicación concreta (los porqués ahí). Hazlo con tramas o punteados de color verde.
4. Dibuja con precisión las rondas de circunvalación que creas necesarias para facilitar los desplazamientos (color marrón), y explica los criterios que te llevan a trazar dichas infraestructuras.

José R. Pedraza Serrano / Sonia Moncalvillo Coracho.

5. Cuaderno de campo de CCSS

² Las actividades planteadas tienen un sentido o intención apriorística, poner al alumnado frente al problema planteado como sensibilización para la mejor orientación y afrontamiento de otras mediciones previsiblemente más arduas o descontextualizadas.

La perspectiva geohistórica. Trabajo de campo sobre actuación en la ordenación vial de la localidad.

Tras haber tenido la oportunidad de recibir la información geohistórica en la sesión de clase correspondiente (la presentación se encuentra disponible en la web del instituto), y, previamente, haber hecho la lectura del tema “La ciudad y lo urbano” (mandado durante el desarrollo de la sesión del Ámbito Lingüístico), te proponemos las siguientes actividades desde el Ámbito Sociocívico.

1. En el plano adjunto, dibuja con color azul las calles que, según tú, continuarían vialmente tal cual; con color rojo, aquellas que cambiarían su sentido; con negro, en las que se prohibiría el tráfico rodado; con amarillo, alguna restricción de paso (semipeatonales, sólo cocheras,...). Explica los motivos de los mantenimientos o modificaciones viales.
2. Dibuja algunas zonas de aparcamiento externas al núcleo urbano, y explica su ubicación concreta (los porqués ahí). Hazlo con tramas o punteados de color verde.
3. Dibuja con precisión las rondas de circunvalación que creas necesarias para facilitar los desplazamientos (color marrón), y explica los criterios que te llevan a trazar dichas infraestructuras.

6. EL MAPA DIGITAL DE SÍNTESIS



6. Propuesta de rondas y aparcamientos (JRPS)

7. CONCLUSIONES

7.1 De área (convencimientos)

- El conocimiento geohistórico es indispensable para cualquier tipo de intervención territorial urbana.
- Las Ciencias Sociales deben servir de *cañamazo* intelectual para poder actuar en el contexto urbano, no sólo conociendo las claves geográficas, históricas, económicas, sociológicas,...de la conformación urbana, sino también para conocer las necesidades o intereses que la sociedad tiene de cara a la gestión, ordenación y protección del entramado viario y de sus usos diarios.

- El conocimiento del territorio debe conducir a que el propio paisanaje mejore los usos que del mismo se haga, antes que una imposición técnico-burocrática ajena al debate y la participación ciudadana.
- Guiado por el profesorado participante, confiamos que el alumnado puede ser un excelente agente interventor de la realidad circulatoria actual al ser los ciudadanos más formados de la localidad y sus futuros pobladores.

7.2 De actividad (evaluación).

- La excesiva complejidad en el diseño de la actividad y las deficiencias en la coordinación han supuesto el abortamiento del proyecto que valoramos como de suficiente interés para retomarlo, con carácter interdepartamental o bien departamental.
- Esta actividad debe ser realizada por grupos pequeños de alumnado que permita la agilidad para que el conocimiento teórico pueda ser expuesto con eficacia, y el práctico con visos de practicidad o materialización.
- Este tipo de actuaciones deben sucederse en el tiempo y complementarse a través de otro tipo de actuaciones complementarias y extraescolares que permitan el trabajo competencial, esto es, resolución de problemas complejos de la vida cotidiana.
- El alumnado de altas capacidades no es necesariamente el más indicado para afrontar este tipo de proyectos, sino más bien un alumnado *resuelto* que tiene un perfil más *callejero*. (Pedraza, 2013)

8. EPÍLOGO

- Unidepartamentalidad e individualismo como solución: la dificultad de la colaboración competencial.
- Perspectivas razonables: los departamentos afines y el profesorado innovador.
- El Club de las Ideas: propuesta de sketch.
- El periódico del Guadiato: la divulgación del proyecto.
- Convivencia (una sabia comida con savia): la celebración de un final de curso.



7. Comida de los integrantes del proyecto Sofía

- “José Ramón Pedraza y Sonia Moncalvillo, del IES “La Escribana”, han presentado la ponencia “Sofía, un proyecto propio basado en APS y ABP: La perspectiva geohistórica en el estudio y propuesta de reordenación vial de Villaviciosa (Córdoba)”. En este proyecto han trabajado dos conceptos fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de las CC.SS.: por un lado, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje por servicio, método que pretende unir aprendizaje con compromiso

social. En este caso la aplicación del proyecto se dirige a estudiar y proponer soluciones al caótico tráfico de la localidad. Sus resultados son destacables ya que los alumnos ven utilidad práctica a sus aprendizajes y propuestas. Colgaremos el material proporcionado por nuestros compañeros". José Moraga Campos (<http://socialescepcor.wordpress.com/2013/05/10/jornadas-de-intercambio-de-experiencias-didacticas-en-cc-ss-balance-2/>)³

9. BIBLIOGRAFÍA

- NEVADO CALERO, Juan Gregorio: **Documentos para la historia de Villaviciosa de Córdoba (1590-1910)**. Córdoba: Ayuntamiento de Villaviciosa y Diputación Provincial, 2010 Col. Biblioteca Ensayo, 25
- PASTOR BLÁZQUEZ, M^a Montserrat: "Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales" [en Domínguez Garrido, M.C. (coord.): **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial Pearson Educación, 2004. Colección Didáctica Primaria. Reimpresión de 2005]
- PEDRAZA SERRANO, José R.:
 - (2003): "Nuestro pueblo palmo a palmo. Ciencias Sociales en Villaviciosa de Córdoba" (*Cuadernos de Pedagogía*, 329). Barcelona. Ed. Praxis, pp. 29-31
 - (2013): "Proyectos integrados de carácter práctico: el conocimiento científico del entorno a través de una metodología activa y colaborativa" (*Revista de Feria de Villaviciosa*); 34-35
- PORRO HERRERA, M^a J. (1992): "Elogio del paisaje", en VV. AA. (1992): **Los pueblos de Córdoba**. Córdoba. La Caja (Fasc. 5); 1752
- VV. AA. (1992): **Los pueblos de Córdoba**. Córdoba. La Caja (Fasc. 5)

³ Consulta 29 diciembre 2013.

AUTOR

Serrano Murillo, Teodosio.

TÍTULO

Averroes en Córdoba. Pasado y presente. Aproximación a un proyecto/experiencia didáctica colaborativa, creativa e innovadora

RESUMEN

Conocen mi forma de trabajar, trato de elaborar y utilizar los recursos de la red, y ponerlos a disposición de forma abierta y revisable en la misma red social, con la intención de hacer un proyecto global de las CCSS. Así el trabajo sobre Averroes que a continuación planteo, se inserta en dicha plataforma de aprendizaje.

TEXTO

[¿QUÉ SABEN DE AVERROES \(IbnRushd\)?](#)

Hablar de Averroes nos recuerda la Córdoba islámica y el mundo medieval, tal vez a años oscuros, donde la vida continúa con posibles nuevos renaceres. En todo caso, parecen años olvidados y difíciles. Nuestro acercamiento a la obra de Averroes y su tiempo se produce pensando en varios objetivos y referentes. En primer lugar, pensando en el estudiante de secundaria donde a uno lo llevan de la mano la paciencia del maestro que sienta los pilares de la educación; luego con el pensamiento de los conocimientos sumativos y diseños de estructuras mentales que uno mismo tuvo en la facultad; y finalmente, cuando uno se encuentra en el instituto Averroes, lo que incita a releer a aquel que da nombre al centro, y se plantea profundizar en el conocimiento del personaje. Todo ello sin olvidar el compromiso que supone reconocer a nuestro protagonista como parte importante de nuestro entorno patrimonial. Así pues, conozcamos mejor al sabio cordobés, el contexto donde se desarrolló, y comprobemos si aún pervive su recuerdo y magisterio. Y aunque la tarea no ha terminado, la conclusión cierta es que hoy entendemos y comprendemos mejor su figura.

A bul Walid Muhammed Ibn Ruchd, más conocido por Averroes, **nació en Córdoba** - 520/1126-, y murió en Marruecos a los 72 años. Su vida transcurre en el siglo XII, donde “**Al-Andalus** iluminaba con su cultura la Europa medieval”. El cordobés Averroes supo recoger el legado griego y completarlo con el aporte del Islam y la tradición andalusí. Ello lo convierte en el sabio más reconocido de su época.

Por su **cultura enciclopédica** y la influencia que ejerció en los saberes de las Universidades que surgen en el **siglo XIII**, Averroes es considerado uno de los más grandes filósofos de Al-Andalus y de su tiempo. Cultivó las ciencias, con reflejo en la Medicina (Colliget), la Física o la Astronomía, pero también las humanidades como el Derecho, la Religión, la Política y, sobre todo, la Filosofía (sus comentarios a la obra de Aristóteles abrieron el camino al racionalismo europeo). Su **formación humanística y científica** en todos los campos le ayudaron a explicar la naturaleza del hombre, la

naturaleza en sí y la creación, así como su reflejo en las relaciones sociales. Plantea una posición metodológica y epistemológica que postula que los sistemas sociales deben ser analizados en su conjunto y no a través de las partes que los componen (visión holística). Señala que la naturaleza está encerrada en el ser humano y es integradora. Su pensamiento finalmente llegará a occidente (averroísmo) y perdurará hasta el presente.

Hoy Averroes sigue vigente. Puede que hoy suene anticuado o a exótico, pero sus preceptos conforman ideas de sabiduría y moralidad. Nos plantea a ese “tercer hombre” crítico con el tiempo que le toca vivir, pero a la vez, racional y tolerante en la búsqueda de la justa medida.

El IES. Averroes, y también la Consejería de Educación en su red telemática, eligen su nombre como homenaje a este personaje universal, abogado de la universalización del saber y de la propuesta de tolerancia entre los pueblos.

Así pues, Averroes se convierte en **seña identitaria** y se perfila como un **elemento motivador** para una didáctica de **las CCSS en el IES AVERROES** y la **ciudad patrimonial de Córdoba**. Por otro lado, la sociedad también requiere, las obras, los pensamientos y sentires de quienes habitan en nuestra tierra, y conforman, en parte, lo que ahora es. De nuevo el estímulo está presente, y el estudio de su obra está justificado.

Para concluir, y dado el vínculo entre la figura de Averroes y el centro, llama la atención cómo la personalidad de éste ha calado en la idiosincrasia del centro, en las familias, alumnado y profesorado. Relata Pedro, nuestro director, que se acuñó el término “**espíritu averroense**” “en la imitación del modelo de vida del ilustre Averroes con el que nos encontramos ahora que celebramos el **40 aniversario del centro**”. Señala que lo recordaremos “en un deseo de que la vida social sea plena, desde la paz, la colaboración, la convivencia y la igualdad, en una apuesta porque el cuidado del entorno nos devuelva a la naturaleza, en una convicción de que la formación es una de las claves de la felicidad humana, y en un espíritu crítico hacia las injusticias que nos atropellan. Esa huella de Averroes forma parte del ADN de los que convivimos en el instituto que lleva su nombre”. Así valores de conocimiento, educación, tolerancia y convivencia son la bandera que enarbolamos en nuestro trabajo diario.

Pero antes de entrar en su vida, justifiquemos el **cómo abordar el estudio de su figura desde la disciplina de las Ciencias Sociales, en el contexto particular del IES Averroes, y con un proyecto colaborativo que pretende ser innovador y creativo.**

La transformación inevitable de los sistemas educativos del siglo XXI surge de la **incorporación tecnológica y pedagógica de la Red**. La dotación tecnológica en los centros educativos han tenido nuevos soportes tecnológicos (ordenadores, tabletas o smartphones) que están para quedarse y socializarse en nuestro trabajo diario. De esta manera surge una nueva propuesta a la educación. Las nuevas tecnologías **añaden valor en el aprendizaje**. El punto clave es que la tecnología emergente implementa el aprendizaje. Por otro lado, tenemos a alumnos que usan estas tecnologías como parte de su vida diaria, y expresan su utilidad práctica, deseando muchas veces que estas tecnologías sean utilizadas también como parte de su educación. Pero esto no es un

espacio educativo. Convertir la **Red en un espacio educativo** es uno de los retos actuales que debemos afrontar.

Nuestra economía del conocimiento genera nuevas necesidades, que implican nuevas habilidades y nuevos perfiles profesionales. Una didáctica de la búsqueda de la información consiste en que se debe saber seleccionar, estructurar y transformar esa información en conocimiento. Buscar, seleccionar y transformar, es decir, hacer una navegación inteligente en la sociedad de la información. **La innovación educativa** posibilita una variedad de formas, incluyendo **metodologías, procesos y diseño de actividades**. Las nuevas metodologías y estrategias se incorporan ahora al trabajo de aula y se suman a las que ya se han practicado hasta ahora.

Además la incorporación de las TIC supone una profunda transformación en nuestra forma de **comunicarnos**, compartir, trabajar y producir. Por un lado, facilita la interconexión entre personas de distintos lugares, por otra, posibilita desarrollar **proyectos** de forma colectiva y colaborativa.

Las disciplinas que usan las TIC se están lanzando a **lo colectivo**, a una forma de hacer **abierto** y sin ataduras, en la que los procesos pueden incluir no sólo a los profesionales dentro y fuera de los proyectos de estudio, sino a todo aquel que quiera participar, especialistas o “dispersos culturales”.

Las redes sociales marcan uno de los puntos centrales de conexión entre teóricos, creadores, gestores y espectadores. El trabajo se presenta en la red, ante el público, y éste es el otro agente que tiene que colaborar a través de la red social que se forma para enriquecer dicho proyecto.

Decía Lievegoed *“Traten de encontrar grupos, grandes o pequeños, que trabajen juntos no sólo en el estudio, sino para llevar a cabo un trabajo responsable en el mundo. Permanezcan unos junto a otros para que aquellos que se encuentren sepan que no están solos, que se confía en cada uno, y que cada uno puede confiar en los demás.”* (Lievegoed , Hacia el siglo XXI (Noesis).

La creatividad aparece a continuación. Es múltiple y relacional, ofrece una solución a un proyecto de forma novedosa. Soluciona un proyecto y lo hace creativo. Esto implica que esa solución es original ya en la forma o contenido de la misma, ya en una síntesis de ambas. La sociedad del conocimiento nos demanda a los profesores esta nueva competencia: imaginación didáctica. Las tecnologías ofrecen la posibilidad de ser **creadores activos** y este es un factor directo de **motivación**. La tecnología y la pedagogía son partes integrantes de un conjunto que permite desarrollar la creatividad humana y la capacidad de respuesta, y nos hacen **aprender de forma efectiva y divertida**.

Si además añadimos la **colaboración como metodología de interacción** el proceso toma nuevos rumbos.

Por **aprendizaje en colaboración** se entiende cualquier actividad en la cual varias personas trabajan de forma conjunta para definir un proyecto o explorar un tema.

Hablar de aprendizaje interactivo, no sólo nos debe llevar a pensar en el **modelo colaborativo**, sino también en el **modelo cooperativo** que establece metas comunes con otras personas, de tal manera que los resultados de cada uno son afectados por las acciones de los otros (Interdependencia social). Difiere de los sistemas de educación tradicionales donde hay una clara división de tareas y de autoridad entre el profesor y el alumno, donde el aprendizaje suele ser una actividad solitaria.

El aprendizaje colaborativo se promueve cuando los miembros de un grupo tienen unos objetivos y **trabajan en equipo** para alcanzarlos. Es un proceso que se lleva a cabo en un tiempo determinado, para lograr un objetivo específico de crear un servicio o producto, mediante la realización de una serie de tareas y el uso selectivo de recursos. Con el mejor esfuerzo de cada uno se logrará una mayor eficiencia a nivel individual y en el grupo. Si el proyecto es creativo, novedoso e innovador la garantía de éxito es considerable (I+D+i) Así, en una lógica de red, podremos comprender cómo las prácticas colaborativas se convierte en una forma de obtener resultados productivos.

La plausibilidad de la colaboración radica, en buena medida, en la capacidad de asumir y realizar proyectos, así como la decidida idea de trabajo en común.

Todo proyecto colaborativo supone además un proceso de aprendizaje y toma de decisiones conjuntas con búsquedas de acuerdos. Además las organizaciones colaborativas tienden a crear una estructura más horizontal en la distribución jerárquica de las mismas. Es igualmente un proceso de aprendizaje también porque aprendemos nuevas técnicas y procedimientos, contrastamos puntos de vista, aportamos ideas, criterios que nos enriquecen. Todo trabajo colaborativo exige consensuar unas normas y procedimientos que vamos a seguir de común acuerdo de cara a la consecución del objetivo final, para que éste sea viable y dotado de unos mínimos de uniformidad que le proporcionen una **estructura coherente**.

Destacar que nuestro trabajo será una **colaboración educativa**, no sólo porque su finalidad sea el ámbito educativo, sino porque el propio proceso lo es. **Colaboración** por la necesidad de dialogar y discutir, de perfilar procesos comunes, de llegar a acuerdos, de respetar plazos y llegar al objetivo marcado. **Educativa** también en el uso de las herramientas de la plataforma, con las que nos hemos tenidos que familiarizar, aprendiendo su funcionamiento, descubriendo sus posibilidades y descubriendo la forma de proceder con ellas.

¿Cuáles son por tanto nuestros objetivos?

- Elaborar una serie de recursos sobre la figura de Averroes
- Resaltar la figura de Averroes como modelo de identidad del IES Averroes
- Realizar un trabajo innovador y creativo
- Realizar un trabajo colaborativo educativo abierto, posteriormente revisable y sometido a la red social
- Plantear un marco de trabajo que posteriormente se desarrollará en un dietario particular de clase
- Revisar el trabajo realizado y completarlo con la práctica docente del curso presente o posterior, y las sugerencias aportadas en la red social

El Proceso

A principios del curso 2012/2013 se ofertó al Instituto Averroes la posibilidad de trabajar la figura de Averroes ya que se cumplían los 40 años de la fundación del centro. Se plantea la posibilidad de hacer un Proyecto Integrado en el Centro, donde cada área aportará actividades en relación a la figura. Así el departamento de CCSS plantea la posibilidad de trabajar Averroes utilizando la plataforma “google docs” en un trabajo colaborativo.

De manera particular y comprometida se da de alta a los miembros del departamento, y se les pide que aporten su colaboración al proyecto diseñado. Así, se crea un “grupo de trabajo inconsciente” que se compromete por simpatía al desarrollo del trabajo.

Sucesivamente se irá dando de alta a los nuevos profesores del departamento, y otros que pudieran aportar algo al tema presentado.

No olvidamos, la idea de la mensajería interna o los **foros** para el trabajo previo a fin de llegar a acuerdos y, posteriormente volcar los archivos que íbamos buscando y elaborando.

Culminado este proceso se hizo una petición a los compañeros para que desarrollarán un **dietario de actividades**.

El resultado final

En la elaboración del plan de trabajo se ha generado:

- Conocer al personaje Averroes.
- Sumar un elemento motivador en la docencia de las CCSS en el IES AVERROES
- Crear una experiencia de trabajo innovadora y creativa
- Llegar a un proyecto con solución abierta, social y colaborativa
- Desarrollar recursos para las CCSS y conocimiento del patrimonio cordobés.
- Trabajar en equipo
- Crear unos recursos particulares sumativos en mi bitácora de trabajo sobre Averroes
- Presentar a la comunidad educativa los resultados. No sólo a los alumnos sino a todo el que lo ha solicitado.

Como **conclusión final** destacar el nuevo conocimiento sobre la figura de **AVERROES**, lo que ha permitido conmemorar su figura y posibles aniversarios venideros, así como reforzar la vinculación e **identidad del IES AVERROES**. Desde la materia de **CCSS** se posibilita nuevos centros de interés motivadores para desarrollar los diferentes proyectos de trabajo. Y evidentemente el resultado salta a la red y llega a todos los interesados en el conocimiento de Al-Andalus y el **contexto cordobés**.

El objeto del grupo no ha sido realizar un material definitivo y consensuado por todos los actores del sistema educativo, sino ofrecer un material que, inevitablemente, tendrá que ser vehiculado a través de la ineludible labor docente. Será un recurso más que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje al ofrecer de forma ordenada y estructurada un importante **banco de recursos y una forma de hacer**.

Veamos pues, parte del trabajo realizado. Accedamos a él con el enlace propuesto a continuación. A través de él llegaremos al documento google docs abierto en la red.

[“AVERROES EN CÓRDOBA: PASADO Y PRESENTE”](#)
(Pulsen el enlace para conocer el Proyecto)

Nota Final: He querido mantener el trabajo tal como lo hemos ido elaborando y presentando. Es un trabajo colaborativo y sumativo a lo largo del tiempo. Así observaremos algunos errores o inconexiones aparentes que he respetado.

AUTORA

Serrano Castro, Isabel.

TÍTULO

Lúdico laboratorio. Una propuesta basada en experiencias realizadas en la escuela infantil de Fernán Núñez desde su biblioteca escolar.

RESUMEN

En la Escuela Infantil de Fernán Núñez cuentan con una biblioteca escolar para niños y niñas de 0 a 3 años, que nos presentan sus actividades como "lectura" de libros visuales, audiciones en tienda de campaña, juegos con vocales y musicales, y que incluye también la participación de padres y madres así como la coordinación con el colegio al que acuden posteriormente.

TEXTO.



Nuestra biblioteca es de reciente creación, acoge a niños de 0-3 años distribuidos en cuatro aulas, una de 0-1 años, otra de 1-2 años y dos aulas de 2-3 años. Nuestra biblioteca les ofrece un marco comunicativo donde los niños pueden expresarse y dialogar sobre sus experiencias y descubrimientos con sus compañeros y con la educadora. Esto nos ayuda a entender su percepción ante el objeto libro y lo que contiene y posteriormente nos permite actuar en la instrucción de su aprendizaje. Generar nuevas actividades continuamente supone un enorme trabajo, pero los resultados que nos muestran los niños después de realizarlas son asombrosos. En pocos meses cambian la actitud ante los libros, aprenden a disfrutarlos, a manipularlos e interpretarlos. Comienza entonces su comprensión lectora (a través de la secuenciación en las imágenes) antes de comenzar a leer. Además perfeccionan sus estructuras verbales y las practican con los compañeros.

Objetivos

Nuestro objetivo global es hacer de la biblioteca un laboratorio lúdico donde se investigue hasta encontrar las condiciones ideales para que los niños crezcan, aprendan y disfruten con el libro, pero además pretendemos:

- Que disfruten con los libros y las narraciones
- Que aprendan el sentido de las secuencias simples
- Que cuiden el uso del objeto libro
- Que aprendan a establecer un orden
- El aprendizaje de competencias lingüísticas adaptadas a esta edad
- Que incorporen progresivamente el lenguaje que escuchan en las narraciones.

Las actividades

Desde el comienzo de nuestra biblioteca las actividades han sido eje principal. Una de las líneas de actuación es la de la sorpresa como un elemento que les causa curiosidad y emotividad. Es por eso que cada vez que la visitaban resulta algo novedoso y efectivo. Ir a la biblioteca se ha convertido para ellos en un regalo que disfrutan tanto como de cualquier juguete. Pero para mantener ese clima de expectación deben generarse continuamente nuevas actividades, que si bien se repiten en otros cursos, no ocurre a lo largo de las visitas semanales que realizan. Hay actividades en torno a una temática que se realizan a lo largo de varias semanas, pero son diferentes en su forma.

El globito rojo

Esa actividad está basada en un libro de Lela Mari, *El globito rojo*, un libro que carece de texto y en el que las imágenes parecen tomar vida con los efectos de un solo color. Es un libro muy sorprendente no solo por su efecto visual, que a los niños les encantó, sino porque la historia puede caminar en una dirección y a la inversa.

En primer lugar los niños conocieron la historia, luego observaron el libro manipulándolo, a veces degustándolo, pero el uso general que hicieron de él fue correcto. Trabajamos la forma de encontrar figuras determinadas entre sus páginas. A continuación vimos un corto en inglés de la misma historia, y luego dramatizamos las diferentes figuras con el cuerpo.



Fueron globo, manzana, mariposa, flor, paraguas...

Una actividad muy completa que realizaron en 20 minutos y se divertieron muchísimo.

Audiciones en campaña

Para realizar esta actividad puedes utilizar cualquier cuento. La sorpresa radica en que la forma de escucharlo se realiza en una tienda de campaña que previamente se ha instalado en la biblioteca.



Escucharon el cuento muy emocionados, luego lo vimos en película y después volvimos a la tienda para volver a escuchar. En esta segunda audición se anticipaban a la narración y les impactó mucho más que la primera vez. Fue muy divertido y la mayoría compartía esta audición por primera vez y desde un lugar muy diferente.

Las vocales

Ante la respuesta tan positiva de los niños sobre cualquier propuesta que se realizaba, intentamos mostrarles el mundo de las letras a través de las vocales.



Para ello las colgamos del techo de forma que ellos pudieran alcanzarlas y aprendimos un baile juego con el que tenían que buscar cada vocal al ritmo de la canción.



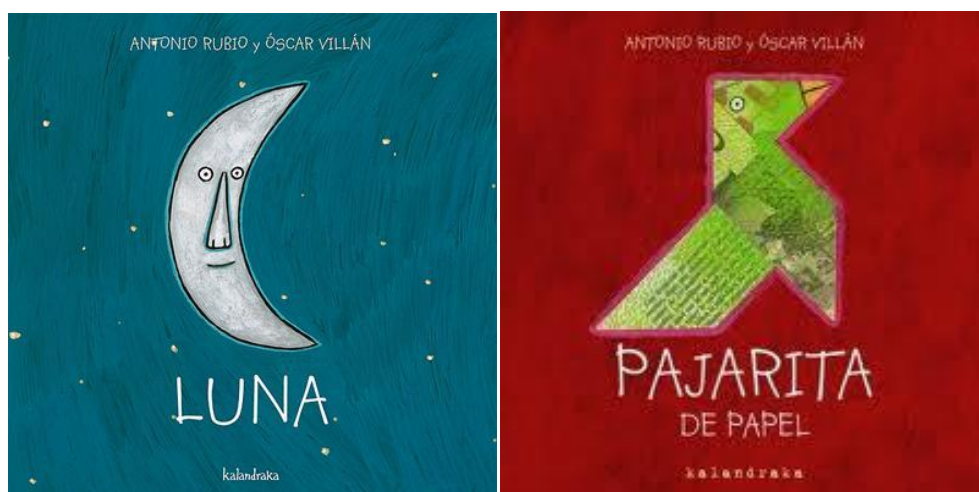
Luego tuvieron que descubrir una caja sorpresa que contenía vocales de diferentes texturas, y aprendían que sus nombres tienen una o varias vocales y pudieron tocarlas. Para completar la actividad sugerí a los niños que buscaran alguna vocal dentro de un cuento de Caillou, que las contiene casi todas. El resultado fue de más sorprendente.



La banda sonora de nuestros niños

Nuestros niños tienen música en la piel, juegan a golpes de ritmo, viven con la música en los talones, basta que unas leves notas suenen para que se eleven saltando. Esto traducido en nuestra biblioteca significa que las narraciones con mucho ritmo les atraen mucho más que una narración simple. El ritmo es un acto que lleva consigo, cada uno lo interpreta de forma individual colectivamente.

El ritmo de las narraciones supone para ellos un aprendizaje divertido, bien en retahílas o bien en poemas cortos. Textos como los propuestos por Antonio Rubio en su colección *De la cuna a la luna* nos adentran en el mundo del ritmo de las palabras.



Por eso cuando escuchan sus versos nuestros niños dicen: seño, **cántame un cuento**. Para ellos el ritmo es pura música.

Lectura y familia

A pesar de ser en el ámbito escolar donde se concretan nuestras actuaciones desde la biblioteca, no olvidamos que los contextos de vida de los niños y niñas de 0-3 años son la familia y la escuela. A partir de esta interacción irá entendiendo a los otros y a sí mismo, en un proceso de evolución y crecimiento personal. Por eso implicamos a los padres todo lo posible para que ésta actuación sea de forma coordinada. Una de las propuestas que realizamos es la actividad *mamá, papá léeme un cuento* en la biblioteca. Además, este curso también participarán los abuelos y abuelas. Después de leer en nuestra biblioteca, les pedimos que lean un cuento en familia, para cada miembro la historia se entenderá de distinta manera, a través de los años leemos las historias con diferentes ojos; compartir toda la familia una lectura es una aventura fascinante y emotiva para todos.

Adiós escuela, hola colegio

El cambio que supone ir desde la escuela infantil al colegio resulta en muchas ocasiones muy traumático, lo sabemos porque los padres nos lo repiten año tras año. Este cambio lo “sufren” todos en familia. Desde nuestra escuela hemos iniciado una actividad de seguimiento que nos lleva a reproducir el ambiente vivido en ella a las aulas del colegio. Uno de los aspectos que nos permiten poder actuar de esta forma es aprovechando el vínculo emocional que a lo largo de tres cursos hemos establecido con ellos. Confían en nosotros, y vernos allí en un lugar que en ese momento para ellos es hostil, les da una satisfacción enorme, participan con verdadero entusiasmo de cualquier actividad propuesta, hacen un verdadero ejercicio de memoria significativa. Proteger los avances adquiridos en nuestra escuela, facilita además el trabajo al tutor que los recibe. Es por eso que debemos proteger estos ensayos. Una de las cosas que hemos observado de esta actuación es que aunque en el grupo hay niños que no han estado en nuestras aulas, se acoplan con gran facilidad y disposición. Se dejan arrastrar por el grupo con mucho fervor. Cuando los niños se involucran en experiencias en las que se les permiten dirigir su exploración, los tutores tienen la oportunidad de ver sus intereses emergentes; mientras que cuando los niños sólo participan en actividades guiadas, no hay ocasión

para que cada uno haga cosas diferentes. El aprendizaje es más significativo cuando los pequeños usan sus habilidades en el desarrollo con un propósito y en el contexto de una actividad específica.

De ésta manera la incorporación de los niños a su nueva escuela se hace más armónica y llevadera, sobre todo al inicio del curso.



Conclusiones

Nuestra biblioteca es un laboratorio activo, en él cada ensayo bulle y se extiende por todos los rincones, lugares comunes con un mismo destino en el que se consolidan los cimientos de una comunidad lectora, exuberante y llena de esperanza para construir un único edificio que es un mejor lector, una mejor persona y un lugar habitable lleno de posibilidades.



AUTOR

Villatoro López, Juan Carlos

TÍTULO

“Plan Tutorial de Apoyo Concertado”: una propuesta de intervención educativa

RESUMEN

La aspiración del sistema educativo a lograr el éxito del alumnado debería enfocarse en una visión sinérgica de todos los implicados, evitando en ciertos alumnos una sensación de soledad y aislamiento que puede derivar en fracaso escolar. Describimos un plan de actuación tutorial basado en la concertación de esfuerzos entre alumnado, profesorado, padres y tutor mediante un enfoque evaluador participativo y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y socio-afectivas. El plan requiere un decidido compromiso de los implicados; en casos donde no concurren circunstancias gravemente contrarias, creemos que merece la pena intentarse.

TEXTO

Introducción

El trabajo que exponemos está basado en una iniciativa que surgió estando a cargo de la tutoría de un grupo de 4º de secundaria. Se trataba de un plan piloto (“Plan Tutorial de Apoyo Concertado para alumnado con suspensos”, en adelante P.T.A.C.) que fue aplicado en los seis meses siguientes tras la primera evaluación y que estaba destinado a mejorar selectivamente los resultados académicos de determinados integrantes del grupo-clase, aquellos con mayor índice de fracaso escolar.

El centro, el grupo, el contexto

Nuestro grupo tutorado, 4ºA de E.S.O. del curso 2009/10 en el IES “Luna de la Sierra” (Adamuz, Córdoba) contaba con 22 alumnos, 7 de los cuales cursaban el último año de la secundaria obligatoria en el Programa de Diversificación Curricular. El I.E.S. recibe el alumnado de los dos colegios del pueblo y es un centro pacífico donde resultaban muy agradables el trabajo y las relaciones en el seno del claustro que, a la sazón, era de 23 profesoras y profesores.

Una vez celebradas las sesiones de la 1ª evaluación, observamos que los 22 alumnos del grupo podían ser incluidos en cada una de las siguientes categorías en diverso número (según la taxonomía expuesta por García Rueda, F., 2009):

1. Alumnado con buen rendimiento
2. Alumnado con rendimiento “inconstante”
3. Alumnado con dificultades competenciales y/o actitudinales
4. Alumnado con dificultades de aprendizaje

Una vez discutida la problemática del grupo, la redacción del acta correspondiente a 4ºA, recogiendo la opinión de los distintos miembros del equipo docente, quedó cerrada con el

siguiente párrafo: *“La opinión del equipo educativo en general sobre el grupo es que la flojedad de algunos alumnos debería corregirse con un mayor esfuerzo por parte del alumnado y más atención y apoyo sobre ellos para paliar posibles problemas en el momento de titular a final del curso.”* (“Acta de sesión de la primera evaluación del equipo docente de 4º A”, I.E.S. “Luna de la Sierra”, Adamuz. 16 de diciembre de 2009).

Razones para el Plan Tutorial de Apoyo Concertado

Diversos factores nos hacían movernos hacia planteamientos de intervención. Generalmente, todo tutor y tutora experimenta cierta preocupación por los resultados de su alumnado tutorado, especialmente al observar que, en esa difícil edad de la adolescencia, con frecuencia adoptan actitudes perjudiciales para sí mismos por pereza, malos ejemplos, falta de experiencia... Y se pregunta qué más se puede hacer para encaminarlos hacia un futuro constructivo y pleno. Sin ser exageradamente intervencionistas, ni quedarse en un mero *laissez-faire*, pensábamos que siempre cabía la posibilidad de marcar una diferencia enviando un inequívoco mensaje de *“tú nos importas”* al alumno o alumna en riesgo de estancarse en una auto-imagen de fracaso. Muchas de las experiencias que nos marcan en la infancia y la adolescencia se asocian a nuestra relación con las personas más importantes en nuestro día a día: familiares, círculo de amistades, compañeros de centro, docentes, etc.

Seguramente toda intervención educativa debe partir de ahí, de la inmediatez y la proximidad con el alumnado, que permiten una atención individualizada y específica según las necesidades de cada caso. A la vez, pretendíamos hacerles conscientes de que había que enfrentarse a las situaciones de evaluación negativas con responsabilidad y sentido autocrítico. La necesidad de cambiar actitudes anquilosadas y mejorar la práctica en la evaluación afecta a un alumnado que, con los años, ha terminado adaptándose a un tipo de evaluación sancionadora, basada en el dominio memorístico de los conocimientos que se demuestran en el examen, por lo que suelen resistirse a las innovaciones.

Con esta iniciativa se pretendía, pues, que los alumnos y alumnas se incorporaran al proceso de evaluación entendido en un sentido formativo, orientador, integral, compartido e incluso negociable, que no sólo dependiera del juicio único del profesorado. Sin embargo, cuando se produce el fracaso en una asignatura o en varias, los planteamientos proactivos no remedian el problema, si bien, siempre que se esté a tiempo, al menos sirven para trazar el proceso de recuperación. En palabras de Lozano y García:

“El sistema educativo actual tiene como principio fundamental la atención a la diversidad. Para atender a todo el alumnado, la escuela ha de poner en funcionamiento situaciones de enseñanza y aprendizaje intencionales, deliberadas, diseñadas adecuadamente, que tratando de responder a todas las necesidades del alumnado, produzcan el tipo de aprendizaje que se desea. Si el aprendizaje se concibe como una construcción de significados (González-Pineda, 1996; Beltrán, 1996), emerge el alumno como el elemento central de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues en definitiva ha de ser él quien, al comprometerse activamente en el proceso, ha de elaborar metas, organizar el conocimiento y utilizar las estrategias adecuadas (metacognitivas y emocionales) que le lleven a comprender ese material significativamente y así reelaborar su modelo conceptual.” (Lozano González y García Cueto, 2000).

Así pues, decidimos intentar llevar a la práctica una iniciativa proactiva que supusiera promover un cambio para la totalidad de alumnas y alumnos de la clase con vistas al final del último curso de la etapa de secundaria, conducente al Título de Graduado en E.S.O. Y, además, entendíamos necesario basarlo en los esfuerzos concertados por parte de todas las partes implicadas: alumnado, profesorado, padres y tutor. Con este objetivo en mente, diseñamos el “Plan Tutorial de Apoyo Concertado” para alumnado con suspensos.

Presentación del Plan

Tras sendas reuniones previas, una con el equipo directivo, que dio su aprobación unánime a la puesta en marcha del P.T.A.C. y otra con la orientadora interina del centro, que nos animó también a desarrollarlo, se le propuso al equipo docente reunido durante un recreo (21/01/10). Como base para explicar nuestra postura, se utilizó el documento que se aporta anexo al final del artículo, del que citamos un párrafo sobre su modo de actuación: *“La base del plan es la concertación de esfuerzos e información a cuatro bandas: profesor/a de la asignatura, alumno/a con la materia suspensa, padres y tutor/a que desee aplicarlo, quien coordinará el plan. Por su parte, el docente redactará las pautas a seguir para superar la asignatura y el informe de seguimiento al suspendido; a su vez, el tutor recabará esta información, que trasladará a los padres. El suspendido tendrá que firmar su compromiso con este plan y demostrar que lo cumple, a juicio del docente, que hará el seguimiento y se coordinará con el tutor, que mantendrá informada a la familia.”* No omitiremos que nos encontramos con posturas de claro escepticismo en esa reunión inicial, pero terminamos consiguiendo el compromiso del equipo docente.

A continuación, en una sesión de tutoría se mantuvo una reunión informativa con la clase sobre el P.T.A.C., indicando a quiénes se dirigía específicamente (a los suspendidos en cada asignatura o con “5” condicional) y se les expusieron sus motivos y sistemática, así como la implicación que se esperaba de ellos, en una suerte de “poner cerco al suspenso”. Algunos alumnos manifestaron cierta disconformidad con que se dirigiera a una parte del alumnado, pero se les aclaró que esta era la versión “dura” del plan y que también había aspectos comunes de los que podía beneficiarse toda la clase.

A las madres y padres de las alumnas y alumnos implicados se les enviaron cartas informativas, con una sección inferior recortable para devolver firmada y, progresivamente, se mantuvieron entrevistas personales para actualizarles los datos.

Desarrollo del Plan

A partir de ahí, el siguiente paso fue poner en la sala de profesores una carpeta con las fichas individuales agrupadas por asignaturas suspensas (una por alumno para cada asignatura), a fin de recabar semanalmente de los docentes su aportación al seguimiento de los y las estudiantes objeto del plan. Las fichas requerían que el profesorado *compartiera* datos del trabajo habitual del alumnado en términos de calificaciones de pruebas, notas de cuadernos, corrección de su progreso en general y actitudes ante las tareas y el estudio en clase y en casa. De este modo, el tutor conseguía una información actualizada sobre el progreso en las asignaturas en el P.T.A.C. *en tiempo real* que desempeñara las funciones clave de la evaluación en la enseñanza: diagnóstica,

reguladora del aprendizaje individual, previsor, retroalimentador y de control.

Normalmente, las alumnas y alumnos de la E.S.O. disponen de agendas, a menudo proporcionadas por el centro, donde padres y tutores pueden consultar las notas de controles y exámenes que se van realizando; sin embargo, como el plan sólo se dirigía al alumnado suspendido en cada asignatura, era necesario que la información fuera más completa que sólo de calificaciones de pruebas, además de no ser mediatizada por la percepción subjetiva del alumno, de ahí la necesidad de obtener la información del profesorado, más fiable y completa. Esta era la parte más ardua y resultó el punto más débil en el desarrollo del P.T.A.C. en tanto que esta tarea fundamental dependía de la mera voluntad de colaboración del equipo docente, al significar la adopción de nuevas rutinas en su trabajo, pero sin la cual se carecía de una pieza de información estratégica fundamental en el esquema del plan. En la práctica, suponía una rápida tarea cada una o dos semanas: poner una simple calificación y otros datos a unos pocos alumnos en fichas. Numerosas veces tuvimos que abordar a compañeros en la sala de profesores, ir a buscarlos por pasillos, en clase, en el taller... para que nos completaran la ficha de cara a una inminente entrevista con los padres del alumno y así poder evaluar un seguimiento y hacer una comparativa con las demás asignaturas y los demás alumnos.

Por otra parte, el plan enfatizaba al mismo tiempo determinadas pautas de la relación docente-discente: los criterios de calificación y evaluación de cada departamento debían estar accesibles al tutor, alumnado y padres y poderse explicitar en cada caso; además, se animaba a los alumnos y alumnas a que intentaran *negociar* con las profesoras y profesores las posibilidades de recuperación mediante exámenes y entrega de trabajos, etc. demostrando así poseer competencia clave en iniciativa y espíritu emprendedor.

Como destinatario último del plan, pues, el alumnado ostentaba un papel central evidente. El tutor, a continuación de consultar el “*examendario*” (calendario de exámenes en el tablón, actualizado por la delegada), les preguntaba sobre el nivel de dificultad que las pruebas les habían supuesto y les preguntaba por las notas. Antes de los exámenes el tutor les exhortaba a que estudiaran y les preguntaba *cómo* estudiaban; después, mediante cuestionarios, el tutor preguntaba a los alumnos si la nota les parecía acorde con su esfuerzo, qué nota se hubieran puesto ellos, qué técnicas de estudio empleaban para cada asignatura... (recomendamos el trabajo de Lozano Fernández *et.al.* 2001).

También se les pedía a los y las estudiantes con mejores notas que explicaran al resto de la clase qué estrategias habían empleado, qué horarios de estudio preferían y se les animaba a que se encontraran en la biblioteca municipal o en sus casas, si les parecía bien, para que los y las estudiantes más “fuertes” ayudaran a los que tenían más dificultades (en casos esporádicos, algunos estudiantes del plan intentaron aprovecharse copiando los ejercicios de otros con el burdo pretexto de que el tutor “lo recomendaba”).

Puede decirse que, en general, el grupo quedó más cohesionado, sus relaciones fueron socialmente más enriquecedoras y se forjaron actitudes de claro altruismo entre pares, por lo que el plan supuso una serie de dinámicas de grupo y sirvió al propósito de compartir actitudes en responsabilidad y cultura del esfuerzo. En ciertos casos, fue incluso un revulsivo para alumnos con buen nivel pero baja inserción grupal.

Por su parte, sería difícil subestimar el papel de las madres y padres en el P.T.A.C., ya que eran los garantes de su continuidad fuera del centro y, a la vez, se pretendía que comprendieran cuán deseable era que se produjera una modificación, una evolución en el seno de algunas familias en la relación entre madres y padres con respecto a sus hijos e hijas: que, con firmeza pero con suavidad, donde antes hubiera únicamente presión y castigos ante conductas negativas, o acaso inercia y conformismo con una situación a la deriva, o incluso desesperación e impotencia ante problemas adolescentes, se generaran relaciones de aliento y apoyo en un marco de respeto mutuo.

No todos los padres y madres respondieron de igual manera, como cabe imaginarse. Con todo, el factor clave será siempre el alumno, la alumna, quien cada vez debe hacerse más responsable del protagonismo en su propio desarrollo, alcanzando mayores cotas de madurez. La madre del alumno con peores resultados fue con la que se mantuvieron mayor número de entrevistas y atestiguamos su preocupación constante; en otros casos, los padres en casa se hicieron más conscientes de su papel y, simple pero efectivamente, se limitaron a cambiar algunas rutinas, entendiendo su parte como extensión de la supervisión del centro y una mejora consciente de su propio y evidente interés hacia sus hijos, lo que supuso que muchos alumnos, a su vez, cambiaran rutinas y hábitos de estudio en casa al ser estimulados por sus padres.

En conjunto, el tutor, ejerciendo de coordinador del P.T.A.C., se convertía así en “correa de transmisión” de la información entre las partes y cumplía las funciones de:

- Organizar la inserción del alumnado en el P.T.A.C. y velar por su cumplimiento;
- Recibir información actualizada del alumnado por parte de los profesores;
- Mantener entrevistas con cada estudiante para valorar su rendimiento en conjunto;
- Conocer la visión del estudiante sobre la evaluación recibida del profesorado;
- Hacer partícipes a los profesores de esa opinión, mediando en las discrepancias;
- Conseguir que el plan fuera un positivo dinamizador de todo el grupo;
- Contactar con los padres para el seguimiento, actualizándoles la información y alertando de las posibles dejaciones en que incurran sus hijos e hijas.



Final del curso, final del plan

Tras una segunda evaluación descorazonadora para la tutoría (los resultados académicos del grupo no sólo no mejoraron, sino que empeoraron un tanto), junio trajo, felizmente, la titulación de 19 de los 22 alumnos (87%) y, al cierre del curso en septiembre, sólo un alumno no tituló y tuvo que repetir (con tres asignaturas), por lo que el número total de

titulados alcanzó finalmente el 96% (21/22).

Por nuestra parte, no teníamos continuidad en el instituto ya que en el curso siguiente nos incorporábamos a un centro de la capital cordobesa. Nos quedó un muy grato recuerdo del paso por el “Luna de la Sierra” y alguna inquietud por cómo se había desarrollado esta iniciativa y cómo podría mejorarse.

Conclusión: sugerencias para la acción tutorial

Desde la perspectiva temporal, hemos revisado aquella experiencia a fin de presentarla a la luz de algunos trabajos profesionales consultados y una mayor comprensión crítica que quizá hayamos ganado con el paso del tiempo. Teniendo en cuenta la necesaria concertación de implicados, estimamos que una iniciativa como la que presentamos, debería partir, como mínimo, de un tutor o tutora con una trayectoria consolidada en el centro y la localidad, con un peso específico que le capacite para obtener acuerdos; con todo, estamos convencidos de que, idealmente, para asegurar que un P.T.A.C. se desarrolle y se supervise convenientemente, logrando el éxito en sus objetivos, debería involucrar al departamento de orientación y jefatura de estudios/dirección, por lo que debería ser adoptado por un nivel, un ciclo o incluso todo el centro en su conjunto.

Hemos pretendido con este artículo que esta modesta aportación desde la tutoría de a pie llegue a provocar un instante de reflexión, acaso replanteamiento, sobre los roles de los implicados en la educación y sus posibilidades de sinergia mutua, sugiriendo un marco metodológico potencial en la operativa de la acción tutorial que supondría darle un *cuarto de vuelta de tuerca* a las buenas prácticas que ya tienen lugar en cada centro. En concreto, animamos a examinar ejemplos como la brillante trayectoria del IES “La Escribana” de Villaviciosa (Córdoba) con Francisco García Rueda como orientador y director, y la magnífica experiencia del IES “Mariano José de Larra” de Madrid (en Martínez de la Fuente *et.al.*, 2010), que bien podrían señalar parte del camino a seguir.

ANEXOS: DOCUMENTO DE TRABAJO INICIAL Y FICHAS

“PLAN TUTORIAL DE APOYO CONCERTADO A ALUMNADO CON SUSPENSOS

Justificación y objetivos:

Siendo una misión del sistema educativo el logro de los mejores resultados académicos posibles por parte del alumnado, creemos que este objetivo debe enfocarse con una visión integral de todos los implicados: alumnos, profesores, padres y tutores, con el propósito de alcanzar las mayores garantías de éxito durante cada curso y tender a la excelencia en el desarrollo de los procesos complementarios de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza por parte del profesorado culmina en la evaluación de la adquisición de los aprendizajes propuestos al alumnado; en el caso de la no adquisición de los mismos, cabe contemplar mecanismos de recuperación, bien a lo largo del curso, bien en cursos posteriores. Sin embargo, la relación de trabajo conjunto del profesorado con las alumnas y alumnos ocurre bordeada por la preocupación de las familias, así como de los tutores de curso, por los resultados de dichos procesos. Somos conscientes de que

esto no es igual en todos los centros; no obstante, creemos que nuestro IES reúne condiciones favorables para desarrollar la presente iniciativa, tanto por la alta implicación familiar que representa una base fundamental, como por la baja tasa de alumnado con suspensos y el bajo número de los mismos, que permiten atención y apoyo individualizados.

Descripción del plan:

En cumplimiento de dicha misión, se propone este plan concertado a los interesados por iniciativa de la tutoría del grupo y desde el sentido de la responsabilidad hacia el proceso educativo de los alumnos tutorados, con el fin de incrementar desde todos los ángulos la atención sobre el alumnado con asignaturas suspensas, aprobados condicionales o en grave riesgo de suspenso.

La base del plan es la concertación de esfuerzos e información a cuatro bandas: profesor/a de la asignatura, alumno/a con la materia suspensa, padres y tutor/a que desee aplicarlo, quien coordinará el plan. Por su parte, el docente redactará las pautas a seguir para superar la asignatura y el informe de seguimiento al suspendido; a su vez, el tutor recabará esta información, que trasladará a los padres. El suspendido tendrá que firmar su compromiso con este plan y demostrar que lo cumple a juicio del docente, quien hará el seguimiento y se coordinará con el tutor, que mantendrá informada a la familia.

Al objeto de realizar este seguimiento, se aportan a continuación las siguientes fichas:

- Ficha inicial de compromiso
- Ficha de seguimiento individualizado y comunicación a tutoría"

FICHA INICIAL Y COMPROMISO DE LOS INTERESADOS

ALUMNO/A:		CURSO:	
PROFESOR/A:		ASIGNATURA:	
NOTAS:	CURSO ANTERIOR:	1ª EVAL.:	2ª EVAL.:
OBSERVACIONES:			
PROGRAMA A SEGUIR:			
COMPROMISO ADQUIRIDO Y FIRMADO EN ADAMUZ, A ____ / ____ / 201__ POR ____ ALUMNO/A ____ PADRE/MADRE ____ TUTOR/A (NOMBRE:)			

(anverso) FICHA DE SEGUIMIENTO Y COMUNICACIÓN A TUTORÍA

ALUMNO/A:

CURSO:

PROFESOR/A:

ASIGNATURA:

	CALIFICACIÓN CONTROLES	CALIFICACIÓN CUADERNO/ACTIVIDADES	OTRAS CALIFICACIONES	CALIFICACIÓN FINAL
PRIMER TRIMESTRE				
	DESCRIPCIÓN CONTENIDOS, TEMAS (A: Alcanzados, N: No alcanzados, P: en Proceso)			
	<i>Trabaja en clase:</i>	<i>Trabaja en casa:</i>	<i>Corrección del material:</i>	<i>Comportamiento/actitud:</i>
SEGUNDO TRIMESTRE	CALIFICACIÓN CONTROLES	CALIF. CUAD./ACTIVIDADES	OTRAS CALIFICACIONES	CALIFICACIÓN FINAL
	DESCRIPCIÓN CONTENIDOS, TEMAS (A: Alcanzados, N: No alcanzados, P: en Proceso)			
	<i>Trabaja en clase:</i>	<i>Trabaja en casa:</i>	<i>Corrección del material:</i>	<i>Comportamiento/actitud:</i>
TERCER TRIMESTRE	CALIFICACIÓN CONTROLES	CALIF. CUAD./ACTIVIDADES	OTRAS CALIFICACIONES	CALIFICACIÓN FINAL
	DESCRIPCIÓN CONTENIDOS, TEMAS (A: Alcanzados, N: No alcanzados, P: en Proceso)			
	<i>Trabaja en clase:</i>	<i>Trabaja en casa:</i>	<i>Corrección del material:</i>	<i>Comportamiento/actitud:</i>

(reverso, reducido) REGISTRO DE COMUNICACIONES A LA FAMILIA

VÍA (TELF./AGENDA/ VISITA...)	FECHA	COMUNICADO	FIRMA PADRE/MADRE/ TUTOR/A LEGAL

OBSERVACIONES:

Bibliografía

LA ACCIÓN TUTORIAL. Sevilla. C.E.J.A., Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa, 1995.

LOZANO FERNÁNDEZ, L.M. *et al.* "Las estrategias de aprendizaje en los planes de acción tutorial". *Aula Abierta. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo*. 2001, 77: 25-38.

LOZANO GONZÁLEZ, L., E. GARCÍA CUETO "El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales". *Psicothema* (Revista anual del Colegio de Psicólogos del Principado de Asturias), 2000. Vol. 12, Supl. nº 2, pp. 340-343.

LUQUE PARRA, D.J., G. RODRÍGUEZ INFANTE (eds.). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos III: Criterios de Intervención Pedagógica*. Sevilla. C.E.J.A., Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa, 2006.

MARTÍNEZ DE LA FUENTE, J.C. *et al.* "Acciones educativas eficaces: la experiencia del IES 'M.J. de Larra' de Madrid". *Revista: Participación Educativa* nº 13. Consejo Escolar del Estado. Marzo 2010.

ROMERO PÉREZ, J.F., R. LAVIGNE CERVÁN (eds.). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos I: Definición, características y tipos*. Sevilla. C.E.J.A., Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa, 2005.

ROMERO PÉREZ, J.F., R. LAVIGNE CERVÁN (eds.). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos II: Procedimientos de Evaluación y Diagnósticos*. Sevilla. C.E.J.A., Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa, 2006.

GARCÍA RUEDA, F. "Ponencia sobre Atención a la Diversidad" cepco-1_dirección escolar 2009. [Consulta: 27/01/2014]. Disponible en:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxiZXBjbzFkaXJlY2Npb25lc2NvbGFyYfGd4OjViN2RiNGE4NTVjYzBjNTk>

<http://ieslaescribana.wordpress.com/>

<http://www.certamenescribana.com/>

<http://www.educa.madrid.org/web/ies.larra.madrid/>

MONOGRÁFICO SOBRE PROGRAMAS EUROPEOS.

Acabó 2013 durante el presente curso y con él cerró siete años de vigencia del **Programa de Aprendizaje Permanente**, siete años de conciliación y construcción europea desde la educación, y siete años de exitosa relación entre quienes ejercemos la misma labor docente más allá de la idea de nuestros territorios.

Desde que el **Tratado de Maastricht** diera fundamento jurídico, no solo a las bases socio-económicas de la Unión sino también y con ellas consagrara oficialmente el interés de sus estados miembros por abordar políticas educativas comunes, en las que la cooperación y el intercambio resultasen habituales, algunas iniciativas se llevaron a cabo con éxito en este sentido pero ninguna, a decir verdad, con el que culmina el PAP. Y es que, afortunadamente, durante estos últimos años, raro ha sido el centro que no ha dejado de estudiar Europa como continente para vivirlo como tal; extraño igualmente el colegio o instituto de cualquier parte de nuestra geografía en el que alguno de sus docentes no haya llevado a sus aulas la rica experiencia que le reportó su estancia formativa en el exterior; y todo ello, gracias al esfuerzo de sus protagonistas pero posibilitado por el PAP.

Por cuanto significa lo que narran, lo que a buen seguro aportaron a cada alumno o alumna que en suerte participó de cada experiencia, y cuanto repercutió en la mejora de nuestro sistema educativo, sirvan estas líneas como sincero reconocimiento y ánimo para perseverar en la dinámica creada. Si como dijo María Zambrano, “...la historia de Europa siempre estuvo movida por grandes delirios y utopías...” justo será reconocer la labor de quienes posibilitan tanta “ensoñación” en nuestros centros, y con tan efectivo resultado.

No podía haber elegido mejor fecha esta publicación para hacer acopio de experiencias educativas con vocación europea que la que plantea este fin de ciclo. Como ha sido habitual en los últimos números, el presente **monográfico** sobre Programas Europeos recoge aportaciones diversas, complementarias todas ellas, como diversas han sido las acciones que estructuraron el PAP. Si en algunos casos sus autores o autoras han tratado de hacer accesibles algunos términos (referidos a acciones) solo manejados por experimentados en este espacio, en otros han querido trasladar la riqueza de su propia experiencia, la construcción de sus sensaciones personales, o la simple impresión de lo conseguido tras años de trabajo asociativo en sus centros.

Francisco Javier Blázquez Ruz

ASESOR ÁMBITO LINGÜÍSTICO DEL CEP DE CÓRDOBA

AUTOR

Araujo Portugal, Juan Carlos

TÍTULO

Formación continua a través de programas educativos europeos

RESUMEN

En este artículo se describen los pasos que se han de seguir para solicitar una ayuda de los programas formativos financiados y promovidos por la Unión Europea para participar en una actividad de formación continua del profesorado en un país europeo. Asimismo, se establecen las diferencias existentes entre estas ayudas y los cursos de didáctica y metodología que convocan algunas Consejerías de Educación, a la vez que se determinan tanto las ventajas como los inconvenientes de estos programas educativos frente a los cursos gestionados directamente por las Comunidades Autónomas.

TEXTO

Desde la entrada de España en la Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986 se han promovido numerosos programas financiados por esta, y en la actualidad por la Unión Europea (UE), que abarcan a diferentes ámbitos y sectores educativos (enseñanzas universitarias, enseñanzas no universitarias, profesores, alumnos, etc.) dentro de los cuales las actividades de formación continua del profesorado de los diferentes niveles educativos siempre han tenido un papel muy destacado. Asimismo, varias Consejerías de Educación ofertan al profesorado anualmente una serie de cursos de didáctica y metodología, principalmente en Alemania, Francia e Inglaterra.

Dependiendo de la fecha de realización de la acción formativa, existen distintos plazos para la presentación de solicitudes para este tipo de ayudas de formación para el profesorado financiadas por la UE. La mayoría de los cursos para los que se solicitan se desarrollan en los meses de julio y agosto. Toda la información relativa a los distintos programas, plazos de solicitud, documentación a presentar, resolución de las convocatorias, etc., aparece en www.oapee.es, que es la página web del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE), el organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que se encarga de gestionar y tramitar todo lo relacionado con los programas educativos europeos.

El plazo para solicitar una ayuda para la participación en las actividades formativas que se organizan en verano suele comenzar en torno al 15 de diciembre y finaliza hacia el 15 de enero. Cuando se decide solicitar una de estas ayudas lo primero que se necesita es elegir un curso al que se desea asistir. Este puede ser uno de los que se incluyen en el catálogo de cursos de la base de datos que actualiza en cada convocatoria la UE y al que se accede a través de la siguiente página web:

<http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/search.cfm>.

Dado que en dicho catálogo aparecen los cursos que se ofertan durante todo el año y en

todos los países para los que se puede solicitar una ayuda, es aconsejable acotar la búsqueda lo máximo posible para que así resulte más fácil y rápido encontrar el curso que mejor se adecue a lo que se busca. Por ejemplo, si se trabaja en un centro bilingüe y se necesita un curso que ayude a impartir una asignatura en el idioma extranjero, en el apartado de título de la actividad formativa se puede escribir CLIL, en el caso de los centros bilingües de inglés. Asimismo, si lo que interesa es encontrar un curso en un país determinado, se puede marcar dicho país dentro del apartado correspondiente. Finalmente uno de los criterios que suelen resultar más útiles es fijar el intervalo de fechas en las que se desea asistir a la actividad formativa.

Estos criterios no son excluyentes entre sí, y se pueden incluir tantos como se deseen, lo que hará que la lista de cursos que se ajusten a las especificaciones indicadas sea más reducida. Para acceder a un mayor número de actividades formativas, basta con reducir el número de criterios delimitadores de la búsqueda en el catálogo. Las ayudas también se pueden solicitar para cualquier curso que no se incluya en el catálogo, aunque en ese caso hay que asegurarse que este cumple los requisitos establecidos por la UE para que se pueda financiar mediante una de esas ayudas. La institución organizadora es quien lo tiene que saber, y de no ser así, deberá consultarlo a su agencia nacional, que le informará al respecto.

Una vez elegido el curso, hay contactar con la institución organizadora para que envíe un certificado de preinscripción en la actividad formativa. Si es un curso del catálogo, al pinchar sobre este aparece toda la información referida al mismo, así como una dirección de correo electrónico de contacto a la que hay que dirigirse para la expedición de dicho certificado. Algunos cursos se ofrecen en más de una fecha, por lo que en ese caso hay que señalar las fechas o sesión en las que se desea realizar. Una vez se ha enviado el correo electrónico a la institución organizadora, esta responde adjuntando información sobre el curso (fechas, alojamiento, programa del curso, actividades socioculturales, tarifas, etc.), así como un impreso de pre-matrícula o preinscripción que hay que rellenar y remitir a la institución. Si esta ha recibido un número mayor de solicitudes que el número máximo de participantes fijado, lo indica en ese correo electrónico para que se busque otro.

Seguidamente la institución organizadora adjunta en un nuevo correo el certificado de preinscripción en archivo PDF, que hay que adjuntar con la solicitud. El impreso de solicitud se descarga de la página web del OAPEE, también en archivo PDF, y se puede cumplimentar de una sola vez o en varias sesiones, puesto que permite ir guardando los cambios según se va rellenando. Al final de cada página aparece la casilla de validar, que comprueba si falta por completar alguno de los campos obligatorios de la solicitud. Una vez se ha finalizado de rellenar y se ha revisado, se envía en línea para recibir la solicitud definitiva, también en archivo PDF, que hay que guardar y de la que se tienen que imprimir dos copias. Hay que firmar ambas copias, y también lo tiene que hacer el director o directora del centro. Una de esas copias hay que enviarla, junto con la documentación pertinente, al OAPEE, y la otra a la Consejería de Educación.

Entre mediados y finales del mes de marzo, se publica la relación de ayudas concedidas en la página web del OAPEE. Esta lista viene ordenada por comunidades autónomas, y dentro de cada una, aparecen publicadas las ayudas concedidas, las que están en

reserva o lista de espera y las que se han denegado, con indicación en ese caso del motivo por el que se han denegado. Una vez se sabe que se ha concedido la ayuda para el curso solicitado, hay que ponerse en contacto con la institución organizadora para comunicárselo y comenzar a realizar los trámites de matrícula, compra de billetes de avión, búsqueda de alojamiento, etc.

Posteriormente el OAPEE se pone en contacto con las personas a las que se ha concedido la ayuda y les remite por correo electrónico el convenio de ayuda. En este hay que rellenar los datos correspondientes al número de cuenta donde se ingresará la ayuda, apartado que también debe cumplimentar la entidad bancaria. Hay que imprimir y firmar dos copias de dicho convenio y remitirlas al OAPEE. Al cabo de unos días, este devolverá una de las dos copias firmada y sellada, y se quedará con la otra. Normalmente unos días antes del comienzo de la actividad formativa se ingresa el 80% de la cantidad concedida, cuyo importe total aparece reflejado en el convenio de ayuda.

Finalizado el curso se dispone de treinta días naturales para rellenar un informe sobre este. La dirección de la página web donde se puede acceder a dicho informe, así como el nombre de usuario y la contraseña, figuran en la primera página del convenio de ayuda. El procedimiento para rellenarlo es el mismo que para cumplimentar el impreso de solicitud, es decir, se trata de un archivo PDF, que se puede rellenar en varias sesiones, y en la parte inferior de cada página aparece una casilla que permite validarlo para asegurarse que se han rellenado todos los campos. Una vez cumplimentado, hay que enviarlo en línea para recibir la versión definitiva, que se tiene que imprimir (en esta ocasión solo se requiere una copia), firmar y enviar al OAPEE junto con una fotocopia del certificado de asistencia al curso que haya proporcionado la institución organizadora.

Finalmente hay que solicitar al órgano competente de la Consejería de Educación que reconozca dicho curso como una actividad formativa con los créditos de formación que correspondan en función de la duración del curso. Al cabo de unos dos o tres meses, el OAPEE ingresa el 20% restante de la ayuda concedida. Cuando se está en reserva y se concede la ayuda, el procedimiento es exactamente el mismo. En este caso, la comunicación se suele recibir en torno al mes de junio.

Si se comparan con los cursos de didáctica y metodología convocados por las Consejerías de Educación, este tipo de ayudas tienen algunas desventajas con respecto a estos. Desde un punto de vista administrativo, y más concretamente, en lo que se refiere a la solicitud, es un proceso más largo, puesto que las solicitudes de los cursos de las Consejerías son similares a las de petición de centros en los concursos de traslados y para las interinidades. Desde el punto de vista económico también es menos favorable, ya que con las ayudas de la UE, además de tener que adelantar el dinero, no se cubren todos los gastos, mientras que las convocatorias de las Consejerías sí que lo suelen hacer.

Asimismo supone más molestias y preocupación por parte del solicitante puesto que hay que encargarse de buscar los vuelos, abonar el importe de la matrícula, reservar el alojamiento, etc., mientras que las Consejerías se encargan de todo en los cursos que gestionan ellas directamente.

De igual modo, en el caso de los programas europeos hay que estar pendientes de las fechas de resolución para comunicar a la institución organizadora si se ha concedido la beca, y también para la compra de los billetes, reserva de alojamiento, etc. En el caso de que se acepte la ayuda, y por algún motivo no se pueda realizar la actividad formativa, y a no ser que se trate de una causa de fuerza mayor, hay que correr con todos los gastos en los que se haya incurrido hasta ese momento, motivo por el que es aconsejable contratar un seguro de cancelación. En el caso de los cursos de las Consejerías, si no se puede asistir, estas se encargan de avisar a la siguiente persona en la lista de reserva sin que ello suponga ningún gasto para el solicitante.

Por último, cuando se solicita una ayuda de un programa europeo no se tiene constancia de la calidad del curso o de la institución organizadora, mientras que en el caso de los cursos de las Consejerías, cuando un curso no se ajusta a lo que se espera del mismo, normalmente no se oferta en la convocatoria siguiente.

Sin embargo, este tipo de ayudas europeas también conllevan una serie de ventajas respecto a los cursos que ofertan las Consejerías. En primer lugar, se pueden solicitar para cualquier país de la UE o institución organizadora, siempre y cuando cumpla los requisitos establecidos por el programa correspondiente. No es necesario que el curso para el que se solicita la ayuda figure en el catálogo, nuevamente siempre y cuando cumpla los requisitos establecidos. En el caso de los cursos que ofertan las Consejerías suele haber poca variedad y cambios de un año a otro.

Dada la poca variedad de lugares de celebración de los cursos organizados por las Consejerías, una vez se ha participado en uno de estos cursos, se puede volver a adjudicar otro que se celebre en la misma localidad, lo que no resulta muy atrayente. Asimismo, al solicitar uno de los cursos de las Consejerías, puede que no se asigne el que se ha consignado en primer lugar, y que por lo tanto no se ajuste tan bien a las necesidades formativas del solicitante. Por el contrario, si se concede una ayuda de un programa europeo, esta es para un curso en concreto, que es el que se ha considerado que mejor se adapta a las necesidades de la persona que lo solicita, se celebra en unas fechas que le son más convenientes, se realiza en un país que le puede resultar más interesante, etc.

En los cursos que ofrecen las Consejerías se coincide con más compañeros destinados en una misma Comunidad Autónoma, e incluso puede darse el caso de que alguno de esos cursos esté organizado exclusivamente para los profesores seleccionados por las Consejerías. Aunque es cierto que en los cursos para los que se solicita la ayuda de los programas europeos se va a coincidir con más españoles, estos provendrán de distintos puntos del país. Pero además de españoles es más probable coincidir con profesores de otros países, lo que permite conocer e intercambiar experiencias sobre cómo se hacen las cosas en otras comunidades, y lo que es más interesante, en otros sistemas educativos europeos.

Desde las instituciones organizadoras de estas actividades formativas, y puesto que ese es uno de los objetivos que persigue la UE con este tipo de programas, se intenta propiciar y fomentar el establecimiento de vínculos con los participantes provenientes de otros países para la participación en otros programas europeos que tienen como fin la

colaboración e intercambio de alumnos, lo que promueve el desarrollo de una conciencia de ciudadanía europea que debe ser común a todos los que habitan un espacio geográfico común y en el que cada vez comparten más cosas, y donde el hecho de estudiar, trabajar y residir en otros países de la UE es cada vez más habitual. Es cierto que cuando se participa en algún programa europeo, y el primero en el que se suele hacer es precisamente la formación continua, uno se siente más proclive a querer participar en más programas o actividades, o al menos a informarse sobre ellos.

A pesar de la buena valoración de este tipo de programas, hay aspectos que son susceptibles de mejora, y para ello la mejor forma de conseguirlo es poner de manifiesto los puntos en los que se debe seguir incidiendo. La primera crítica que se puede realizar a este tipo de programas es que muchos de los cursos para los que se solicitan las ayudas dejan mucho que desear en lo que se refiere a su calidad y utilidad, pero a pesar de ello siguen apareciendo en el catálogo. Hay que recordar que para estas instituciones organizadoras se trata de un negocio, lo que hace que en muchas ocasiones estén más interesadas en los beneficios económicos que en la calidad de los cursos que ofertan.

Sin embargo, esto se podría solucionar de una forma sencilla. Las agencias nacionales tendrían que informar a la institución pertinente de la UE sobre los cursos que reciben una mala valoración de forma generalizada por parte de los participantes en los mismos para que estos no se incluyan en el catálogo de cursos. Asimismo, tanto el OAPEE como las Consejerías de Educación podrían elaborar una base de datos de cursos bien y mal valorados que esté a disposición del público en general para que así se tenga una mejor información respecto a lo que cabe esperar de los mismos.

De igual modo es importante que desaparezcan las diferencias existentes en lo que se refiere al importe total de la ayuda concedida para la realización de un curso concreto dependiendo del país en el que se presente la solicitud. Hubo un tiempo en que también esta cantidad variaba en función de la Comunidad Autónoma donde se estuviese destinado, aunque eso ya se ha solventado. Por lo general el resto de participantes de otros países europeos reciben una ayuda considerablemente superior a la que se concede en España, pudiendo haber una diferencia de unos 800 euros o más. En esos casos, a los participantes se les suele otorgar una cantidad máxima para cada apartado (desplazamiento, alojamiento, estancia y manutención). Si no utilizan toda la cantidad asignada para alguno de esos apartados no pueden emplear el importe sobrante para alguno de los restantes.

Como ya se ha indicado, uno de los principales motivos que desanima a muchas personas a solicitar una de estas ayudas es el hecho de que supone más papeleo que los cursos de las Consejerías, sobre todo a la hora de cumplimentar la solicitud. Sin embargo, hay que indicar que la tendencia es a simplificar estos trámites. Por ejemplo, hace unos años para la Acción 2.2.C. era preciso un certificado de servicios prestados expedido por los centros donde se había estado destinado en los últimos cursos; además el certificado de preinscripción al curso para el que se solicitaba la ayuda tenía que ser manuscrito en papel, y por lo tanto había que esperar a que lo remitieran por correo ordinario, mientras que en la actualidad se envía por correo electrónico como archivo PDF adjunto. Asimismo, la solicitud constaba de un mayor número de hojas que rellenar.

De igual modo, junto con la copia del certificado de asistencia y la memoria final que había que redactar en vez del informe actual, se tenían que presentar todas las facturas originales justificativas de los gastos. En la actualidad hay que guardar las facturas correspondientes al desplazamiento y gastos de matrícula durante un plazo de cinco años, por si se reclaman para una inspección fiscal. Tampoco era habitual que el primer plazo de la ayuda se ingresara antes de desplazarse al país de celebración de la actividad formativa.

Sin embargo, lo que sí que resultaba más claro y transparente era el baremo por el que se adjudicaban dichas ayudas, en el que se tenía en cuenta los años de antigüedad como docente, los cursos realizados, los idiomas que se han estudiado, etc. En la actualidad el baremo resulta más subjetivo y es curioso que a personas a las que se les ha adjudicado una ayuda en la convocatoria anterior se la vuelven a conceder en la siguiente, y por el contrario las que nunca la han obtenido aparezcan en la lista de reserva. Sería conveniente que los criterios de selección fuesen más claros y transparentes, y que se conociera quién toma la decisión respecto a las ayudas que se conceden, o al menos respecto al orden de prioridad para la adjudicación de las mismas, es decir, si son las Consejerías, el OAPEE o es el OAPEE a propuesta de las Consejerías.

Para finalizar, tan solo indicar a aquellas personas que duden entre solicitar uno de los cursos de las Consejerías o uno a través de los programas europeos, que posiblemente sea más aconsejable solicitar uno de las Consejerías si se trata de la primera vez que se va a asistir a este tipo de actividades formativas. Pero cuando se ha disfrutado de esa experiencia una vez, mucha gente prefiere solicitar este tipo de ayudas para escoger el país, localidad o curso que realmente le apetece realizar, y de ese modo no verse condicionado por lo limitado de los cursos que ofrecen las Consejerías.

AUTOR

Blázquez Ruz, Francisco Javier

TÍTULO

Programas educativos europeos: Fin y balance de un septenio (Del PAP a Erasmus +)

RESUMEN

El presente artículo pretende realizar un análisis de lo que ha supuesto el Programa de Aprendizaje Permanente en nuestras aulas, la repercusión que sus acciones ha tenido en nuestro alumnado y sus docentes, al tiempo que una semblanza del modo y forma en que desde Europa se incardina y legisla en el ámbito educativo como mejor manera de cohesionar un territorio y sus habitantes con notables diferencias en todos los sentidos.

Supone asimismo el preámbulo de otra serie de artículos sobre la misma cuestión que, a modo de monográfico abordan la faceta europea de nuestra educación desde diversos enfoques, acciones e incluso experiencias donde en todas ellas se pone de manifiesto el éxito de sus protagonistas.

TEXTO:

Construir Europa no es tarea fácil. Conseguir el Nobel de la Paz por ese motivo, menos. Pero es cierto que en escasas décadas este continente ha pasado de librar batallas a suprimir fronteras, de asfixiarse entre aranceles a tener una moneda común, del aislamiento a la unión, y todo ello con relativa ausencia de conflicto si así se quiere ver. La construcción europea sigue siendo aún hoy –pues se trata de un proceso siempre inacabado- un largo camino por recorrer. En él convergen no pocos intereses y muchas y distintas sensibilidades. Conscientes de esto último, los estados miembros siempre se afanaron por convenir políticas comunes en las que indudablemente tuvo un papel preponderante la educación de sus ciudadanos y ciudadanas. Una única Europa no podía ser concebida sin un fuerte apoyo a la formación y capacidades que debieran ostentar quienes quisieran ser llamados “europeos”; de ahí las distintas iniciativas en este sector desde sus inicios, y en consecuencia sus resultados.

Finalizaba el antiguo milenio cuando Europa se planteó en la llamada Estrategia de Lisboa (Marzo 2000) convertirse en el espacio económico más dinámico y competitivo del mundo y tras el decepcionante análisis de sus resultados en materia de inversión (1,9% de su PIB en investigación y desarrollo frente al 3% de EE.UU o Japón). Para ello se ponía como marco la nueva década iniciada. Ya para entonces sabíamos que la educación y formación de nuestros jóvenes era primordial y era por ello que desde 1995 habíamos instituido el programa de movilidad Sócrates -mediante la decisión 819 del Parlamento y Consejo Europeos- con el que se trataba de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y promover la dimensión europea, fundamentalmente desde la acción Erasmus Mundus o aquella que se dedicaba al sector universitario y en especial a la investigación.

En poco tiempo y focalizando ya sobre nuestro estado, España pasó en esta década no solo a ser el país que más universitarios recibía de la unión, sino también -y en escasos años- el que más enviaba a sus homólogos europeos. 2006 viene a ser un año clave en este sentido. Las recomendaciones de Europa¹ en cuanto a la conveniencia y pertinencia del libre tránsito de sus estudiantes y jóvenes en periodo de formación así lo atestiguan. Es en ese contexto en el que el viejo continente se provee de un amplio y ambicioso programa en materia de educación para todos sus estados miembros, que conocemos con las siglas PAP² o Programa de Aprendizaje Permanente (*LLP Lifelong Learning Programme*) y del que como analizaremos en lo sucesivo, muchos de nosotros y nosotras nos hemos beneficiado.

Vino el PAP a refundir a sus predecesores (Sócrates y Leonardo) bajo las mismas premisas y, desde el 1 de Enero de 2007 hasta el 31 de Diciembre del pasado año, ha contribuido sin lugar a dudas a la creación de una Europa más abierta por supuesto, y capaz en todos los sentidos. Estructurado en sectores, el Programa de Aprendizaje Permanente adoptó la nomenclatura de “Comenius” para referirse al sector de las enseñanzas escolares, “Leonardo” para hacerlo con las profesionales, “Grundtvig” para el sector de la enseñanza de adultos y “Erasmus” para las de régimen superior, marcas absolutamente conocidas entre la población escolar y nuestros jóvenes, que han podido vivir con sus acciones la experiencia de acercarse a Europa, y conocerla intrínsecamente en una diáspora formativa inusual hasta el momento. Si en el año 2008 España llegó a mover a casi 44000 individuos bajo este programa, la cifra se eleva en los posteriores de manera muy notable siendo más de 70000 los que lo hacen en 2011³.

Hasta la llegada del PAP fue la Subdirección General de Programas Europeos – dependiente de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia- la que gestionó las agencias nacionales Sócrates y Leonardo. Pero mediante el RD903/2007 de 06 de Julio se crea el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos) que en lo sucesivo y con ayuda de las administraciones autonómicas sería el gestor del nuevo programa.

Hacer balance⁴ sobre lo que han sido estos últimos siete años, incluso refiriéndonos a aquellos en que una profunda crisis económica azota –y lo sigue haciendo- a todos los estados de la unión y de forma desigual, nos remite ineludiblemente a la constatación cualitativa y cuantitativa de unas cifras que, en España se antojan más que aceptables. Si uno de los principales objetivos del PAP consistió en *Favorecer el intercambio, cooperación y movilidad entre instituciones, centros y sistemas educativos de los países*

¹ RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility (2006/961/EC).

² El PAP o Programa de Aprendizaje Permanente se estableció por la Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 15 de noviembre de 2006, OJ L327 de 24/11/2006 (y fue modificado por la Decisión 1357/2008 del Parlamento Europeo y del Consejo del 16 de diciembre de 2008).

³ Datos extraídos de las distintas Memorias del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) para los años 2008 a 2011 y publicadas en su web (www.oapee.es).

⁴ Datos extraídos de las cifras oficiales que el OAPEE atribuye a las diferentes acciones en su balance de gestión del PAP (2007/2013)

del programa, es más que evidente que pese a la crisis así ha sucedido. El presupuesto inicial de casi 80 millones de euros en 2009 para acciones educativas pasó a ser de cerca de 100 en 2013 en nuestro país, lo que supuso un aumento progresivo de hasta un 20% neto en esos años de “recortes”. El análisis de las distintas acciones y para el mismo periodo no arroja distinta lectura. El aumento en las cifras siempre es significativo: De las 3500 solicitudes recibidas en 2008 para Comenius, pasamos a las cerca de 9000 en 2013; de las 600 para Grundtvig a las más de 2000; de las 537 para la acción Leonardo a las 1063...y así con cualquier desglose que tan compleja realidad permitiese. Pero si en algo resulta espectacular la fría realidad de los números es en aquella que remite a la **movilidad de personas** gracias a cada acción: cerca de 375.000 beneficiarios finales salieron al exterior durante el sexenio PAP, lo que significa que hemos llegado a ser el segundo estado europeo en este sentido (solo por detrás de Alemania y muy cerca de ésta), y no solo por el incremento de solicitantes sino por el número de movilidades llevadas a cabo. Trasladado esto a nuestros centros, su alumnado y los profesionales de la enseñanza, el balance no deja de ser estremecedor: millares de experiencias educativas; miles de proyectos y cooperaciones internacionales que nos dieron a conocer y nos conectaron con Europa; cientos de miles de alumnos y alumnas proyectándose más allá de sus pueblos o ciudades...un auténtico aluvión formativo y colaborativo que de otra manera no hubiese sido posible o cuando menos nos hubiese costado décadas alcanzar.

Gran parte de este éxito a nivel nacional recayó en las comunidades autónomas; y si a España le fue bien con el PAP, a Andalucía le fue mejor. Del reparto de cuotas autonómico de los primeros años de programa a la convergencia en el modo de asignar fondos que exigía Bruselas -y que ya no permitía distinguir territorios y sí estados miembros- nuestra comunidad ya se había convertido en la locomotora del país tanto en número de solicitudes como de acciones aprobadas. El siguiente gráfico⁵ muestra la evolución de las ocho provincias andaluzas en materia de asociaciones activas durante los años analizados.

Bienio	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
2007-09	-	1	1	-	-	-	-	-
2008-10	-	2	10	8	-	5	5	15
2009-11	4	9	7	14	4	4	14	11
2010-12	6	10	12	22	7	7	14	32
2011-13	7	20	16	19	8	8	26	30
2012-14	8	10	16	27	7	11	22	32

La pregunta ahora es saber si puede ser posible mantener esta trayectoria; si estamos realmente preparados para las nuevas exigencias que plantea el recién estrenado programa **Erasmus +** ; si en verdad comprendemos qué significa ese “**plus**” que exige Europa para dotar con sus fondos a nuestros proyectos y hacerse con tales beneficios. Tratemos de analizar éste y otros extremos del programa que nos ha de llevar a la frontera de 2020.

Nuevo marco europeo para la Educación, la Formación, Juventud y Deportes

⁵ Datos extraídos de European Shared Treasure-Lifelong Learning Programme en <http://www.europeansharedtreasure.eu/> Partnership Criteria.

Erasmus + (2014-2020)

El pasado 1 de Enero de 2014 entró en vigor el nuevo marco europeo para la educación, la formación, juventud y deportes bajo la marca única de *ERASMUS PLUS*.

Diversos han sido los cambios normativos en el ámbito europeo que justifican el enfoque de esta nueva formulación de acciones educativas y formativas, y todos ellos inciden no solo en la necesidad de seguir construyendo Europa, sino también en el “*plus*” de intentar construirla de forma más equitativa, más inclusiva, más innovadora y, fundamentalmente más productiva.

La Estrategia 2020 (E2020)⁶ fijó ya a finales de la pasada década los cinco grandes retos que se planteaba la UE para alcanzar en la siguiente, y que evidentemente y por motivo de la crisis venían a plantear sustanciales mejoras en materia de empleo, educación, investigación e innovación, integración social y reducción de la pobreza, y cambio climático y energía. Además de este enfoque común, el documento incluía una adenda con hasta siete iniciativas emblemáticas sobre las que tanto la administración central europea como las distintas administraciones nacionales deberían aunar esfuerzos a fin de conseguir logros en materia de: política industrial, agenda digital o eficiencia energética por citar alguna de ellas. Pero tal vez de más interés para lo que nos ocupa sería el análisis del también informe de la Comisión Europea en materia de educación de noviembre de 2012 “*Rethinking Education*”⁷, en el que se advierte a los estados sobre la necesidad de una mayor inversión en capacitación profesional y educación para el logro de mejores resultados socioeconómicos, y en el que se postulan hasta cuatro grandes líneas a seguir:

1. Desarrollo de una educación y formación profesionales de nivel internacional.
2. Promoción de la formación en el lugar de trabajo.
3. Mayor adecuación de la oferta formativa a la que exige el mercado laboral.
4. Nuevo impulso a la movilidad con un nuevo marco (*Erasmus+*).

Sería sobre esta base legislativa y conceptual, fundamentalmente, sobre la que tendríamos que proyectar la intencionalidad del nuevo programa ***Erasmus Plus***.

Sin entrar en mayores profundidades y en la detallada descripción de los objetivos de Erasmus+ (todos ellos loables y en consonancia con las necesidades expresadas) se podría decir que este nuevo marco no es si no la lógica elongación del anterior aunque con notables diferencias.

En primer lugar se advierte un incremento sustancial del presupuesto. De los casi 7000 millones de euros con los que contaba el PAP para su aplicación pasamos en Erasmus a 14700, si bien es cierto que ahora en esa cifra quedan incluidas partidas correspondientes a la educación superior que anteriormente no se contemplaban.

⁶ Comunicación de la Comisión Europea 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas 3.3.2010. COM (2010) 2020 final.

⁷ Comunicación de la Comisión del Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Europeo Económico y Social, y el de las Regiones: *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg 20.11.2012. COM (2012) 669 final.

Igualmente, que su estructura deja de diferenciar entre sectores para ceñirse a lo que en el programa denomina como acciones clave (*key Action*) y que fundamentalmente son tres: Movilidad (KA1), Cooperación (KA2) y Política Educativa (KA3).

Por último –y es esto lo que me parece de mayor trascendencia- que se ejercerá mayor control sobre cada euro destinado al programa, lo que sin lugar a dudas se pone de manifiesto en que solo serán las instituciones –y solo éstas, recalco- las que puedan acceder al mismo. Se crea un procedimiento común de registro para cada institución como paso previo a cualquier iniciativa durante estos años. Lógico en principio pero novedoso. Si gran parte del éxito del PAP, me atrevo a atribuirlo a la iniciativa individual de muchos docentes que por diversas razones –lingüísticas mayormente- lograron involucrar a sus centros en proyectos europeos, Erasmus + limita y sesga tal posibilidad pues, como ya hemos advertido, son solo las instituciones las que han de mostrar su interés por participar. Bastará encontrar un centro educativo con un equipo directivo poco sensible a estas cuestiones o, simplemente poco formado en estos asuntos para que las expectativas de su profesorado –o lo que es peor, del alumnado- acaben malogradas.

Como todo en educación, queda un duro pero hermoso camino por recorrer. Aún no ha llegado el momento de considerar que la proyección europea de nuestros centros adquiera rango de obligatoriedad. Ni la legislación apunta hacia ese destino, ni existe voluntad clara de que así lo sea. Pero todo indica que en nada sería desaconsejable.

Tímidas alusiones a la necesidad de elaborar un Plan de Internacionalización, a la conveniencia de incluir Europa como destino de nuestra formación, cuando ésta última aún permanece en el sectario debate de si constituye un deber o un derecho de todo docente, no parecen suficientes argumentos como para adivinar el mejor de los resultados en este nuevo septenio, al menos en estos primeros años. Tal vez aquí sí, y en aplicación de la autonomía que le es propia, los Centros de Profesorado puedan ayudar a que Erasmus+ sea una vigorosa realidad desde el principio y hasta el final de esta década; supliendo la templanza institucional y el vacío con información y formación certeras; insuflando organización y optimismo donde se vislumbra trabajo y burocracia; incluyendo proyección europea en cualquiera de sus actos y gestos; abriendo en definitiva su propia Ventana a Europa.

Bibliografía.

- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND THE EUROPEAN PARLIAMENT *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels, 3.8.2007 COM(2007) 392 final.
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS *Taking stock of the Europe 2020 strategy for smart, sustainable and inclusive growth* Brussels, 5.3.2014 COM(2014) 130 final.

AUTORES

Jerez Montoya, Trinidad
Segura Alcalde, Enrique

TÍTULO

Nuestra Asociación Escolar Multilateral: una oportunidad para aprender y consolidar competencias tecnológicas, culturales y deportivas.

RESUMEN

El siguiente artículo pretende hacer un repaso de las características principales de la Asociación Escolar Multilateral Comenius **Free time activities, dreams and aims of young European people: Music, sport and ICT (MSICT)**, en la que hemos participado cuatro centros europeos de Austria, Alemania, Francia y nuestro centro IES Santa Rosa de Lima, que ha realizado la coordinación. Se ha realizado durante los cursos 2011/12 y 2012/13, realizando un total de cuatro encuentros en los que han participado más de 90 alumnos/as y profesores/as. El impacto de la asociación en la vida académica, lingüística y cultural de los centros ha sido destacable. Igualmente ha contribuido a desarrollar la dimensión europea en el comunidad escolar, ya que las familias han experimentado la acogida de los alumnos/as visitantes, y sus propios hijos/as han sido acogidos/as en las movilidades.

TEXTO

Esta asociación escolar multilateral se ha desarrollado a lo largo de los dos últimos años escolares en el IES Santa Rosa de Lima de Córdoba. Surgió a partir de una asociación anterior en la que participaba el centro **Bundes-Oberstufenrealgymnasium** de Wiener Neustadt (Austria) y que mostró un gran interés en este nuevo proyecto ya que se trata de un centro especializado en música, ciencias y deportes, dos de las áreas temáticas en torno a las que girarían las actividades previstas. Curiosamente, a través de eTwinning se contactó con dos centros, **Mittelschule** Burgthan (Alemania) y **Collège Louis Timbal** de Chateauponsac (Francia) que habían también trabajado en asociaciones anteriores. Por lo tanto, los cuatro centros partían de un conocimiento previo, y en el caso en el que la colaboración era nueva, las relaciones entre profesores y alumnado fueron muy buenas desde el primer momento.

El proyecto original tenía como objetivo trabajar en los cuatro centros destrezas y habilidades que forman parte del ocio de los adolescentes europeos, y que tienen su reflejo en la organización escolar de las asignaturas de música, educación física e informática. Las conclusiones de los encuentros y las tareas realizadas hacen hincapié en los puntos de encuentro entre los adolescentes de todos los centros, unidos por una dimensión europea que se traduce en hábitos y actitudes similares con respecto a las actividades a las que dedican gran parte de su tiempo libre. Estos eran los objetivos concretos del proyecto y las actuaciones concretas que se llevaron a cabo:

- Realizar encuentros temáticos en torno a los tres grandes ejes del proyecto: música,

nuevas tecnologías y deportes.

Se realizaron en Burgthan (mayo 2012); Wiener- Neustadt (octubre 2012) y Chateauponsac (mayo 2013). En el primero se realizó un concurso a modo de European Song Contest; en el segundo se trataron temas de debate relacionados con el uso responsable de las NNTTs; y en el último se realizaron varias actividades deportivas que tuvieron lugar en el campamento de St. Pardoux, siendo la única ocasión en la que nuestros/as alumnos/as no se han alojado en las casas de las familias de los centros de acogida.

- Desarrollar el intercambio de aspectos de la cultura y la lengua de las zonas en las que estaban ubicados los centros.

A través de la edición de *Le petit journal de Mr. Comenius*, una publicación editada por el coordinador de la asociación en College Louis Timbal. Ha reflejado en varios artículos en los que se daban a conocer los avances en el proyecto en Inglés y Francés.

- Compartir trabajos temáticos y realizar presentaciones orales de los mismos.

Durante cada encuentro, los/as alumnos/as se dividían en grupos heterogéneos procedentes de los cuatro países y se trabajaban dinámicas de intercambio de opiniones acerca de los temas en cuestión. También se expusieron trabajos que habían sido elaborados en sus centros de origen.

El hecho de que los idiomas de los países miembros fueran Francés y Alemán enriqueció mucho la colaboración, ya que no sólo se usaba el Inglés como lengua de comunicación. El departamento de Francés ha colaborado también activamente en el proyecto. En cuanto al Alemán, nuestros alumnos/as han tenido la posibilidad de conocer las culturas alemana y austríaca; y han tenido un contacto muy positivo con este idioma, decidiendo algunos/as alumnos/as de 3º ESO matricularse en las clases de alemán en la EOI a raíz de su participación en el proyecto.



Visita a Medina Azahara, noviembre 2011

Una de las primeras actividades del primer encuentro celebrado en Córdoba en noviembre 2011 (el primero de la asociación, ya que nuestro centro coordinaba en

proyecto) fue la elección del logo de la asociación. Cada centro presentó su propuesta en los días previos a este primer encuentro, de modo que una de las primeras tareas en las reuniones de la mañana consistió en realizar una votación y elegir de entre las cuatro propuestas aquella que se convertiría en el distintivo de nuestra asociación. El logo elegido fué el creado por un grupo de alumnos/as de Mittelschule Burghan:



Logo ganador



Logo finalista

Debido a la experiencia previa que teníamos en nuestro centro, consideramos que era necesaria una doble coordinación prácticamente desde el inicio, lo que ha facilitado en todo momento el desarrollo de las numerosas tareas de comunicación entre los socios, y el reparto de las tareas derivadas del proyecto, así como el proceso de selección del alumnado. La mayoría de profesores y profesoras del centro han prestado su ayuda y colaboración de una forma u otra a lo largo de estos dos años, ya sea acompañando al alumnado en los desplazamientos, o formando parte del proceso de selección, aconsejando o dando ideas que a la larga se revelaron como esenciales para el cumplimiento final del proyecto.



Visita a College Louis Timbal, mayo 2013

Desde el comienzo tuvimos claro que este proyecto estaba dirigido claramente a favorecer los intereses de nuestros alumnos/as y nuestro compromiso para con los chicos y las chicas era evidente. Como muestra de este compromiso del que hablamos, bastará con fijarnos en un dato bastante revelador: de las 24 movilidades previstas inicialmente en el diseño original, tuvimos que ampliarlas a 30 (a pesar de contar con la misma cantidad de dinero que con la que empezamos) en vista del éxito y la gran aceptación que tuvo el proyecto entre el alumnado y sus familias. Si tenemos en cuenta que el número total de alumnos matriculados en nuestro centro ronda los 200, y de todos ellos tuvimos que

examinar y preseleccionar a cerca de 90 chicos y chicas para otorgar las 30 plazas de las que antes hablábamos, nos daremos cuenta de que casi la mitad de los alumnos del instituto han formado parte del Comenius.

Uno de los productos de esta asociación es el videojuego “Comenius The Journey”. La idea surgió ante la necesidad de crear un producto final que integrara las distintas áreas temáticas que han formado el núcleo de este proyecto. Teniendo en cuenta el auge que desde hace ya varios años viene experimentando el sector de los videojuegos (y habida cuenta de la gran aceptación de la que gozan entre el alumnado), uno de nuestros alumnos de 2º ESO se ofreció a intentar llevar a cabo la realización del mismo. Se trata de un videojuego educativo en el que tomamos el control de Comenius, un simpático pingüino que, al estilo de los clásicos juegos de plataformas tipo “Super Mario Bros”, deberá avanzar por una serie de niveles superando obstáculos, saltando y esquivando enemigos al tiempo que va recogiendo monedas de euro por el camino, con el objetivo de atravesar las distintas ciudades que aparecen integradas en el juego (entre ellas, por supuesto, se han incluido las cuatro ciudades participantes en el proyecto: Córdoba, Chateauponsac, Burgthann y Wiener Neustadt) y poder comprar billetes de avión en la última pantalla (el aeropuerto de Barajas, Madrid) para seguir viajando por el mundo.



Web del video juego “ Comenius: The Journey “

Para publicitar el videojuego se creó una página web desde la que es posible descargar gratuitamente el videojuego completo y además obtener más información sobre el proyecto: www.proyectocomenius-iessantarosa.es. En la actualidad se está trabajando en la realización de la segunda parte del juego y se intenta fomentar en el centro la necesidad de dar a conocer el lenguaje de programación, siguiendo el modelo divulgado por la plataforma www.code.org.

El juego ha tenido una gran difusión entre el alumnado, y en general en toda la comunidad educativa, obteniendo reseñas en prensa escrita y televisión local, además de haber recibido elogios por parte de la OAPPE en su resolución final una vez evaluado el proyecto:

“El tema elegido para el proyecto es muy motivador para los alumnos, por lo que se asegura su implicación. Las actividades son muy variadas, destacando el producto del

videojuego. Los productos son de calidad. Se pone de relieve la amplia experiencia de los socios en proyectos europeos: es palpable la buena relación entre ellos y la buena organización del proyecto. Se valora positivamente que ha habido más movibilidades de las esperadas, por lo que se ha hecho una buena gestión de los recursos económicos y también gracias a la colaboración de los padres”

VALORACIÓN DE LA CALIDAD DEL CONTENIDO DEL PROYECTO

PARTE A (sobre la Asociación en su conjunto)

Objetivos y resultados	
Consecución de los objetivos previstos	Muy bien
Obtención de productos / resultados previstos	Muy bien
Comunicación y cooperación	
La cooperación y participación de los socios ha sido eficaz	Muy bien
La comunicación entre los socios ha sido apropiada	Muy bien
Evaluación y seguimiento	
Se han realizado actividades de evaluación, seguimiento e impacto	Muy bien
Otros comentarios	

PARTE B (sobre la participación de su institución)

Actividades	
Relacionadas con los objetivos de la Asociación	Muy bien
Calidad	Muy bien
Impacto y sostenibilidad	
Sobre los alumnos	Muy bien
Sobre el profesorado / personal	Muy bien
Sobre la escuela / organización	Muy bien
Sobre la Comunidad local	Muy bien
Difusión y aprovechamiento de resultados	
Se han implementado medidas para asegurar la difusión y el uso de los resultados	Muy bien

Valoración informe final, OAPEE, octubre 2013

Si tuviéramos que definir en una sola palabra el balance final del proyecto, no cabe duda de que el término elegido sería el de enriquecedor. Por una parte, podemos hablar de un enriquecimiento a nivel Lingüístico, pues es evidente que todos los participantes han mejorado sus niveles de competencia lingüística en lengua inglesa de manera notable, como además queda reflejado por sus mejores calificaciones en la asignatura de Inglés. De igual modo, consideramos en la recta final de la asociación, cuyo último encuentro fué en mayo de 2013 en Chateauponsac, que podría ser interesante poner en marcha toda la documentación para solicitar las becas MAC y que tres de nuestras alumnas realizaran una estancia de tres meses cursando estudios en College Louis Timbal. En la actualidad, nuestras alumnas ya han realizado la estancia, que tuvo lugar desde el 15 de septiembre al 17 de diciembre de 2013. Ha resultado ser una experiencia muy importante en sus vidas, ya que han cursado asignaturas en francés, han obtenido unas calificaciones excelentes y han alcanzado un nivel B1 en Francés, que pronto pasarán a certificar. Hemos recibido unas estupendas valoraciones por parte de los profesores del College Louis Timbal . En los próximos meses, de manera recíproca, acogeremos a tres alumnos/as procedentes del centro francés que cursarán estudios en 4º ESO hasta el mes de mayo. En la actualidad nos encontramos concretando el acuerdo de estudios y actualizando los documentos necesarios para realizar la acogida.

La experiencia Comenius ha sido enriquecedora desde un punto de vista lingüístico, pero

también, como señalamos (y en consecuencia directa), desde el punto de vista académico. Los/as alumnos/as que han participado se consideran unos privilegiados por haber disfrutado de una gran oportunidad subvencionada con fondos europeos, y que de otro modo, no hubieran podido disfrutar.



Clausura de la asociación en Limoges, mayo 2013

Nuestro centro está ubicado en la zona sur de Córdoba, en la que muchas familias están viviendo de una manera muy directa los efectos de la crisis económica. Desde aquí aprovechamos la oportunidad para seguir insistiendo en la necesidad de no recortar en estos proyectos, sobre todo, en la dotación para las asociaciones escolares multilaterales, que actúan como un verdadero motor de la actividad de los centros. Complementan los esfuerzos dedicados al proyecto bilingüe, implementado en el **IES Santa Rosa de Lima** desde el curso 2009/10. Destacamos la buena acogida de nuestro modelo de enseñanza bilingüe entre el profesorado y los equipos directivos de los centros asociados. Gracias a este modelo, nuestros/as alumnos/as han demostrado una gran competencia lingüística, lo que les ha servido para asimilar los contenidos del proyecto **Free time activities, dreams and aims of young European people: Music, sport and ICT (MSICT)**, y para relacionarse con el alumnado de los centros asociados en unas condiciones muy favorables.

Bibliografía

- Proyecto Comenius

IES Santa Rosa de Lima

<http://proyectocomenius-iessantarosa.es/el-proyecto/>

➤ Asociaciones Escolares Comenius

Manual para los centros

<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/pap/comenius/documentos/manualpe.pdf?documentId=0901e72b800039d7>

AUTORES

Torres Redondo, María del Carmen
Jiménez Conde, Claudio Felipe

TÍTULO

“Di capacidad”. Gymkana sobre la diversidad dentro de nuestro Proyecto Educativo Europeo Comenius

RESUMEN

Nuestro CEIP MONTE ALBO, en Montalbán de Córdoba, desarrolla entre los cursos escolares 2013-2015 un Proyecto Europeo de Asociación Multilateral Comenius titulado “Inclusion in different kind of schools across Europe”. La finalidad es aumentar la inclusión del alumnado con discapacidad en contextos educativos reales junto a las demás niñas y niños de los centros, compartiendo experiencias y aprendiendo mutuamente entre ellos. Para ello desarrollamos un conjunto de actividades a nivel de centro, y una de ellas es la que exponemos en este artículo: “Di Capacidad”.

TEXTO

El CEIP MONTE ALBO de Montalbán de Córdoba ha comenzado desde el curso escolar 2013, y durante dos años, su participación en un proyecto europeo de asociación multilateral Comenius. Esta iniciativa forma parte de los programas Lifelong Learning Programme de la Comisión Europea y coordinado en nuestro país por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE).

DEFINICIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se titula “Diferentes tipos de Inclusión en Europa. Agua para unir” y se realiza con otros cinco centros educativos de diferentes países europeos como Dinamarca, Finlandia, Alemania, Holanda y Austria, colegios tanto de educación especial como colegios ordinarios con alumnado con necesidades específicas de diversa índole. La finalidad de esta experiencia es aumentar la inclusión del alumnado con discapacidad en contextos educativos reales junto a las demás niñas y niños de los centros, compartiendo experiencias y aprendiendo mutuamente entre ellos. Además, se busca el intercambio de recursos, metodología y nuevas estrategias de atención a la diversidad entre los colegios participantes. Como última actividad se organizará un encuentro de alumnado en Nagold (Alemania) en 2015 donde pondremos en práctica todo lo aprendido.



Inclusion in different kind of schools across Europe

1.- Logotipo de nuestro Proyecto Europeo de Asociación Multilateral Comenius

El proyecto desarrolla actividades en inglés como lengua vehicular y con el “Agua” como centro de interés que permitirá crear y poner en práctica actividades de aprendizaje cooperativo que fomente la inclusión del alumnado con y sin discapacidad en cada colegio, intercambiándose a través de nuestra página web. Por otra parte, se ampliará la participación a toda la comunidad educativa y social de las localidades, participando en nuestro caso tanto entidades locales públicas y privadas, la Asociación APROFIS “Nuevos Pasos” de Montalbán y otras instituciones a nivel provincial.

Los objetivos de nuestro proyecto son:

1. Que el alumnado con y sin discapacidad se comprendan mejor y se relacionen más estrechamente.
2. Compartir y desarrollar conocimiento sobre inclusión entre el profesorado
3. Que el alumnado y el profesorado conozcan a la persona que hay detrás de una discapacidad.
4. Crear oportunidades para romper barreras.
5. Comparar como se trabaja y desarrolla la inclusión en diferentes países de Europa

Buscamos crear estructuras comunes de inclusión en todos los colegios participantes, aprendiendo unos de otros, de tal manera que un alumno de un país pueda sentirse cómodo y como “en casa” con el trabajo y la organización en otro país.

Esperamos reducir barreras trabajando juntos, sin distinciones, a través de un tema donde todos podamos hacer una contribución (unidos por el agua). Además, buscamos aumentar nuestro conocimiento y uso del inglés como segundo idioma en nuestras comunicaciones. También se utilizarán sistemas alternativos de comunicación y actividades de aprendizaje cooperativo.

Por último, pretendemos que el concepto de inclusión llegue a toda la comunidad, más allá de los centros educativos participantes.

DÍ CAPACIDAD

Dentro nuestro proyecto europeo, y con motivo de la celebración del Día Internacional de la Discapacidad, surge en nuestro colegio la iniciativa “Dí Capacidad”, un conjunto de actividades cuya finalidad es concienciar a nuestro alumnado de que “todos poseemos capacidades”, capacidades que varían de una persona a otra y, por lo tanto, nos hacen ser “singulares” y “especiales”.

Estas actividades se desarrollaron entre el 27 y 29 de Noviembre y se estructuraron de la siguiente forma:

Infantil

1. Lectura de algún cuento que trate la capacidad y la diferencia como cualidad (ejemplo, “El cazo de Lorenzo”).
2. Realización de juegos en sus aulas:
 - Canción signada (por ejemplo “Buenos Días”)
 - Aprender algunos signos (papá, mamá, niño, niña, buenos días, buenas tardes, buenas noches,...)
 - Reconocimiento de caras y objetos utilizando el tacto.
 - Juegos de desplazamientos limitados (sentados, con una mano,...)
 - Juegos con pelota sonora.
 - Escritura en Braille (por ejemplo, las vocales en Braille).

Primer y Segundo ciclo

1. Lectura del cuento “El cazo de Lorenzo” u otro cuento que trabaje la diferencia de capacidades.
2. Participación en la Gymkana “Dí Capacidad”

Tercer ciclo

1. Lectura del cuento “Ni más ni menos”.
2. Visionado de vídeos y canciones relacionadas con la discapacidad (p.e. paraolimpiadas,...).
3. Participar en la Gymkana como monitores de los alumnos.

La realización de la Gymkana nos permitió, de una forma lúdica y divertida, generalizar los contenidos tratados en sus aulas y poder compartir la experiencia a nivel de Centro. Se organizaron dos gymkanas paralelas distribuidas en dos zonas de nuestro colegio.

Contamos para su desarrollo con todas las tutoras y tutores, alumnado en prácticas que en este periodo acogíamos en nuestro colegio, así como madres y padres de la asociación de personas con disfunciones funcionales APROFIS “Nuevos Pasos” de Montalbán que se ofrecieron voluntarios para disfrutar de este evento.

Las pruebas o “postas” en que estaba organizada la gymkana, que tendrían una duración de 10 minutos, fueron:

- Paseo para invidentes: cómo guiar a una persona con deficiencia visual grave, realizando distintos recorridos.
- Juegos con pelota sonora: realizar actividades con ambos roles.
- Juegos sensoriales: utilización del tacto para reconocer a personas y objetos.
- Lectura labial.
- Adivina, adivinanza: utilizar los gestos para expresar acciones.
- Voleibol sentado.
- Escribimos en Braille: abecedario completo, dí capacidad,...

- Hablamos con las manos: aprender el abecedario de LSE.

2.-



Diapositiva de presentación usando pictogramas

Los días previos a la actividad, los especialistas de atención a la diversidad del centro fuimos organizando los grupos de monitores, facilitándole la información de la prueba correspondiente aportando los recursos necesarios para el desarrollo de las mismas.

Los participantes, el alumnado de Primero a Quinto de Educación Primaria, se distribuyeron equitativamente en cada una de las zonas. Cada tutoría se dividió en dos grupos, de manera que cada tutor coordinó a sus dos grupos en el desarrollo de la actividad.

La organización de las Gymkanas contaba con un especialista de atención a la diversidad en cada zona y un grupo de profesores y alumnado de prácticas asignados a cada prueba con la función de supervisar y colaborar en la dinamización de las mismas.

Y llegó el día... últimas dudas de nuestros monitores, distribución de espacios de cada prueba... Sonó el primer toque del silbato que daba comienzo nuestra actividad. Las pruebas se fueron desarrollando, el cambio entre ellas se realizó ordenadamente y a la hora prevista se terminó la actividad.

Las Gymkanas se desarrollaron con una gran eficacia fundamentalmente gracias al grupo de monitores con el que contamos, demostrando habilidades de colaboración,

compromiso y responsabilidad.

Como resultado final de la semana de “Dí Capacidad” se elaboró un power point con todo el proceso de organización y puesta en práctica de esta actividad. Esta presentación se elaboró en inglés para poderlo difundir al resto de centros educativos europeos participantes. Además, se incorporó pictogramas para el fácil acceso y comprensión de los contenidos por parte del alumnado con necesidades educativas.

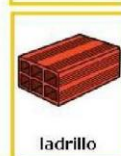
3.-



like



We need



Diapositiva de presentación usando pictogramas

Esta presentación se ha publicado en la página web oficial de nuestro proyecto (www.comenius-waterprojects.tsn.at) así como en medios locales para su difusión a toda la comunidad educativa.

Ese día, todos compartimos “un mundo de Capacidad”

AUTORA

Martínez Serrano, Leonor María

TÍTULO

Tales de Mileto en Noruega, o de la dimensión europea de la educación. Proyecto *Comenius Regio Increasing Numeracy Skills* (2011-2013)

RESUMEN

Este breve artículo es un breve informe sobre la experiencia de un Proyecto Comenius Regio, titulado “Increasing Numeracy Skills”, en torno al tratamiento de la competencia matemática en las escuelas española y noruega. A lo largo del bienio 2011-2013 varias instituciones educativas españolas y noruegas han llevado a cabo diversas actuaciones encaminadas a la reflexión acerca de la pedagogía asociada al desarrollo de la competencia matemática en Educación Secundaria, así como a la promoción decidida de prácticas docentes innovadoras asociadas al aprendizaje cooperativo en el ámbito de las Matemáticas. A modo de conclusión, se presentan las lecciones más elementales aprendidas a lo largo de estos dos últimos años en este ámbito.

TEXTO

I · Tales de Mileto en un proyecto europeo sobre la competencia matemática

Tales de Mileto respiró y meditó en la costa de Asia Menor, bajo cielos benignos y azules, frente a las aguas del Mar Mediterráneo metamorfoseado en Mar Egeo. No lejos de allí se había librado la mítica guerra de Troya que inspirara a Homero la composición de la *Ilíada*, ese poema épico fundacional del canon occidental, ocho siglos antes del comienzo de la era cristiana, y a **Friedrich Schliemann**, el arqueólogo alemán que descubrió en las postrimerías del siglo XIX las diversas ciudades de Troya reales superpuestas en el tiempo y en el espacio en el montículo de Hissarlik. γνῶθι σεαυτόν, decía el sabio y filósofo jonio: “*conócete a ti mismo*”, escudriña la geografía de tus adentros y luego mira atónito el mundo que te rodea, lleno de misterios inauditos e invisibles. Cuesta imaginarse a Tales —a aquel presocrático matemático, naturalista y poeta para quien el *arché* u origen de todo era el agua— en las gélidas tierras de Noruega, tierras salpicadas, por cierto, de lagos por doquier. Pero hasta Oslo, Hamar y Brumunddal nos llevamos a Tales, el de Mileto, para indagar la competencia matemática del alumnado noruego y del alumnado español. La sombra alargada de Tales nos acompañó en un largo proceso de reflexión acerca de cómo la escuela española y la escuela noruega abordan la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria.

A lo largo del bienio 2011-2013, el Centro del Profesorado de Priego-Montilla, junto a la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte, la SAEM *Thales*, el IES *Pay Arias* (Espejo, Córdoba), y el IES *Ítaca* (Tomares, Sevilla), de un lado, y junto a la Ringsaker Kommune, la Brumunddal Ungdomsskole (Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de Brumunddal) y el Servicio de Orientación Educativa de Brumunddal, de otro lado, se vio inmerso en el Proyecto Comenius Regio *Increasing Numeracy Skills*, centrado en el

estudio y la mejora de la competencia matemática del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. El eje central del proyecto a lo largo de estos dos cursos académicos no fue otro que la didáctica de las Matemáticas. A actividades de observación de prácticas docentes y dinámicas de clase en las aulas españolas y noruegas, se sumó a lo largo de dos años un análisis de resultados de pruebas de competencia matemática y de cuestionarios actitudinales, así como una reflexión pausada y una indagación activa acerca de diversas formas creativas de impulsar la adquisición y el desarrollo de la competencia matemática en el propio alumnado —usando material manipulativo, fomentando el aprendizaje cooperativo en el aula, contextualizando la resolución de problemas matemáticos en situaciones de la vida real y cotidiana del alumnado, trazando vínculos entre las Matemáticas y otras disciplinas curriculares.

El Proyecto Comenius Regio *Increasing Numeracy Skills* coordinado por la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Córdoba (España) y la Ringsaker Kommune (Noruega) tuvo finalmente varios productos colaterales y finales: la publicación de dos boletines informativos (o newsletters, en octubre de 2012 y en mayo de 2013, respectivamente); un curso online titulado *Improving Numeracy Skills in the Maths Class: Towards the Acquisition of the Mathematical Competence*, ofertado a través del CEP Priego-Montilla en el Aula Virtual regional (1 de febrero a 31 de marzo de 2013); una publicación titulada *La dimensión europea de la educación. Proyecto Comenius Regio Increasing Numeracy Skills 2011-2013*¹, de 90 páginas de extensión y en tirada reducida a 150 ejemplares, impresa en Gráficas Mvnda (Montilla) y supervisada por el CEP Priego-Montilla; y la celebración de un seminario final que coincidió con la última movilidad de los socios noruegos a España. Así, como colofón a toda una andadura de dos años, el día 7 de mayo de 2013, el CEP Priego-Montilla organizó en el Hotel Hesperia de Córdoba unas jornadas de difusión tituladas “Programas Educativos Europeos: Jornadas Comenius Regio *Increasing Numeracy Skills*” con el objetivo de darle difusión al proyecto. Se trataba de una actividad formativa de carácter provincial dirigida al profesorado de Matemáticas que había realizado el curso online *Improving Numeracy Skills in the Maths Class: Towards the Acquisition of the Mathematical Competence*, al profesorado de Matemáticas interesado en la temática, a coordinadores y coordinadoras de proyectos bilingües, y a miembros de la SAEM Thales. Las jornadas comenzaron con un recorrido guiado por la Mezquita de Córdoba, interpretada en clave matemática de la mano de Miguel de la Fuente Martos, y continuó con una conferencia magistral en el Hotel Hesperia sobre la enseñanza de las Matemáticas a alumnado de altas capacidades, para concluir con una mesa redonda en que se expusieron los puntos de vista y las conclusiones de la experiencia del proyecto Comenius Regio de la mano de las distintas instituciones educativas españolas y noruegas implicadas.

¹ La mencionada publicación consta de un “Prólogo” institucional, seguido de los siguientes capítulos: “A diez grados bajo cero en Hamar & Brumunddal: visión panorámica y esencia del sistema educativo noruego”, “Perspectiva de la administración educativa: coordinación y sentido último del proyecto Comenius Regio *Increasing Numeracy Skills*”, “*Job shadowing*: de la observación de clases de Matemáticas en Brumunddal Ungdomsskole”, “Thales & el desarrollo de la competencia matemática: observación de aula e incorporación de novedades en la escuela noruega”, “La competencia matemática en un centro bilingüe: claves y aportaciones novedosas”, “Hacia el currículum integrado: la competencia matemática desde un enfoque interdisciplinar”, “Una experiencia trilingüe en formación del profesorado de Matemáticas”, “Naturaleza y supervivencia: la Educación Física en la escuela noruega”, “Lengua & cultura: la enseñanza de lenguas en el currículum noruego”, “La enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Brumunddal Ungdomsskole”, y “Epílogo: de Oslo a Hamar en tren”.

II. Lecciones aprendidas en Hamar & Brumunddal

No es fácil resumir cuáles han sido las lecciones aprendidas en tierras noruegas junto a nuestros socios de proyecto, recogidas, por otra parte, en la mencionada publicación de forma pormenorizada. Sin embargo, si tuviéramos que resumirlas brevemente, destacaríamos las tres siguientes. En primer lugar, habría que hacer especial hincapié en *la ubicuidad de las Matemáticas en todas las esferas de la vida y la realidad*. El lenguaje matemático es una invención humana de altos vuelos e incommensurable poder cognoscitivo. A saber: una herramienta de sutil precisión en nuestro enfrentamiento intelectual con el mundo. A diferencia de las lenguas humanas, diversas a modo de especies autóctonas de las distintas latitudes y tierras del mundo, el lenguaje matemático es universal, omnímodo, una suerte de *lingua franca* que no deja espacio alguno para la ambigüedad o la imprecisión. Constatamos, además, que las Matemáticas están presentes en el mundo que nos rodea, nos permiten aprehender su esencia y sus relaciones desde una óptica diferente, y son tremendamente pragmáticas por la ayuda que nos brindan para desenvolvemos con soltura en un amplio repertorio de situaciones de la vida cotidiana. De ahí la necesidad de cultivar la competencia matemática entre el alumnado europeo desde unas claves funcionales y ligadas a la vida real. Ser competente en Matemáticas significa ser capaz de aplicar el conocimiento matemático adquirido en contextos formales de aprendizaje a la resolución de problemas (en el sentido lato de la palabra) que nos encontramos en el día a día. Por todo ello, es preciso que las Matemáticas escolares confluyan con la realidad y se enseñen de forma práctica y vinculada a la realidad y otras disciplinas curriculares.

En segundo lugar, al final del proyecto todos coincidíamos en *la necesidad de incorporar cambios de gran calado en la pedagogía empleada en el aula para la enseñanza de las Matemáticas*, lo cual conlleva la utilización de diversas estrategias metodológicas y recursos adaptados a las necesidades e intereses del alumnado. Y es que el aprendizaje de las Matemáticas debería ser una experiencia placentera para el alumnado y el profesorado. Se trataría, pues, de enseñar unas Matemáticas vinculadas al universo emocional y a las experiencias del alumnado, contextualizadas en la vida que transcurre incesante más allá del aula, para conseguir de este modo ese momento de éxtasis en el que el aprendizaje se confunde con el apasionamiento o el ensimismamiento, el docente se diluye en el aprendiz, y el aprendiz se vuelve docente sin darse apenas cuenta. Justo entonces, aprender y enseñar Matemáticas es un festín para el intelecto, un gozo para los sentidos y una aventura gratificante.

En tercer lugar, parece un truismo decir que es preciso cultivar la dimensión europea de la educación. Cuando se es europeísta, es fácil creer a pie juntillas en la necesidad de tender puentes y lazos de cooperación entre distintos sistemas educativos europeos. Un proyecto Comenius Regio es una oportunidad única de asomarse a otro sistema educativo del contexto europeo, una invitación a indagar la pedagogía en acción en las aulas de otros países, una ocasión para vivir una verdadera inmersión lingüística y cultural en un entorno diferente. Haciendo balance del camino recorrido, solo advertíamos aspectos positivos: logros en el ámbito del trabajo en equipo acerca de la competencia matemática, vínculos profesionales que llegaron a tornarse personales y afectuosos, y deseos de seguir cooperando de algún modo en un futuro no demasiado lejano. Al final, conseguimos aprender inter pares, disfrutar de momentos de diálogo intercultural, y

contagiarnos nuestra común humanidad unos a otros sin apenas darnos cuenta. Y esto no tiene precio.

AUTORA

Martínez Serrano, Leonor María

TÍTULO

Programas educativos europeos o las políticas lingüísticas de la Unión Europea

RESUMEN

En el presente ensayo se ofrece una panorámica sobre los programas educativos europeos, que hunden sus raíces en las políticas lingüísticas de la Unión Europea en materia de promoción del aprendizaje de las lenguas diversas que conforman el mosaico lingüístico de una Europa multicultural y plurilingüe. Tras una reflexión sobre el binomio lengua-cultura, nos adentramos en el aprendizaje de lenguas en el contexto europeo para concluir finalmente con un esbozo del horizonte de la Europa del siglo XXI a la luz del nuevo Programa Erasmus +.

TEXTO

I. El binomio lengua y cultura.

Lengua y cultura son como el haz y el envés de una misma hoja, una hoja de las innumerables que constituyen el árbol del lenguaje. De este árbol nacen ramas que son las familias lingüísticas (la indoeuropea, entre ellas) y hojas que son cada una de las lenguas que han existido sobre la faz de la Tierra. Nada hay más humano, de hecho, que la lengua, creación genuinamente humana. El ser humano, criatura simbólica, es *homo loquens*, criatura que habla, que expresa significados mediante un repertorio de signos lingüísticos que la convención y la tradición sancionan con el paso del tiempo. En los albores del siglo XX, **Ferdinand de Saussure** sabía para sus adentros que una secuencia de fonemas (que adquieren entidad corpórea en las letras y en los sonidos) que constituye el significante se asocia a (o esposa con) el significado, imagen mental o concepto universal. Es precisamente esa universalidad de los signos lingüísticos de una lengua la que convierte a esta en una herramienta capaz de trascender la subjetividad visceral e inevitable de todo hablante y convertirse en cauce de expresión de significados compartidos y medianamente objetivos¹. Así pues, la constelación de signos lingüísticos hablados y escritos por una comunidad humana es lo que denominamos lengua, que no debe confundirse con el lenguaje, facultad innata al género humano que permite a los hombres y mujeres de distintas épocas y latitudes comunicarse los unos con los otros, aun estando ausentes en el espacio y/o en el tiempo. El gran astrónomo **Galileo Galilei** elogiaba precisamente esta bondad de las lenguas humanas: su capacidad para hablar a quienes no existen aún para transmitirles mediante la escritura las intuiciones y hallazgos valiosos alcanzados en el lapso de una vida humana, que no es sino un latido minúsculo

¹ Decimos *medianamente* porque las palabras acaban por secretar una constelación de matices insólitos, a modo de círculos concéntricos, para cada uno de los hablantes de una lengua en virtud de sus experiencias y vivencias idiosincrásicas, que son únicas e irrepetibles.

en el hálito gigantesco del universo.

Mas el ser humano también vive inmerso en una comunidad que habla y que comparte unas mismas señas culturales, vale decir: un inmenso legado de conocimientos, prácticas sociales sancionadas por la tradición y una cosmovisión idiosincrásica propia en sentido lato. Esto significa que el lenguaje es uno solo, pero las lenguas, cual especies vernáculas de un ámbito espacio-temporal que forman un singular ecosistema, son diversas y proliferan asociadas a culturas específicas atadas al suelo y al aire de un lugar concreto. En tanto que organismos vivos, las lenguas crecen, maduran, evolucionan y se metamorfosean en algo distinto a lo que eran en un principio. En ocasiones, se ven abocadas a la desaparición por razones ajenas a su propia lógica evolutiva. Las guerras, los genocidios y las vicisitudes históricas que afectan a los pueblos no dejan inmunes a sus lenguas y culturas. El caso más flagrante es el de las lenguas de los pueblos indios nativos del continente americano, víctimas en muchos casos del empuje agresivo del hombre blanco, del ostracismo y del olvido que las condujeron a su extinción. Y una lengua que lleva una existencia precaria en archivos que solo consultan diligentemente los antropólogos o los lingüistas es una lengua muerta porque ya no hay voz humana que la profiera. Cada vez que desaparece una lengua humana, desaparece toda una cultura que se halla íntimamente ligada a ella: se trata de una pérdida irreparable de dimensiones cósmicas, como en el caso de la desaparición de una vida (humana o no humana). **Ortega y Gasset** lo expresó con gran lucidez en “*Miseria y esplendor de la traducción*”:

La realidad es un “continuo de diversidad” inagotable. Para no perdernos en él tenemos que hacer en él cortes, acotaciones, apartados; en suma, establecer con carácter absoluto diferenciaciones que en realidad sólo son relativas. Por eso decía Goethe que las cosas son diferencias que nosotros ponemos. Lo primero que el hombre ha hecho en su enfrente intelectual con el mundo es clasificar los fenómenos, dividir lo que ante sí halla, en clases. A cada una de estas clases se atribuye un signo de su voz, y esto es el lenguaje. Pero el mundo nos propone innumerables clasificaciones y no nos impone ninguna. De aquí que cada pueblo cortase el volátil del mundo de modo diferente, hiciese una obra cisoria distinta, y por eso hay idiomas tan diversos con distinta gramática y distinto vocabulario o semantismo. Esa clasificación primigenia es la primera suposición que se hizo sobre cuál es la verdad del mundo, es, por tanto, el primer conocimiento. He aquí por qué, en un principio, hablar fue conocer. [...] Las lenguas nos separan e incomunican, no porque sean, en cuanto lenguas, distintas, sino porque proceden de cuadros mentales diferentes, de sistemas intelectuales dispares — en última instancia—, de filosofías divergentes. No sólo hablamos en una lengua determinada, sino que pensamos deslizándonos intelectualmente por carriles preestablecidos a los cuales nos adscribe nuestro destino verbal.²

² Ortega y Gasset, “Miseria y esplendor de la traducción”, en Obras completas, Vol. V, Madrid, Revista de Occidente, 1964, pp. 446-447.

Lengua y cultura son, pues, el haz y el envés de una misma hoja. No hay forma de disociarlos sin ejercer una violencia antinatural sobre ellos. Hablar una lengua equivale no solo a pensar la realidad circundante por los cauces establecidos por el sistema de signos lingüísticos que nos permite verbalizar nuestro enfrente emocional e intelectual con el mundo, sino también a respirar la cultura de una comunidad humana dada y a abrazar amorosamente una visión concreta del mundo, de las cosas y del lugar que ocupa el ser humano en todo ello.

II. El aprendizaje de lenguas en el contexto europeo.

No hay mayor riqueza que la que toda persona es capaz de llevar consigo. No nos definen las posesiones materiales ni las propiedades, ni la trayectoria académica o profesional, ni los vínculos familiares o las afiliaciones políticas e ideológicas, ni siquiera nuestros libros más queridos. Hay algo de contingencia inevitable en todo ello: una persona no escoge libremente nacer en el seno de una familia determinada, en una época o lugar de su predilección, en una sociedad agraria preindustrial que se mueve al ritmo de las estaciones o en una sociedad poscapitalista y posmoderna dominada [6] por lo efímero y la inmediatez de las nuevas tecnologías. Existe un tipo de riqueza que es intangible e inmensurable. No es visible: *l'essentiel est invisible pour les yeux*, decía **Antoine de Saint-Exupéry** inolvidablemente en *Le petit prince*. Un puñado de verdades elementales, un conjunto de valores que nos ordenan por dentro y por fuera, las personas a las que amamos y nos amaron alguna vez, las experiencias vividas, los viajes que hemos hecho (mas no como quien colecciona experiencias), los libros que hemos leído y la música que hemos escuchado, los cuadros que se quedaron apresados para siempre en nuestra retina: todo esto nos define, y no tiene precio, aunque a veces somos tan miopes que nos empeñamos en confundir el precio con el valor de una cosa. Todo ello se traduce en un ser-en-el-mundo, en un posicionamiento vital y filosófico (cada cual abraza una filosofía de vida aunque ni siquiera lo sospeche), en una constelación de saberes esenciales y, con un poco de suerte, en una especie de serenidad, paz y armonía interiores. El escritor uruguayo Eduardo Galeano, observador atento de la naturaleza humana, habla de los humanos como de fueguitos, y los hay de muchos tipos, de manera que cada fueguito camina por la existencia con más o menos equipaje según su personal filosofía de vida. Pues bien, el conocimiento de lenguas forma parte de ese equipaje escueto de quien viaja liviano por la vida, no se jacta de forma grandilocuente de su unicidad y no necesita hacer grandes aspavientos para llevar una vida auténtica.

No hay que cejar en el empeño de estudiar y aprender lenguas; se nos ocurren multitudes de razones para no rendirnos. La Unión Europea lleva ya unas cuantas décadas haciendo especial hincapié en la importancia del aprendizaje de lenguas conforme a estándares de competencia homogéneos (recogidos en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*), como atestiguan las políticas lingüísticas de los últimos años. 2001 fue un año decisivo en este sentido: se conmemoraba el Año Europeo de las Lenguas, no de las lenguas europeas, sino de las lenguas humanas en general y por extensión. Si las lenguas nos definen primaria y ancestralmente como humanos que respiran una cultura dada, entonces habrá que poner todo empeño en conservarlas, en cultivarlas con excelencia, en convertirlas en herramienta de precisión cognoscitiva en nuestro enfrente con el mundo. No hay mejor manera de honrar a una lengua humana que aprendiéndola. En suelo europeo existe una diversidad lingüística que es preciso preservar y cuidar, pues

las lenguas son señas de identidad de los pueblos de Europa y vehículo de expresión de culturas que han hecho grandes aportaciones a lo largo de la historia de la humanidad. Homero, Safo, Sófocles, Ovidio, Virgilio, Séneca, Dante, Petrarca, Chaucer, Shakespeare, Garcilaso de la Vega, Cervantes, Pascal, Goethe, Hölderlin, Rainer Maria Rilke, Pérez Galdós, Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, T. S. Eliot, Ezra Pound, Paul Valéry, Stéphane Mallarmé, García Lorca, Luis Cernuda, Ángel González: todos ellos se expresaron poéticamente en suelo europeo en alguna de las lenguas del preciado legado occidental. Esto no es una mera apología de la *high culture*, por oposición a la *low culture*, ni tampoco un encendido elogio de Occidente por contraposición a Oriente —hogar de los *Upanishads*, los *Vedas* y el *Gilgamesh*. Es una simple constatación de la riqueza y profundidad de ideas y pensamientos, de hallazgos e intuiciones geniales, que encierran las lenguas humanas de todos los tiempos.

Sin embargo, se pueden esgrimir innumerables razones de orden pragmático (y puramente material) por las que es conveniente aprender lenguas: porque el conocimiento de lenguas abre puertas y ventanas en el mercado laboral, favorece una movilidad transnacional más cómoda (el abanico de motivaciones es inmenso: turismo, ocio, trabajo, estudio e investigación), permite el acceso instantáneo a ingentes cantidades de información a través de los cauces de las nuevas tecnologías, abre la mente a lo diverso y a lo otro, cultiva nuestra empatía y común humanidad. Esto es riqueza: de oportunidades, de potencialidades al acecho, de más humanidad. Por todo ello, a lo ancho y largo de toda Europa los sistemas educativos parecen apostar decididamente por el sostenimiento de políticas encaminadas a difundir entre la ciudadanía activa un conocimiento fehaciente de la diversidad lingüística en suelo europeo, al margen de que el inglés siga siendo la *lingua franca* de nuestro mundo. La modalidad de enseñanza bilingüe en la red de escuelas públicas, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), las estancias de inmersión lingüística en el extranjero dirigidas al alumnado y al profesorado, las iniciativas y acciones diversas del PAP (Programa de Aprendizaje Permanente)³ dinamizadas por el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos) en calidad de Agencia Nacional de la Comisión Europea: todo ello obedece a unas sinergias que persiguen la mejora de la competencia en comunicación lingüística de los ciudadanos y ciudadanas de la Europa del siglo XXI.

III. Europa plurilingüe & multicultural en el siglo XXI

Los Programas Educativos Europeos (Comenius, Grundtvig, Leonardo, Erasmus, Visitas de estudio, Ayudantías lingüísticas, Seminarios de contacto, Visitas preparatorias) obedecen al impulso de las políticas lingüísticas de la Unión Europea por hacer de Europa un espacio plurilingüe y multicultural en que la ciudadanía esté dotada de un conocimiento efectivo de otras lenguas aparte de la materna. Y es que Europa es un mosaico de lenguas y culturas desde tiempos ancestrales, y no hay ciudadano o ciudadana que sea estrictamente monolingüe. El multilingüismo, o la coexistencia de lenguas en un mismo espacio geográfico, es tan antiguo como la humanidad misma, aunque es preferible utilizar el término ‘plurilingüismo’, que acentúa acaso la dimensión de la pura interacción,

³ El PAP ha concluido a fecha de 31 de diciembre de 2013 y ha dado paso al programa Erasmus Plus (2014-2020), que viene respaldado por una imponente dotación presupuestaria.

de vasos comunicantes que ligan a las lenguas humanas que son coetáneas. Si la Unión Europea pretende sentar las bases sólidas de un espacio plurilingüe y multicultural, no es por capricho. Hay razones históricas de peso para desear que Europa sea un espacio unido en la armonía social, la cooperación económica y la solidaridad política. La historia de Europa se ha escrito con sangre desde hace siglos y alcanzó su apoteosis en el siglo XX, jalonado por dos cruentas guerras mundiales y otras tantas civiles en puntos localizados de su geografía. La Europa heredera de los ideales ilustrados que inauguraron la modernidad en el siglo XVIII desea a personas humanas y humanistas, atentas a la riqueza de lo propio y lo diverso, sensibles a la polifonía de nuestro mundo, que habla desde siempre las voces de lenguas diversas, que son nuestra riqueza más excelsa, el mayor legado de nuestra especie.

Las estadísticas que maneja el OAPEE sobre el grado de implicación de la escuela española en las iniciativas de los programas educativos europeos no dejan lugar a dudas acerca de la creciente participación y calidad de los proyectos presentados a escala europea. Hace unos años, el conocimiento de todas estas acciones aún no estaba totalmente extendido entre los profesionales docentes de nuestro país, pero a día de hoy las actuaciones del OAPEE están más que consolidadas, han encontrado cauces efectivos de difusión a través de las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y, en el caso de Andalucía, a través de la Red de Formación del Profesorado y asesorías de los Centros del Profesorado que la constituyen. Y a la consolidación la acompañan la expansión y el crecimiento: nuevas iniciativas como la promoción decidida del Europass y del Portfolio Europeo de las Lenguas, tanto en formato papel como en formato electrónico (e-PEL +14, presentado por vez primera en sociedad por el OAPEE en Madrid en noviembre de 2009). En este estado de cosas, es, pues, imposible no pensar en la escuela española como parte de un contexto europeo más amplio. Si la Unión Europea empezó siendo una Comunidad Económica Europea, enseguida empezaron a darse pasos decididos hacia un horizonte compartido de políticas educativas y lingüísticas que perseguían un doble objetivo: conservar la diversidad cultural y lingüística de un amplísimo territorio heredero del legado grecolatino, de un lado, y, de otro, promocionar el aprendizaje de lenguas como herramientas de comunicación y conocimiento, como señas de identidad de millones de personas que habitan un mismo espacio y respiran un mismo aire y un mismo *Zeitgeist*.

AUTORA

Muñoz Rodríguez, Inmaculada

TÍTULO

“Europa con nuestra voz”... Cambio y apertura de un centro.

RESUMEN

Cómo se emprendió nuestra participación en un Proyecto Comenius y cómo cambió la dinámica de colaboración y trabajo por toda la comunidad educativa en nuestro centro. El paso de nuestros miedos e inquietudes del principio, a la satisfacción que para todos ha supuesto participar unidos y abrirnos a otras realidades educativas Europeas.

TEXTO

Es Noviembre, tenemos poco tiempo para decidarnos...

- ¿Qué hacemos?
- Es algo que llevamos pensando desde el curso pasado y lo hemos pospuesto hasta saber que profesores nuevos definitivos iban a venir.
- Creo que deberíamos intentarlo
- Con las de actividades que ya hacemos tal vez sea demasiado meternos en otro proyecto.
- La pregunta es...¿Vemos interesante participar o no? Podemos ver juntos los pros y los contras y decidimos.
- A los niños/ as les hace falta estímulo para aprender inglés, no le ven utilidad y las familias tampoco. Podríamos hacer videoconferencias, un blog donde ellos se conocieran y pudieran contactar y si después surge relaciones entre ellos pueden tener contacto personal.
- ¿Cómo vamos a encuadrar las actividades que hagamos para no agobiarnos con más trabajo?
- Lo más fácil sería que todo girara entorno al Proyecto Comenius, nos serviría para trabajar por Competencias.
- Eso es buena idea, si seguimos los temas del Proyecto, sólo tendríamos que relacionarlo con el Plan Lector, Coeducación, Día de Andalucía, Semana Cultural y el resto de las materias del currículo
- Creo que hasta ahora hemos dicho más pros que contras, ¿No os parece?
- Pues empecemos...

“La mejor manera de empezar algo es dejar de hablar de ello y empezar a hacerlo”

Esta situación, o una parecida fue el punto de partida de nuestro Centro antes de participar en un Proyecto Comenius. La idea me cautivó desde el principio porque el Colegio estaba en un punto, en cuanto a trabajo en equipo, que nos ilusionaba a toda la Comunidad Educativa. Pero necesitábamos unificar el trabajo para darle un sentido, cohesión global y, lo más importante, mantener y no dejar que se estancara la ilusión que

teníamos en hacer cosas juntos. Mantener esa ilusión en el trabajo, tanto para los docentes que ya llevábamos allí algunos años, como para aquellos que se incorporaban por primera vez a nuestro centro, era una tarea difícil. Estábamos en un momento de parada o de acomodación, habíamos emprendido ya tantas aventuras juntos que parecía como si no hubiera nada más que hacer. Había que buscar nuevos caminos y nuevas ilusiones...

El motor...

Seguir teniendo ilusión en nuestro trabajo, con nuestros alumnos y con nuestro Colegio. Pero la ilusión no nos viene por sí sola; hay que buscarla y hay que esforzarse en conseguirla. Participar en un Proyecto Comenius me pareció que podría ser un buen motivo para ello.

Trabajar en grupo y sentir la grata sensación del trabajo conjunto por parte de todos los docentes. Oí una vez un proverbio que decía *“Si quieres llegar rápido, camina solo. Si quieres llegar lejos, camina en grupo”*. Esto no era una utopía puesto que ya se trabajaba así en algunos Ciclos y por parte de la mayoría de los docentes. Los que lo hacían, habían establecido unos lazos afectivos, de respeto y ayuda que les resultaban gratificantes en su labor diaria. Sin embargo quedaba una parte del profesorado más individualista.

Había que innovar y buscar prácticas docentes distintas pero para ello no podíamos hacer cada curso lo mismo. Si buscábamos la mejora en algunos ámbitos, no podíamos darle el mismo enfoque. Si siempre caminábamos por el mismo camino, esto nos conduciría hacia el mismo sitio.

Teníamos en nuestras aulas buenas dotaciones TIC, pero poco aprovechadas en cuanto a aspectos de comunicación e intercambio. Nosotros, los docentes, tenemos que buscar las maneras de comunicarnos, de contactar con otros, de compartir experiencias. Comprender que toda información es importante si está conectada a otra. El mundo se podía abrir dentro de nuestras aulas a otros centros de Europa con los que trabajar juntos y en ese camino, las TICs iban a ser un instrumento imprescindible, para alumnos y profesores.

Era una forma fácil de trabajar las Competencias Básicas en los distintos niveles partiendo de los aspectos del proyecto. Buscar y programar actividades dentro del currículo y relacionado con nuestro proyecto.

Necesitábamos buscar estímulos para nuestro alumnado ante el aprendizaje de otra lengua. Muchas familias seguían viendo el Inglés como una asignatura “menor”, “menos importante”. Teníamos que crear la necesidad de comunicarse con otros en otra lengua. Participar en un Proyecto Europeo y tener vivencias con otros individuos en otra lengua nos parecía un buen estímulo para el alumnado

Buscar socios...

Recurrí a socios de otros Comenius con los que había participado en años

anteriores pero no dio resultado. Algunos habían cambiado de centro, estaban participando en otros proyectos o sencillamente no era el momento... ¿Dónde encontrar socios? El Coordinador de Proyectos Europeos el CEP, me informó de todo aquello que necesitaba para comenzar un proyecto. me puso en contacto con etwinning y me facilitó direcciones de contactos que podrían estar interesados o que me podrían interesar.

Había redes profesionales entorno a proyectos europeos y las diferentes formas de participación en ellos. Me abrí una cuenta en etwinning y descubrí las múltiples posibilidades que esta red ofrecía.

Buscar la idea...

Habíamos decidido no incorporarnos a un proyecto, queríamos ser coordinadores de uno y así poder adaptar el proyecto a nuestro centro y a nuestro alumnado con mayor facilidad. Teníamos que plasmar nuestras ideas y mostrarlas atractivas para conseguir socios.

Como era un centro de Infantil y Primaria, debía ser sobre temas cercanos y atractivos a los niños, que les sirvieran para conocer mejor su entorno, su realidad y la de los países participantes. Parecía que nada era nuevo ni novedoso, cualquier idea que nos venía se había trabajado ya... Ante el desánimo inicial de querer ser “innovadores”, “originales” o “creativos” y no encontrar una idea que se adaptara a esto, decidí que la innovación y la creatividad vendrían con nuestro trabajo diario, el enfoque que le íbamos a dar y la capacidad que teníamos como centro de trabajar juntos. Íbamos a caminar desde “el nosotros” a “los demás”.

Buscar una frase, una idea que nos definiera, que fuera llamativa y atractiva... en resumidas cuentas que nos sirviera para captar socios. Tras una batería de ideas titulamos a nuestro proyecto: “Europa con nuestra voz”.

Esa era la idea, nuestro punto de partida desde el que saldrían los diferentes bloques que guiaría nuestro trabajo y con los que estructuraríamos el proyecto: “Con voz propia”, “La voz de mi ciudad”, “La voz de mi país” y “Con voz joven”. Partíamos del presente al futuro, un futuro que era Europa unida bajo el mismo lema y un lema esperanzador.

Los cauces para conocernos y comunicarnos...

Necesitábamos una infraestructura con la que comunicarnos fácilmente todos los países, un lugar de encuentro tanto para profesores, alumnos, familia y Comunidad Educativa. Un espacio para dar a conocer nuestro trabajo.

Cada país elaboraría un Blog en el que se irían introduciendo las distintas actividades que se iban a realizar, así como la información que se viera oportuna de cara al resto de miembros.

Un lugar de encuentro en el que estar en contacto con temas fuera del proyecto pero que nos parecieran interesantes al resto, para ello usamos la red Wikispace.

Creamos un grupo Skydrive con todos los miembros para organizar los encuentros, las comunicaciones y la planificación del trabajo.

Webcam y Skype para realizar videoconferencias con los alumnos de los otros países.

Cada bloque de trabajo se pasaría a formato CD para repartir a cada país. En él se facilitaría toda la información necesaria tanto del trabajo realizado, como de los materiales elaborados y de aquellos aspectos que pudieran interesar para trabajar posteriormente con el alumnado de nuestros Centros.

Implicación del alumnado y las familias...

En todas las actividades realizadas se ha solicitado la ayuda y participación de las familias de forma directa o indirecta: participando en actividades del aula o Centro, en el apoyo para la preparación de las actividades, recopilando y elaborando materiales e información, fotos, lectura de textos en casa, etc. Todo ello hizo que la participación de los padres en la vida del centro fuera considerable. Había tal participación por parte de las familias en la vida del centro, que tuvimos que realizar unos carnets de “Padres/Madres colaboradores” para coordinar y controlar en cierta manera la entrada y salida del centro.

La apertura y la participación de las familias en la vida del centro ha sido, sin duda, uno de los aspectos más gratificantes de nuestra participación en el Proyecto Comenius. El profesorado de todas las clases ha abierto sus aulas a padres y madres que ayudaban y colaboraban en las tareas programadas por los tutores o especialistas. Como he dicho anteriormente, nuestro colegio siempre ha estado abierto a la participación de las familias, pero parte del profesorado era reacio a este contacto directo en el aula. No se obligó nunca a nadie a hacerlo, pero si es cierto que todos nos acostumbramos a ver a padres y madres colaborar en la vida del centro y todo el profesorado fue perdiendo ese “miedo” o “inseguridad” a ser observados o enjuiciados, viendo en ellos una ayuda. Un algunos momentos, fue tal la magnitud de las actividades que se programaban, que se hacía necesaria la ayuda de las familias si queríamos un buen resultado. Un buen resultado que era satisfactorio para todos, porque también las familias se sentían parte activa de un Centro; de un Proyecto. Poco a poco el concepto de participación familia-escuela fue cambiando y a día de hoy se ha creado una dinámica de trabajo en la que están implicados con normalidad docentes, alumnado y familia.

Dar a conocer nuestro trabajo...

Que nuestro trabajo se conociera era un estímulo para toda la Comunidad Educativa. Una manera de alentarnos y superarnos, de que tuviéramos un reconocimiento personal. Para ello utilizamos diferentes medios:

Nuestro Blog, en el que reflejábamos todo lo que hacíamos y al que podíamos ver y mostrar las actividades realizadas.

Recurríamos a la prensa local con artículos y fotos de nuestras actividades. Era

muy gratificante vernos en el periódico y que todos nos pudieran ver...

Exposiciones en el SUM del colegio al finalizar los bloques de trabajo en los que estaba estructurado nuestro proyecto. Podían ser visitadas por los miembros de la Comunidad Educativa a los que dábamos publicidad. Abríamos el Colegio a la localidad.

Participamos en un Grupo de Trabajo y colgamos nuestras experiencias en la plataforma “Colabora” donde otros docentes podían ver y seguir nuestras experiencias.

Movilizaciones...

Si éramos centro coordinador (pensé...) debíamos ser los primeros en recibir a los otros miembros Comenius. Principalmente porque en esta visita marcaríamos la dinámica que deberían tener el resto de las movilizaciones a los otros países miembros. Sabía por otros proyectos, que la planificación de visitas es fundamental para el desarrollo de estas, se pierde el tiempo y esto puede afectar al proyecto en general. Nosotros la estructuramos de la siguiente manera:

- Bienvenida a nuestro centro y convivencia con la Comunidad Educativa.

El edificio de Infantil fue el encargado de mostrar al resto de los países visitantes las tradiciones, floklöre y costumbres de nuestra localidad.



Los alumnos de Primaria fueron los encargados de dar la bienvenida a los países integrantes del proyecto con cosas representativas de cada país. Se decoró cada rincón del edificio de Primaria con cosas

representativas de los países invitados.



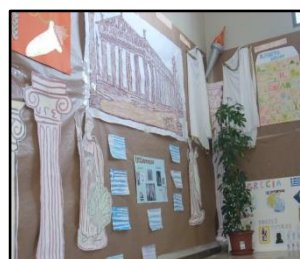
Italia



Hungría



Rumanía



Grecia

- Visita a la ciudad y a los lugares emblemáticos que iban a ser parte del proyecto.
- Recibimiento por parte de las autoridades locales principalmente los de educación.
- Encuentro en nuestro centro con el alumnado en sus aulas. Podríamos mostrar la dinámica de trabajo, convivir con los alumnos y alumnas y cómo funcionaba nuestro colegio.
- Videoconferencias con los alumnos de los países participantes. Sería el primer contacto real entre el alumnado.
- Visita a otros centros de la localidad.
- Reuniones de trabajo en las que organizamos y planificamos las diferentes partes del proyecto y las movilizaciones.

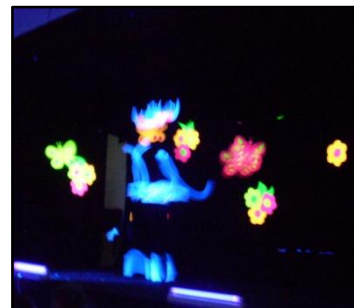
Batería de actividades realizadas...

La mejor muestra la podéis ver el nuestro Blog “europewithourvoicespain” porque es aquí donde hemos ido mostrando los resultados del trabajo. La información a los otros centros de nuestra localidad y como se presentaron nuestros alumnos al resto de los países la podréis ver en el Blog.

A continuación os mostraré lo más significativo de algunos apartados. Podéis ver una muestra de la implicación de todo el Colegio.

- Recetas de comidas navideñas y teatros de Navidad
- Cuentos populares:
 - Cambiamos el final de los cuentos tradicionales y los convertimos en cuentos de valores para la resolución pacífica de conflictos.

- Los utilizamos para trabajar el Día de la Paz.
- Nos sirvió para programar actividades dentro nuestro proyecto de centro de Habilidades Sociales.



- Leyendas de Córdoba.
 - Se trabajaron en la Semana Cultural de nuestro centro.
 - Cada curso elaboró un "librito" con una leyenda que se fotocopió para todas las clases y para la Biblioteca del Centro. El texto debería estar en español e inglés.



- Trabajo dentro de las aulas por parte de los diferentes cursos, sobre la leyenda que se le había adjudicado.



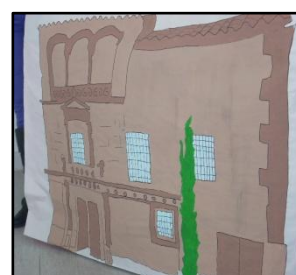
- Decoración del Centro con los lugares de las leyendas.



Medina Azahara



Torre de la Malmuerta



Casa de Orive

- Dramatizaciones de las leyendas por parte de las madres y padres, profesorado y alumnado.



Fuente de la Mezquita



Casa de Orive



Posada del Potro



Cristo de los Faroles



Caimán de la Fuensanta



Calle Mancera

- Visita de todo el Centro, a los lugares reales en los que transcurrieron las leyendas. Para esto organizamos un circuito por Córdoba en el que no sólo veríamos los lugares trabajados, también las leyendas dramatizadas "in situ" por parte de padres y madres colaboradoras.



- Elaboración de CD

- Leyendas de los países miembros del proyecto:

A cada país se le asignó una leyenda de otro país. En nuestro caso fueron las leyendas de Hungría.

Se utilizó la realización de cómic, murales, elaboración de CD, presentaciones y dramatizaciones.



La historia continúa...

Así terminó nuestra experiencia del primer año. Ahora “Europa con nuestra voz” comienza continúa.... queda mucho trabajo por delante pero hay una puerta que se abrió y difícilmente se va a cerrar: la colaboración de las familias en la vida de nuestro centro, aprender junto con sus hijos de la historia que nos rodea, el diálogo entre los docentes y la ilusión con la que se realizan las actividades, el alumnado ha conocido mejor su localidad y se ha deslumbrado de aspectos de su propia historia y de la de los países miembros. Ahora, cuando se plantean actividades para el proyecto, los alumnos están ilusionados porque saben que otros niños y niñas de Europa verán su trabajo y esperan con ilusión ver qué traen sus maestros de cada visita.

•

AUTORA

Ochoa Fernández, María Luisa

TÍTULO

Acciones educativas en el exterior dentro del ámbito europeo.

RESUMEN

Las acciones educativas en el exterior que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lleva a cabo en una gran cantidad de países europeos serán el objeto de análisis de este artículo así como las oportunidades que ofrecen al docente (o futuro docente) de poder participar en ellas.

TEXTO

Cada vez son más los docentes que han participado, directa o indirectamente, en algún programa educativo europeo de los convocados anualmente a través del OAPEE. Estas convocatorias son ya ampliamente conocidas por la mayoría del profesorado gracias a las campañas de promoción realizadas desde el OAPEE, a través de las delegaciones de educación territoriales, los centros de formación del profesorado, etc. Sin embargo, este artículo deja a un lado esa área para adentrarse en una zona menos explorada, y quizás por eso menos conocida entre los docentes, de cooperación educativa en el ámbito europeo. Las acciones educativas en el exterior que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lleva a cabo en una gran cantidad de países europeos serán el objeto de análisis de este artículo así como las oportunidades que ofrecen al docente (o futuro docente) de participar en ellas.

La acción educativa en el exterior del MECD y su correspondiente red educativa internacional creada en torno a ella es, sin duda, una de las actuaciones que el Estado español ha venido realizando con gran éxito desde hace ya varias décadas para la promoción de nuestro país y de nuestra lengua y cultura. Una red que se ha ido adaptando a las necesidades y las demandas surgidas a lo largo de todo este tiempo como demuestra la apertura de una Consejería de Educación en el 2005 en el gigante asiático.

Aunque el objetivo principal de la Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE) es la promoción y difusión de la lengua y cultura española, a este objetivo podrían añadirse también otras finalidades como cualquier actividad dirigida a facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero y a potenciar la proyección de la educación, la cultura y la investigación española. Abarca los niveles correspondientes a las enseñanzas regladas no universitarias en los diferentes países en los que tiene presencia. Se sustenta sobre dos Reales Decretos: el RD 1027/1993 que la regula y el RD 1138/2002 que regula la administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.

La AEEE se extiende por los cinco continentes. Según las últimas estadísticas

publicadas¹, relativas al curso 2012-2013, abarca 34 países, más de 80.000 alumnos, 170 centros educativos² y más de 7.000 profesores. La AEEE se materializa a través de centros educativos de varios tipos: centros de titularidad del Estado español, de titularidad mixta y de convenio (ambos sin representación en Europa), secciones españolas en centros de otros estados, secciones bilingües, agrupaciones de lengua y cultura españolas, escuelas europeas, centros privados españoles en el extranjero e ISAs (*International Spanish Academies*, pero sólo en Estados Unidos y Canadá). Cada uno de estos programas tiene sus propios fines y peculiaridades organizativas. La promoción, dirección y gestión de la actividad de centros y programas recae en las Consejerías de Educación integradas en las Embajadas correspondientes. Son, por tanto, las encargadas de dar cohesión a la acción educativa en cada uno de los países que gestionan.

Las Consejerías y Agregadurías de Educación, los centros de recursos, las asesorías técnicas y profesorado en el exterior son también piezas clave en este gran puzzle que la AEEE conforma. A través de varias convocatorias y programas, el MECD traslada anualmente profesorado y asesores al exterior: por una parte están las convocatorias para asesores y docentes y por otra, los programas de auxiliares de conversación y profesores en secciones bilingües y sus respectivas convocatorias.

Centrándonos en el ámbito europeo, éste obviamente tiene una gran relevancia para la AEEE, de ahí que una gran parte de las acciones educativas en el exterior tengan lugar en el continente europeo³: el 58,8% de los países donde hay presencia de la AEEE se encuentran en Europa⁴ así como el 78,2%⁵ de los centros educativos donde se desarrollan programas de la AEEE. Un breve repaso por los programas de la AEEE en el continente europeo, nos servirá para conocer más a fondo el alcance de estas iniciativas educativas.

Los **centros de titularidad del Estado español** presentan unas características muy concretas. Imparten el currículo de enseñanzas regladas del sistema educativo español pero dichas enseñanzas, dependiendo del entorno socio-cultural y las necesidades del alumnado, pueden estar adaptadas (horario, calendario escolar, etc). Cuentan con una

¹ Se encuentran publicadas en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/exterior/accion-educativas.html>

² En este recuento no se han tenido en cuenta el número de ISAs (*International School Academies* de Estados Unidos y Canadá), que son un total de 85, ya que en las estadísticas publicadas por el MECD no se especifican.

³ En la definición de continente/territorio europeo (que no ha de confundirse con países exclusivamente de la Unión Europea) se ha incluido Rusia y no Turquía siguiendo las clasificaciones que el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hace, por ejemplo, en las estadísticas publicadas sobre homologaciones y convalidaciones de estudios extranjeros (<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014/G3p.pdf>) en las que Turquía se incluye dentro de Asia y Rusia como país dentro de Europa pero no de la Unión Europea.

⁴ La AEEE tiene presencia en los siguientes países de Europa: Andorra, Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Eslovaquia, Francia, Luxemburgo, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Suiza y Suecia.

⁵ En este porcentaje se han contado las agrupaciones de aulas de lengua y cultura española en Europa que en el curso académico 2012/13 eran 13 y no las aulas que formaban dichas agrupaciones que eran 391 aulas de un total de 410. Por lo que el porcentaje si se aplicara el concepto de aula sería superior, más de un 90%.

gran reputación académica en la comunidad educativa del país y en ellos pueden estudiar tanto alumnos españoles como extranjeros. Se encuentran en 5 países europeos de un total de 7. Es decir, el 71,4 % del programa de centros de titularidad del Estado español se centra en Europa: Andorra (5 centros), Francia (2 centros), Italia (1 centro), Portugal (1 centro) y Reino Unido (1 centro). Suman un total de 3.376 alumnos y 286 profesores, lo que, en relación a toda la red de centros de titularidad, representa el 45,5% del total de centros, el 37% del alumnado y el 41,5% del profesorado⁶.

Las **agrupaciones de lengua y cultura españolas**, también conocidas como ALCE, originariamente surgieron para ofrecer clases de lengua y cultura a alumnos de origen español de niveles no universitarios residentes en otros países. Tienen carácter extraescolar por lo que se imparten fuera del horario escolar. Actualmente las enseñanzas de ALCE se encuentran divididas en 5 niveles del Marco Común Europeo de Referencia: desde el A1 hasta el C1 y se estudian en un período total de 10 años. La mayoría de estas agrupaciones se encuentran en Europa coincidiendo con numerosos puntos de emigración de los españoles en el pasado: Alemania, Suiza, Francia, Bélgica, Luxemburgo, Reino Unido y Países Bajos; en 7 países de un total de 9. De esta manera el 89,5% de las agrupaciones se encuentran en Europa así como el 91,1% del total de estudiantes ALCE (13.378 de 14.687 alumnos) y el 88,9% del profesorado (136 de 153 profesores).

Las **secciones españolas en centros extranjeros** es un programa por el que se crea una sección de español dentro de un centro extranjero, desarrollando currículos mixtos con la lengua del país y el español. Además de Lengua y Literatura españolas, se suele impartir Geografía e Historia en español y en algunas ocasiones otras asignaturas. Dichas secciones se rigen por las normas de funcionamiento de los centros donde se encuentran así como por lo establecido en los acuerdos firmados para la creación de las mismas. Son enseñanzas con validez en el país donde están asentadas y, por supuesto, en España a través de la homologación de estudios. Sólo en algunas secciones se consigue la doble titulación: la del país y la de España. Existe un total de 29 secciones en 6 países de las cuales 27 se sitúan en 5 países europeos: Alemania (3), Francia (13), Italia (7), los Países Bajos (1) y Reino Unido (2). De un total de 9.910 alumnos y 89 profesores de este tipo de secciones, las enmarcadas en Europa cuentan con el 75% del total de alumnado y el 88,8% del total de profesorado, lo que viene a corroborar la importancia de este programa dentro del continente europeo.

El **programa de secciones bilingües** originariamente comenzó en Europa central y oriental por el interés existente por la lengua y cultura españolas, y es donde se centra casi en su totalidad, aunque actualmente el programa ha llegado hasta China y Turquía. Es una muestra más de la cooperación educativa entre el MECD y los ministerios de educación y centros educativos de otros países. Es un programa que goza de gran prestigio, y en algunas secciones, hay una alta demanda por poder estudiar en sus aulas. El alumnado termina los estudios con un alto nivel de español. De las 63 secciones existentes 60 están distribuidas por Europa⁷: Bulgaria (11), Eslovaquia (7), Hungría (7), Polonia (14), República Checa (6), Rumanía (10) y Rusia (5). Éstas cuentan con 23.517 estudiantes y 131 profesores destinados en las mismas, que representan respectivamente

⁶ Marruecos es el país que más alumnado concentra así como docentes y número de centros.

⁷ Ver nota 3.

el 96,7% del total de estudiantes y el 97,8 % del total del profesorado de secciones bilingües. A través de la convocatoria de profesorado para las secciones bilingües que trataremos más adelante, estas secciones cuentan anualmente con profesorado de español y/o de otras materias no lingüísticas impartidas en español. Además de proporcionar profesorado para estas secciones, el MECD asimismo organiza distintos tipos de actividades con las secciones y les aporta anualmente dotación económica para adquisición de material didáctico.

Las **escuelas europeas**, como su propio nombre indica, son un proyecto íntegramente europeo. Algunas de las escuelas cuentan con una sección española y otras simplemente enseñan español como lengua extranjera. Son escuelas ubicadas en poblaciones donde se sitúan instituciones de la Unión Europea y acogen a los hijos e hijas del personal empleado en dichas instituciones. Son centros educativos caracterizados por una enseñanza plurilingüe y multicultural que ofertan enseñanza infantil, primaria y secundaria. Existen 13 escuelas en 7 países con un total de 4.574 estudiantes: 5 en Bélgica, 3 en Alemania, 2 en Luxemburgo, 1 en Italia, 1 en Reino Unido, 1 en Países Bajos y 1 en España. El alumnado se divide por secciones lingüísticas. Las escuelas europeas que tienen una sección española son 5 y cuentan con 2.972 estudiantes y 72 profesores. Se sitúan en Bélgica (Bruselas I y III), Luxemburgo (Luxemburgo I), Alemania (Munich) y Alicante.

Por último, existe una serie de centros españoles de titularidad privada, dentro y fuera de Europa, a cuyos alumnos el MECD otorga titulación española. De los 11 existentes, 8 se encuentran en Europa: Andorra (4), Francia (1) e Irlanda (3).

Por otra parte, el MECD cuenta en la red de centros en el exterior con centros de convenio y centros de titularidad mixta pero no se tratan aquí ya que no tienen representación en Europa y se concentran en América Latina.

Este breve repaso por las acciones educativas en el exterior del MECD ha resaltado la relevancia de las mismas en el contexto europeo gracias a su intensa presencia. La AEEE, a través de una serie de convocatorias anuales dirigidas a docentes y/o a futuros docentes, gestiona el personal que asigna a los programas de la red del exterior. A continuación examinaremos dichas convocatorias con el fin de dibujar a grandes trazos el espectro de oportunidades que la AEEE ofrece a los docentes para trabajar en el territorio europeo:

- a) **Concurso de méritos para la provisión de puestos vacantes de personal docente en el exterior**⁸ para funcionarios de carrera de los cuerpos docentes de catedráticos, profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional y maestros. A través de esta convocatoria se destinan a centros docentes de la red del exterior docentes que han superado el concurso de méritos de acuerdo con sus preferencias. El requisito imprescindible es haber sido funcionario al menos durante 3 años. Las plazas se convocan con un perfil docente (especialidad) y un requisito lingüístico (lengua y nivel requeridos). Los docentes pueden estar un máximo de seis años en el exterior (en bloques de 2+2+2 años).

⁸ http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12501

Se trata de una convocatoria con altas cuotas de participación en convocatorias recientes con más de mil solicitudes. En las dos últimas convocatorias más de la mitad de las plazas convocadas se centraban en centros europeos: desde centros de titularidad del Estado español, secciones españolas en centros extranjeros, escuelas europeas hasta las agrupaciones de lengua y cultura españolas.

- b) **Interinidades de profesorado en el exterior.** Con el fin de poder cubrir vacantes, bajas, etc que puedan surgir en los centros educativos en el exterior, las Consejerías realizan convocatorias de interinidades. Las Consejerías de Alemania, Andorra, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suiza suelen realizar este tipo de convocatorias. Toda la información y detalles de las convocatorias se encuentran en sus respectivas páginas web.
- c) **Concurso de méritos para la provisión de puestos vacantes de asesores técnicos en el exterior**⁹ para funcionarios docentes de los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria, catedráticos y profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y maestros. Las plazas se convocan con perfiles concretos (especialidad y lengua y nivel requeridos) que los participantes de acuerdo con su perfil profesional solicitan. Asimismo, al igual que en el concurso de méritos para el personal docente en el exterior es requisito *sine qua non* haber sido funcionario durante al menos 3 años. Los asesores se destinan por un máximo de cinco años (en bloques de 1+2+2 años) a las asesorías técnicas distribuidas por el todo el mundo. De los 78 asesores existentes en 2012/13 el 38% estaba destinado en Europa. Esta convocatoria se ha vuelto a convocar para este año tras no haberse convocado desde diciembre de 2010.
- d) **Programa de profesorado de las secciones bilingües.** A través de este programa las secciones bilingües del MECD reciben profesorado nativo de español. La convocatoria tiene carácter anual y las plazas se convocan con unos requisitos concretos dependiendo de las asignaturas impartidas en la sección bilingüe. La convocatoria está abierta tanto a profesores funcionarios como a no funcionarios. Las escuelas extranjeras contratan a los profesores y éstos reciben una ayuda complementaria del MECD. En la pasada convocatoria (BOE 98, 24 abril 2013¹⁰), se convocaron 136 plazas de las cuales 133 eran de las secciones bilingües europeas.
- e) **Programa de auxiliares de conversación.** Este programa que es bidireccional, es decir, para auxiliares españoles en el extranjero y para auxiliares extranjeros en España es el que mayor movilidad implica, en su totalidad, en torno a más de 4.500 personas anualmente. El programa de auxiliares de conversación españoles en el extranjero es un gran impulso a la difusión de la lengua y cultura españolas en aquellos países que los reciben. De alguna manera ejercen de embajadores culturales y ayudan al profesorado titular en el desarrollo de sus clases de español como lengua extranjera. Para esta convocatoria de 2014¹¹, el 96,8% de los puestos

⁹ http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12500

¹⁰ <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/profesores/convocatorias/espanoles/exterior/solictud-secciones-bilingues-europa-central-china/solictud-secciones-bilingues-europa-central-china-2013.html>

¹¹ <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/profesores/convocatorias/espanoles/exterior/auxiliares->

de auxiliares convocados se concentran en Europa: Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Países Bajos, Portugal y Reino Unido e implicará la movilidad de 934 auxiliares. Se trata de estudiantes de último curso o ya graduados que aprovechan la experiencia para mejorar su competencia lingüística del idioma del país solicitado y simultáneamente adquieren formación como profesor de idiomas. A la vez, España se beneficia recíprocamente de auxiliares de conversación extranjeros que llegan a los centros educativos.

- f) **Programa de profesores visitantes.** Aunque este programa se centra fundamentalmente en Estados Unidos y Canadá, desde el curso académico 2005/06 hasta el curso 2012/13 también se desarrolló en Europa, más concretamente en Alemania. La convocatoria permitía ser profesor visitante en centros de secundaria y de formación profesional en Alemania. En el mejor de los años representó sólo el 6% de todas las plazas de profesores visitantes convocadas. La última convocatoria fue para el curso 2011/12 (BOE 98, 25 abril 2011) y desde entonces no se han vuelto a convocar plazas de profesores visitantes para Alemania o ningún otro país europeo.

Tras este recorrido por la AEEE, es evidente que las acciones educativas del MECD en el exterior constituyen una compleja maquinaria con un engranaje en forma de programas y centros por todo el mundo que se pone en marcha gracias a un sin fin de piezas (profesorado, consejerías, alumnado, convocatorias, etc). De los cinco continentes por lo que se extiende la AEEE, las acciones educativas en el exterior dentro del ámbito europeo ocupan un lugar destacado como se ha ido desvelando a lo largo de este artículo y ofrecen al profesorado la oportunidad de formar parte de diversas maneras de esa gran labor de promoción de la lengua y cultura españolas en Europa.

Bibliografía

Acción educativa en el exterior. Estadísticas. Página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 12/02/2014. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/exterior/accion-educativas.html>

El Ministerio en el exterior. Página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 10/02/2014. <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/ministerio-exterior.html>

Orden ECD/2220/2013, de 21 de noviembre, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión de puestos de personal docente en el exterior. BOE número 286, 29 de noviembre 2013. 12/12/2013. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/11/29/pdfs/BOE-A-2013-12501.pdf>

Orden ECD/2219/2013, de 21 de noviembre, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión de puestos de asesores técnicos en el exterior. BOE número 286, 29 de noviembre 2013. 12/12/2013. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/11/29/pdfs/BOE-A-2013-12500.pdf>

Real Decreto 1027/1993 de 25 de junio por el que se regula la acción educativa en el exterior. BOE número 187, 6 agosto de 1993.

Real Decreto 1138/2002 de 31 de octubre por el que se regula la administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior. BOE número 262, 1 noviembre 2012.

Resolución de 7 de abril de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan plazas para profesores visitantes en institutos de enseñanza secundaria y centros de formación profesional de la República Federal de Alemania, para el curso 2011-2012. BOE número 98, 25 abril 2011. 5/02/2014. <http://www.boe.es/boe/dias/2011/04/25/pdfs/BOE-A-2011-7389.pdf>

Resolución de 15 de abril de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan plazas de profesores en Secciones bilingües de español en centros educativos de Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y Turquía para el curso 2013-2014. BOE número 98, 24 abril 2013. 10/02/2014. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-4348

Resolución de 30 de enero de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan plazas para auxiliares de conversación en centros educativos para el curso académico 2014-2015. BOE número 31, 5 febrero 2014. 10/02/2014. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-1202

AUTORA

Pavón Vázquez, Carmen

TÍTULO

Cooperación y coordinación entre seis centros europeos de educación secundaria, dentro del marco de los Programas Multilaterales Comenius.

RESUMEN

En el artículo se abordan los procedimientos de coordinación y de colaboración entre los seis centros europeos de secundaria que han participado en un proyecto multilateral Comenius. Tras esbozar unas líneas sobre lo que son los proyectos Comenius y los datos esenciales del proyecto, se abordan aspectos relacionados tanto con la coordinación internacional como la nacional. Procedimientos y documentos diseñados de forma colaborativa entre todos los socios con el fin de conseguir tanto la participación como el éxito del proyecto. También la importancia de utilizar eTwinning y su plataforma twinspace como espacio virtual de colaboración entre los participantes.

TEXTO

ASPECTOS GENERALES

1.- Proyectos Comenius

Las asociaciones escolares Comenius tienen por objeto reforzar la dimensión europea de la educación y favorecer especialmente la movilidad del alumnado y profesorado, así como la cooperación entre los centros educativos en Europa. Atienden a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la educación infantil, primaria y secundaria, así como de los centros y organizaciones que imparten esa educación. Los proyectos ofrecen al alumnado y al profesorado de los diferentes países la oportunidad de trabajar juntos en uno o más campos temáticos de interés mutuo. Entre sus objetivos se destacan el fomento entre jóvenes y personal educativo de la comprensión de la diversidad de culturas y lenguas europeas y del valor de esa diversidad; para ello apoya el desarrollo de pedagogías y prácticas de aprendizaje innovadoras y basadas en las tecnologías de la información y la comunicación.

2.- El proyecto “Derechos Humanos y Educación Mediática para Jóvenes Europeos”.

El Programa Comenius sobre el que versa este artículo tiene por título “Derechos Humanos y Educación Mediática para Jóvenes Europeos”. Es un Programa Multilateral que ha englobado a centros de secundaria de 6 países: Italia, Turquía, Polonia, Eslovaquia, Portugal y España, y se ha desarrollado durante los cursos 2011 a 2013. Las áreas que se han trabajado fundamentalmente han sido: TIC, Lenguas Extranjeras y Educación para la Ciudadanía. La lengua de trabajo ha sido el inglés. En este proyecto el

alumnado y el profesorado participante ha trabajado en torno a los Derechos de la Infancia realizando producciones en vídeo que se han intercambiado entre los centros educativos de los diversos países para analizar los diversos puntos de vista de las y los jóvenes europeos.

Las actividades se han planificado en dos escenarios diferentes: a) las realizadas en los diferentes centros educativos participantes durante los dos cursos escolares en los que se ha desarrollado el proyecto y que han propiciado la realización de más de treinta cortometrajes entre todos ellos; b) las realizadas en los encuentros internacionales, que han posibilitado la producción de seis cortometrajes internacionales.

COORDINACIÓN INTERNACIONAL

1.- Reparto de responsabilidades

Cada centro participante contaba con una persona responsable de coordinar todas las actuaciones, tanto a nivel de su centro como las relacionadas con la marcha del proyecto a nivel general. Para propiciar la participación y facilitar la coordinación, cada centro participante asumió coordinar algún aspecto relacionado con el proyecto. Así, el centro portugués coordinó la participación en los certámenes internacionales (fechas, bases...) y los equipos de alumnado que trabajarían en los encuentros. También coordinó, junto al centro italiano, la elaboración del eslogan para el proyecto. El centro italiano se encargó de realizar un blog y coordinar uno de los productos finales. El centro turco coordinó los aspectos relacionados con la filmación de vídeos así como el segundo de los productos finales. El centro eslovaco coordinó los aspectos relacionados con la evaluación del proyecto. El centro polaco coordinó los artículos de la Convención de los Derechos de la Infancia que se iban a trabajar para la elaboración de los vídeos. El centro español coordinó la plataforma twinspace, la plataforma EST y la coordinación general.

2.- Reuniones de coordinación

Para la planificación de actividades y ajustes del proyecto se han celebrado seis reuniones de coordinación, una en cada uno de los países implicados. A cada uno de los encuentros han acudido, generalmente, la coordinadora, dos profesores y tres alumnos o alumnas de cada uno de los países participantes. Por tanto, en cada encuentro, se reunían un mínimo de 18 profesores y 18 alumnos de los seis países, además del alumnado del país que acogía.

En los encuentros internacionales se han desarrollado dos tipos de actuaciones por parte del alumnado y profesorado participante:

a.- El profesorado coordinador mantenía reuniones en las que se revisaba la marcha del proyecto, las actividades realizadas en cada uno de los países y se planificaban las que se harían en el trimestre siguiente. También se analizaban aspectos como la evaluación, los ajustes que había que incorporar al proyecto, los aspectos mejorables y los aspectos necesarios para el siguiente encuentro: temas, lugar, fechas...etc.

b.- El profesorado que no participa en las reuniones de planificación colaboraba con el alumnado en la elaboración de sus vídeos, coordinando cada uno de los tres equipos que

se han formado en cada encuentro, distribuidos de forma heterogénea desde el criterio de la nacionalidad. En el primer encuentro cada uno de los equipos debía abordar la producción de una microhistoria tomando como base uno de los derechos de la Declaración de los Derechos de la Infancia. En el segundo encuentro cada uno de los equipos debía filmar la historia que había elaborado el alumnado del encuentro anterior. En el tercer encuentro, los equipos debían editar el material filmado. De esta forma, al final del proyecto se han elaborado 6 vídeos internacionales en los que han participado un gran número de alumnado de los seis países participantes. Hemos de destacar que el idioma del proyecto ha sido el inglés, por lo que la comunicación entre los participantes en las actividades se ha visto mediatizada por el grado de competencia comunicativa del alumnado en esta lengua.

3.- Procedimientos y documentos para el éxito en las reuniones de coordinación.

a.- Convocatoria de reunión.- La coordinadora general realizaba una convocatoria previa a las reuniones de coordinación en la que se indicaban de forma pormenorizada los temas que se iban a tratar así como la temporalización y coordinación de las actividades que se iban a llevar a cabo para conseguir efectividad en las reuniones. Para ello se adjuntaba un documento en el que relacionaban y describían las actividades. Para cada una de las actividades se concretaba si había que realizarla antes, durante el encuentro o con posterioridad al mismo y se indicaba la persona responsable de coordinarla.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
I.E.S. SÁCLIS
Pédro Abad




AGENDA FOR THE COORDINATION MEETING IN PORTUGAL 15-19 APRIL 2013

Dear partners, there are only two coordination meetings left and it is time to start thinking about the end of the project. Therefore, it is necessary to plan:

- Pending aspects to complete the project and meet all objectives
- The final evaluation and the final product we have to hand in to get the rest of the grant.

Meeting topics in Portugal:

1. - Twinspace: We have already talked about this before. Taking into account those agreements we made in Slovakia, each coordinator should encourage their students to upload photos, make comments on the videos, participate in the blog, use the "Students Corner", etc. We agreed that all students participating in the trips have to upload at least one activity in Twinspace. Consequently, a minimum participation is guaranteed. Sadly, not all countries are doing this task. Please, bear in mind that completing this task is fundamental to get the seal of quality.

Spain has reorganized the folders so that every coordinator can upload its country documents as we agreed. We have attached a file that is named "ETWINNING FOLDERS" to help you. In Portugal we will revise it.

2 - EST: Attached you will find a link in which you can find all the information concerning the Platform. Our National Agency has informed us that it is compulsory to upload all final products to this platform. I have made a formal inquiry on this matter. As soon as I have more information, I'll inform you. http://www.comepius.si/files/comepius/userfiles/leonardo/partnerstva/est_user_guide_2013.pdf

3.- Final product: In the Slovakian meeting we agreed that Turan will create a new folder in Twinspace where all partners will upload a selection of 30 various photos of the different meetings. He will tell us the date to do it. We also agreed that the final product would be a DVD and we all decided to send our ideas about the content. The countries responsible for the video recording are Italy and Turkey. Italy will inform us about the DVD price and each country should say how many you need.

4. - Polish meeting preparation: The dates are already set. In this meeting we will specify the topics and the organizational aspects.

* Seal of Quality. Each country is responsible to individually apply for the Seal of Quality at the National Agency once the project is finished. All materials and products should be uploaded to Twinspace. Products made collaboratively between partners (eg videos made by international teams) and interaction between partners (comments to videos, participation in the blog, in the Students Corner, etc.) will be extremely important.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
I.E.S. SÁCLIS
Pédro Abad




Other topics:

Evaluation and Final Report. My National Agency has informed me that it is not mandatory to do a joint assessment. However, they say it is recommended to do it, in order to later complete the final report with that data. It's like the middle assessment. Wanda made an assessment that each country should adapt given its characteristics, the activities done, and so on. In Portugal I will submit an assessment model. This topic will be discussed in Poland.

Timing and activities coordination: in order to have effective and worthwhile meetings, I have prepared an agenda (*) so that it is clear what topics are we going to discuss, when the tasks have to be done, and who is responsible for the coordination.

(*) This is just an idea which can be modified by your suggestions.

Activity	Description	Timing	Coord.:
1.- Twinspace	a.- Each coordinator will check that all files are uploaded for their country. b.- Each coordinator will encourage the use of the Twinspace platform c.- Revision of the documents uploaded to the platform, taking into account the information sent by Spain	a & b. - Before the meeting c.- During the meeting 3h approx.	Coordinator: Spain and each country Twinspace coordinator.
2.- EST	Doubts and clarifications on the EST Platform	During the visit (1h)	Spain
3.- Final product	Italy and Turkey have agreed to organize this section.	-Before the meeting (Italy and Turkey work together) - We will decide about it in the meeting (2h)	Italy and Turkey
4.- Poland meeting preparation	Joanna will inform us of the details	1h	Polonia
Activities planning in Portugal	We will make two plans, one for the students and one for the teachers	Before the visit	Poland
Meeting minutes	We will take note of all agreements and project modifications.	After the visit	Portugal
Video recording work teams	We will organize teams to record the videos using the scripts made in Slovakia. Each country should inform Cristina which professor is responsible for each group.	After the visit	Portugal

b.- Plan de trabajo.- La coordinadora del país donde se celebraría la reunión debía

elaborar dos planes de trabajo: uno para el profesorado y otro para el alumnado y enviarlo a los distintos socios previamente al encuentro. En dichos planes se indicaban las horas de llegada y de partida de cada uno de los grupos, el horario para las actividades que realizaría el profesorado coordinador, el de las actividades relacionadas con los vídeos que realizaría el alumnado, así como las actividades que se harían de forma conjunta entre alumnado y profesorado.

		PLANIFICACIÓN DE LA REUNIÓN COORDINADORES COMENIUS EN ESPAÑA Profesorado y alumnado							
Días	14 lunes	15 martes	16 miércoles	17 jueves	18 viernes	19 sábado	20 domingo	21 lunes	
Mañana	8:30-10:30 Sesiones de trabajo (200h) - profesores: Estudiantes: (financiado vídeo) 10:30 Recepción de los socios. Visita por el Instituto. 11:30 desayuno típico en el Instituto con los profesores. 12:00 alumnos continúan (financiado vídeo) 12:00 Recepción a profesores en el Ayuntamiento de Montoro y visita por la localidad.	8:30-10:30 Sesiones de trabajo (200h) - profesores: Estudiantes: (financiado vídeo) 10:30 Recepción de los socios. Visita por el Instituto. 11:30 desayuno típico en el Instituto con los profesores. 12:00 alumnos continúan (financiado vídeo) 12:00 Recepción a profesores en el Ayuntamiento de Montoro y visita por la localidad.	8:30-10:30 Sesiones de trabajo (200h) - profesores: Estudiantes: (financiado vídeo) 10:30 Recepción de los socios. Visita por el Instituto. 11:30 desayuno típico en el Instituto con los profesores. 12:00 alumnos continúan (financiado vídeo) 12:00 Recepción a profesores en el Ayuntamiento de Montoro y visita por la localidad.	8:30-10:30 Sesiones de trabajo (200h) - profesores: Estudiantes: (financiado vídeo) 10:30 Recepción de los socios. Visita por el Instituto. 11:30 desayuno típico en el Instituto con los profesores. 12:00 alumnos continúan (financiado vídeo) 12:00 Recepción a profesores en el Ayuntamiento de Montoro y visita por la localidad.	8:30-10:30 Sesiones de trabajo (200h) - profesores: Estudiantes: (financiado vídeo) 10:30 Recepción de los socios. Visita por el Instituto. 11:30 desayuno típico en el Instituto con los profesores. 12:00 alumnos continúan (financiado vídeo) 12:00 Recepción a profesores en el Ayuntamiento de Montoro y visita por la localidad.	8:30-10:30 Sesiones de trabajo (200h) - profesores: Estudiantes: (financiado vídeo) 10:30 Recepción de los socios. Visita por el Instituto. 11:30 desayuno típico en el Instituto con los profesores. 12:00 alumnos continúan (financiado vídeo) 12:00 Recepción a profesores en el Ayuntamiento de Montoro y visita por la localidad.	8:30-10:30 Sesiones de trabajo (200h) - profesores: Estudiantes: (financiado vídeo) 10:30 Recepción de los socios. Visita por el Instituto. 11:30 desayuno típico en el Instituto con los profesores. 12:00 alumnos continúan (financiado vídeo) 12:00 Recepción a profesores en el Ayuntamiento de Montoro y visita por la localidad.	8:30-10:30 Sesiones de trabajo (200h) - profesores: Estudiantes: (financiado vídeo) 10:30 Recepción de los socios. Visita por el Instituto. 11:30 desayuno típico en el Instituto con los profesores. 12:00 alumnos continúan (financiado vídeo) 12:00 Recepción a profesores en el Ayuntamiento de Montoro y visita por la localidad.	
	14:30 "Tapeo" ofrecido al profesorado del P. Comenius por parte del Ayuntamiento de Montoro. El alumnado come en familia.	12:30 Profesores Recepción, visita turística y "tapeo" ofrecido por el Ayuntamiento de "El Cárpio" a los profesores. Alumnos comen en familia.	12:30 Profesores Recepción, visita turística y "tapeo" ofrecido por el Ayuntamiento de "El Cárpio" a los profesores. Alumnos comen en familia.	12:30 Profesores Recepción, visita turística y "tapeo" ofrecido por el Ayuntamiento de "El Cárpio" a los profesores. Alumnos comen en familia.	12:30 Profesores Recepción, visita turística y "tapeo" ofrecido por el Ayuntamiento de "El Cárpio" a los profesores. Alumnos comen en familia.	12:30 Profesores Recepción, visita turística y "tapeo" ofrecido por el Ayuntamiento de "El Cárpio" a los profesores. Alumnos comen en familia.	12:30 Profesores Recepción, visita turística y "tapeo" ofrecido por el Ayuntamiento de "El Cárpio" a los profesores. Alumnos comen en familia.	12:30 Profesores Recepción, visita turística y "tapeo" ofrecido por el Ayuntamiento de "El Cárpio" a los profesores. Alumnos comen en familia.	

		PLANIFICACIÓN DE LA REUNIÓN COORDINADORES COMENIUS EN ESPAÑA Profesorado y alumnado							
Días	14 lunes	15 martes	16 miércoles	17 jueves	18 viernes	19 sábado	20 domingo	21 lunes	
Tarde	Llegada de los socios a lo largo del día. Italia llega a las 17:20h. Eslovaquia llega a las 18:50h. Polonia y Turquía llegan a las 19:30h. (A la llegada de cada socio habrá un profesor español en la estación junto con las familias de acogida correspondientes que trasladarán a los alumnos a P. Abad)	18:00 Todos: Paseo por P. Abad, explicado en inglés por alumnado del Instituto. 17:30 Museo de Julio Romero de Toledo. 18:30 Hammam (Baños Árabes) con masaje y té. 20:00 los alumnos vuelven a P. Abad.	Estudiantes: Tarde libre. Profesores: 17:30 Museo de Julio Romero de Toledo. 18:30 Hammam (Baños Árabes) con masaje y té. 20:00 los alumnos vuelven a P. Abad.	Alumnos y profesores: Visita turística por Córdoba. - 18:30 Alcazar - 18:30 Mezquita Catedral. 20:00 los alumnos vuelven a P. Abad.	Tiempo libre para comprar y pasear por Sevilla. 20:00 Llegada a Pedro Abad.	Tiempo libre.	Alumnos: 18:00 vuelven a P. Abad con las familias.		
	Alumnos: cena en familia. 22:00 Profesores: Paseo por la ciudad y cena en una plaza turística: La Corredera.	20:30 Profesores: Cena en familia. 21:30 Profesores: Cena en familia. 22:00 Profesores: Cena en familia.	20:30 Profesores: Cena en familia. 21:30 Profesores: Cena en familia. 22:00 Profesores: Cena en familia.	20:30 Profesores: Cena en familia. 21:30 Profesores: Cena en familia. 22:00 Profesores: Cena en familia.	20:30 Profesores: Cena en familia. 21:30 Profesores: Cena en familia. 22:00 Profesores: Cena en familia.	20:30 Profesores: Cena en familia. 21:30 Profesores: Cena en familia. 22:00 Profesores: Cena en familia.	20:30 Profesores: Cena en familia. 21:30 Profesores: Cena en familia. 22:00 Profesores: Cena en familia.	20:30 Profesores: Cena en familia. 21:30 Profesores: Cena en familia. 22:00 Profesores: Cena en familia.	

c.- El centro portugués era el encargado de coordinar el trabajo de los equipos del alumnado participante en los encuentros, para ello enviaba previamente las plantillas con la organización del alumnado y del profesorado. En cada uno de los equipos se incluía alumnado de los seis países indicando su nombre, género, edad, país y dirección de mail. También el nombre del profesorado que debía ayudar en cada uno de los equipos. Así en el equipo A participaban siempre un profesor o profesora de Polonia y de Eslovaquia. En el equipo B profesorado de Italia y Turquía y en el equipo C profesorado de Portugal y España.



HUMAN RIGHTS AND DIGITAL LITERACY FOR YOUNG EUROPEANS



HUMAN RIGHTS AND DIGITAL LITERACY FOR YOUNG EUROPEANS



VIDEO EDITION - TEAM A					
NAME	GENDER	AGE	COUNTRY	E-MAIL	TEACHERS
Calci Roberta	F	16	Italy	robert1XXX@tiscali.it	Poland (Łukasz Piatek)
Agata Sroka	F	18	Poland	agaXXXXs@interia.pl	
Claudia Ferreira	M	17	Portugal	claudia_fXXXXn2005@hotmail.com	
Adrian Bahys	M	17	Poland	joXXXXn13@gmail.com	
Katarzyna Tomkowiak	F	18	Slovakia	katarXXXXnko@ovi.com	
Sylvia Brzezina	F	17	Poland	syXXXXnrazina@wp.pl	
Diana Trenčianová	F	17	Slovakia	dXXXXnovo@zoznam.sk	
Katarzyna Twardzik	F	18	Poland	kasia_XXXXn14@o2.pl	
Luis Antonio Cerezo	M	14	Spain	luisXXXXnXerez@gmail.com	
Szymon Kabylec	M	17	Poland	wieXXXXnzymek@gmail.com	
					Slovakia (Michaela Pacdová)

VIDEO EDITION - TEAM B					
NAME	GENDER	AGE	COUNTRY	E-MAIL	TEACHERS
Filipe Amador	M	16	Portugal	amaXXXXnpipe@hotmail.com	Italy (Favazzo Virgilio Giuseppe)
Jacek Szpilka	M	19	Poland	jaXXXXn.szpilka@onet.pl	
Simona Gregorová	F	17	Slovakia	siXXXXnGneglova@gmail.com	
Katarzyna Bigaj	F	18	Poland	kXXXXn03@interia.pl	
Manuel Ángel Pérez	M	15	Spain	manXXXXn4@hotmail.es	
Aleksandra Dudzik	F	18	Poland	ala_XXXXn@op.pl	
Kamil Mazela	F	19	Poland	XXXXnba93@onet.com	
Nuran Guven	F	16	Turkey	dedXXXXn1903@hotmail.com	
Anna Orzechal	F	18	Poland	annaXXXXn@op.pl	
					Turkey (Omer Cakmak)



HUMAN RIGHTS AND DIGITAL LITERACY FOR YOUNG EUROPEANS

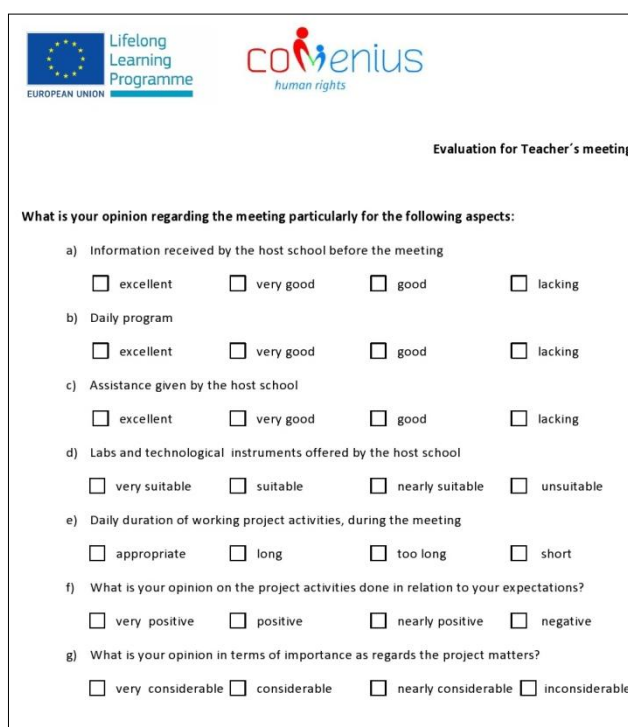


VIDEO EDITION - TEAM C					
NAME	GENDER	AGE	COUNTRY	E-MAIL	TEACHERS
Peter Štefáček	M	17	Slovakia	peterXXXXnXanek@centrum.sk	Portugal (Renate Albuquerque)
Jonasz Blazga	M	17	Poland	biaXXXXn1225@gmail.com	
Mariana Ferreira	F	16	Portugal	mXXXXnXna.ferr10@hotmail.com	
Kinga Seineretarska	F	17	Poland	kXXXXn22-94@o2.pl	
Ángela C. Barbudo	F	14	Spain	anXXXXnXtrbarbudo@hotmail.com	
Ewelina Jarczyk	F	18	Poland	eXXXXnXzyk@len.pl	
Benedikt Záhna	M	17	Slovakia	beneXXXXnXalcha@gmail.com	
Kacper Rębska	M	17	Poland	pioXXXXnXcazka1@wp.pl	
Canan Karpuz	F	17	Turkey	cnXXXXnXpzz@hotmail.com	
Klaudia Pięgiel	F	17	Poland	kXXXXnXka133@interia.pl	
					Spain (José Carlos)

d.- Planificación de las actividades.- La coordinadora del país que acogía debía elaborar y enviar previo al encuentro un estudio económico del gasto que supondría la estancia en el país (hotel, comidas, visitas culturales, excursiones...), información sobre el país, forma de llegar a la ciudad, enviar con antelación las invitaciones, facilitar los certificados de asistencia y enviar los datos de acomodación del alumnado (los nombres, edades, direcciones y mail del alumnado que iba a acoger así como del acogido). También debía hacer un estudio y planificación de las actividades que se iban a desarrollar en las que debía incluir visitas institucionales (ayuntamiento...), recepción en el centro de acogida (con actividades musicales, teatrales...), visitas culturales, alguna excursión, encuentro con las familias...con el objetivo de que los encuentros facilitaran conocer aspectos relacionados con su cultura y su medio.

e.- Acta.- La coordinadora elaboraba un borrador de acta con los acuerdos tomados en la reunión respecto al desarrollo del proyecto. Posteriormente se validaba entre todas las coordinadoras y se aprobaba como documento oficial. En el acta se recogían los días y sesiones realizadas para la coordinación, los temas tratados, los acuerdos adoptados y las fechas y el lugar en el que se desarrollaría en próximo encuentro. También se concretaba el número de alumnado y profesorado que participaría en el mismo.

f.- Evaluación del encuentro.- Cada coordinadora debía cumplimentar posteriormente una evaluación del encuentro, tomando como referencia un documento creado y aprobado entre todos los socios, y lo enviaba tanto a la coordinadora general como a cada una de las participantes.



The form is titled "Evaluation for Teacher's meeting" and is part of the "Lifelong Learning Programme" and "co:enius human rights" initiative. It asks for the teacher's opinion on various aspects of the meeting.

What is your opinion regarding the meeting particularly for the following aspects:

- a) Information received by the host school before the meeting
 - ☐ excellent ☐ very good ☐ good ☐ lacking
- b) Daily program
 - ☐ excellent ☐ very good ☐ good ☐ lacking
- c) Assistance given by the host school
 - ☐ excellent ☐ very good ☐ good ☐ lacking
- d) Labs and technological instruments offered by the host school
 - ☐ very suitable ☐ suitable ☐ nearly suitable ☐ unsuitable
- e) Daily duration of working project activities, during the meeting
 - ☐ appropriate ☐ long ☐ too long ☐ short
- f) What is your opinion on the project activities done in relation to your expectations?
 - ☐ very positive ☐ positive ☐ nearly positive ☐ negative
- g) What is your opinion in terms of importance as regards the project matters?
 - ☐ very considerable ☐ considerable ☐ nearly considerable ☐ inconsiderable

4.- Modelos e instrumentos de evaluación

Colectivamente se crearon diversos instrumentos para la evaluación y ajustes del proyecto que se aplicaron por parte de cada uno de los países participantes. Además del citado anteriormente cabe destacar:

Tres modelos de cuestionarios diferentes para aplicar a familias, alumnado y profesorado del centro, aunque no estuviesen directamente implicados en el proyecto. Se aplicaron al final de cada uno de los dos cursos que duró la experiencia. En el caso del centro español se completó con una valoración y estadísticas.

Cada país realizó al final del primer curso un informe intermedio y al finalizar el proyecto ha elaborado un informe final. Ambos han sido trasladados a las diferentes agencias nacionales.

COORDINACIÓN A NIVEL NACIONAL EN EL IES SÁCILIS DE PEDRO ABAD

1.- Los equipos en el centro.

Una de los objetivos planteados fue que la mayoría del profesorado del IES participara y se involucrara en el proyecto. Para ello se formaron dos equipos: el de las personas que dinamizarían el proyecto y el de las que colaborarían de forma puntual en las actividades planificadas. De esta forma se ha conseguido que más del 90% del profesorado haya participado, de una forma u otra, en las actividades desarrolladas.

2.- Asunción de responsabilidades y reuniones de coordinación.

Cada una de las personas integrantes del equipo de coordinación asumió una tarea o

responsabilidad, relacionada con las tareas que colectivamente se repartieron entre las coordinadoras internacionales (evaluación, eTwinning, vídeos, diseño de actividades para dinamizar al alumnado, colaboración con otras instituciones...) Mensualmente el equipo dinamizador se reunía para abordar los aspectos necesarios para la marcha del proyecto.

Se elaboraron dos cuadrantes:

- un cuadrante en el que se recogían las actividades que se iban a desarrollar en el Centro relacionadas con el Proyecto, ligadas a las efemérides que se iban a trabajar en el instituto (Día de la Paz, Día del Libro, Día de la Mujer, Día de la Constitución...) y a los programas que se desarrollan en el mismo (Plan de bibliotecas, Igualdad...). En el cuadrante se recogía también la descripción de la actividad, la persona que la coordinaría, la temporalización y el alumnado a quien iría destinada.
- Un cuadrante en el que se recogían las actuaciones que se iban a llevar en el centro a lo

PLAN DE ACTUACIONES COMENIUS CURSO 2012-2013				
ACTUACIÓN	ACTÚAN	COORDINA	TEMPORALIZACIÓN	Repercute en la nota de:
Estudio de la Convención de los Derechos de la Infancia y elección del derecho que se va a trabajar.	- Alumnado 3º - Alumnado 4º - Alumnado 2º	- Paco - J. Carlos - Pilar	- enero 2013 - 1º trimestre - enero 2013	- Lengua - P.I. - Lengua
Guiones literarios	- Alumnado 3º - Alumnado 4º - Alumnado 2º	- Paco - J. Carlos - J. Carlos	- enero 2013 - 1º trimestre - 2º trimestre	- Lengua - P.I. A. Lengua - E. Física
Filmación vídeos	- Alumnado 3º - Alumnado 4º	- J. Carlos - J. Carlos	- 1º trimestre - 2º trimestre	- E. Física - P.I. E. Física
Filmación vídeo sobre guía creada en Córdoba equipo internacional	- Alumnado relacionado con los viajes	- Carmen	- diciembre	- Se valorará para la elección del alumnado que viajará
Edición vídeos	- Alumnado 3º - Alumnado 4º - Alumnado 2º	- J. Carlos - J. Carlos - Carmen	- 3º trimestre - 3º trimestre - 3º trimestre	- E. Física/Tecnología/Inglés - E. Física/Tecnología/Inglés - E. Física/Tecnología/Inglés
Comentarios en Twinspace	- Alumnado 2º - Alumnado 3º - Alumnado 4º - Prof. Dinamiz.	- Lourdes - Lourdes - J. Carlos - Pilar	- 5 comentarios al trimestre	
Subir una noticia al blog de Twinspace y a Facebook Comenius	- Alumnado 3º - Alumnado 4º - Prof. Dinamiz.	- Lourdes - J. Carlos - Pilar	- 1 cada trimestre	
Facebook: vistas, comentarios, "me gusta" e invitaciones a amigos.	- Alumnado 2º - Alumnado 3º - Alumnado 4º - Prof. Dinamiz.	- Lourdes - Lourdes - J. Carlos - Pilar		
Evaluación proyecto (Clasitos, C. Escolar y C. Educativo)	- Alumnado, profesorado, familias	- Pilar		
Carpeta twinspace	- Coordinadores proyecto y eTwinning	- Carmen	- Revisión trimestral	

Actuaciones respecto a determinados artículos de la Convención de los Derechos de la Infancia, relacionadas con distintas materias y coordinadas por el profesorado que participa en el Proyecto:				
Materia/Programa/ Efeméride	Coordina	Actividad	Temporalización	Dirigido a:
Baloncesto	C. Montolio	Por definir	2º trimestre	Todo el alumnado
Igualdad	Lourdes	Encuesta coordinación	1º trimestre	Todo el alumnado
Constitución	J. Carlos	Clasekings	diciembre	Todo el alumnado
Día de la Paz	Carmen	Videos Forum	30 marzo	Todo el alumnado
Día de la Mujer Trabajadora	Lourdes	Por definir	8 de marzo	
Matemáticas	Paco/Pablo	Gráficos resultados encuestas (diagramas, etc)		
Ciencias de la Naturaleza Biología y Geología	Antonio	Trabaja en clase alguna actividad relacionada con algún artículo de la Convención que se refiera al respeto a la Naturaleza.	2º trimestre	Alumnado de 2º y 4º
Inglés	Maria Jesús	Substituido vídeos	3º trimestre	Alumnado de 3º y 4º
Página web	J. Antonio	Publicar el material que se está elaborando y facilitar su acceso a la C. Educativa.	2º y 3º trimestre	Comunidad Educativa
Informática	Paco	Realizar dos comentarios al mes en twinspace	2º trimestre	Alumnado que tienen la optativa de Informática en 4º

PROFESORADO IMPLICADO EN EL PROYECTO:
1.- Profesorado Dinamizador: Pilar, José Carlos, Lourdes y Carmen.
2.- Profesorado Colaborador: Paco, Emilio, Juan Antonio, Carmen Montolio, María Jesús, Paco y Antonio.

PLAN DE REUNIONES:
1.- Profesorado Dinamizador: una al mes (mínimo)
2.- Profesorado Colaborador: puntualmente cuando sea necesario (individualmente, en departamento...)
3.- Alumnado relacionado con los viajes: una vez al mes (mínimo)
4.- Alumnado en general: en las distintas sesiones de tutoría, áreas o materias, actos generales, etc.

Pedro Abad, a 28 de noviembre de 2012

largo del año relacionadas con el desarrollo del proyecto y en el que se indicaban qué cursos participarían, el profesorado coordinador, la Temporalización y la materia que, a efectos de nota, se recogería el trabajo del alumnado.

3.- Coordinación con otras entidades.-

Durante el desarrollo del proyecto se ha mantenido una colaboración y coordinación continuada con:



- la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO. Por una parte, profesorado de dicha Facultad ha impartido un taller de video al alumnado. Por otra parte, alumnado del IES ha explicado su experiencia a alumnado de Grado de Educación Primaria de dicha Facultad, en el

marco de la asignatura de Educación Mediática.

- el Ayuntamiento de Pedro Abad, que ha colaborado en todas y cada una de las actividades y actuaciones en las que se le ha requerido participar.

ETWINNING COMO PLATAFORMA VIRTUAL DE COLABORACIÓN

eTwinning ha sido la plataforma utilizada en este Proyecto. Este portal ha permitido utilizar un amplio abanico de herramientas TIC con las que desarrollar de forma colaborativa el proyecto. Con cada proyecto eTwinning, se pone a disposición de los docentes socios el TwinSpace, un espacio de trabajo colaborativo que ha facilitado y propiciado la comunicación, la participación y la interacción entre el alumnado y el profesorado participante a través de diversas herramientas: foro, blog, wiki, chat, galería de imágenes, biblioteca de documentos, visualizador de contenidos web y espacios como el rincón del alumnado o la sala del profesorado... En el archivo de documentos y la galería de imágenes es donde se han alojado todos los materiales elaborados.

TwinSpace ha hecho posible la puesta en práctica de una peculiar comunidad virtual de aprendizaje entre el alumnado y el profesorado. En TwinSpace hay una parte pública (1) a la que puede acceder cualquiera, y una parte privada. En la privada, cada coordinador daba de alta al alumnado y al profesorado de su país participante en el proyecto para que pudieran participar e interactuar entre ellos: comunicándose, opinando, subiendo sus aportaciones, viendo las de los demás y utilizando las distintas herramientas TIC. También podían invitar a otras personas que pudieran estar interesadas en el proyecto (profesorado del Centro, de otros centros, de la universidad)

<http://new-twinspace.etwinning.net/web/p65856/welcome>

CONCLUSIONES

El esfuerzo en una adecuada coordinación y colaboración entre todas las personas implicadas en el proyecto ha supuesto:

- 1.- Que sea un proyecto muy bien valorado tanto por las familias, por el alumnado y por el profesorado del Instituto, como se demuestra en las distintas evaluaciones y valoraciones realizadas.
- 2.- Que la OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos) también lo haya valorado muy positivamente. Cito textualmente: “Es un proyecto muy bueno que ha sabido conseguir sus objetivos y prueba de ello es el recorrido visual que podemos hacer en todos los apartados del informe: resumen inicial y final detallado y pormenorizado en las 17 actuaciones referidas, objetivos numerosos y muy apropiados seguidos de una evaluación exhaustiva y detalle del excelente trabajo realizado en el proceso y reflejado en 57 actividades del Centro. Recorre todo el currículo y lo impregna de “proyecto europeo”, la comunidad local conoce, colabora e incluso la Universidad se ha sentido interesada por él. También es reseñable la detallada información que aporta en la descripción de las actividades realizadas en los encuentros transfronterizos y el hecho de

desplazar a 12 alumnos/as para que puedan conocer en el lugar la realidad de otros jóvenes y convivir para darse cuenta que son iguales. Una buena difusión en las redes sociales, congresos, cursos de formación del Centro de profesorado, uso del logo como souvenirs, Youtube, DVD y sobre todo en la plataforma twinspace y su publicación en la base de datos EST de manera amplia y ordenada; todo esto asegura su sostenibilidad y otros centros podrán beneficiarse de este buen trabajo”

3.- Haber obtenido el sello de calidad eTwinning al proyecto.

DEBILIDADES

1.- El modelo pedagógico seguido en el desarrollo del proyecto ha intentado propiciar la práctica de la integración curricular de las actividades planificadas. Dada la diversidad de los sistemas educativos de los países participantes y de las diferentes culturas escolares y profesionales de las instituciones, la posibilidad de practicar un modelo pedagógico y una metodología similar se ha convertido en un reto a veces insuperable. De ahí que se haya puesto un mayor énfasis en la consecución de objetivos y desarrollo de determinadas competencias y en los productos finales.

2.- Aunque la coordinación internacional y las responsabilidades estaban bien definidas y aceptadas, no todos los países se han implicado de la misma forma, las coordinadoras de dos países no asistieron a todas las reuniones (enviaron a otras personas) y esto originó algunos problemas.

FORTALEZAS

1.- Haber trabajado en seis países diferentes tres temáticas fundamentales para abordar los retos de la escuela europea actual: la alfabetización digital, la educación para la democracia y los derechos humanos y el aprendizaje de las lenguas. Su inclusión en las prácticas escolares ha favorecido desarrollar en el alumnado participante la interculturalidad y el respeto de las diferencias entre distintas culturas.

2.- Repercusiones pedagógicas del proyecto: el trabajo por proyectos, la implicación y la coordinación entre diversos departamentos del instituto ha supuesto para nuestro alumnado explorar las relaciones existentes entre diferentes ramas del saber de las ciencias sociales, tales como la historia, las ciencias de la comunicación, la filosofía, la educación y las lenguas.

3.- El importante impacto a nivel nacional e internacional.

AUTORA

Pimentel Velázquez, Cynthia Yanin

TÍTULO

El Erasmus

RESUMEN

Este artículo pretende abordar desde mi propia experiencia personal la gestión administrativa del programa Erasmus en el Vicedecanato de Movilidad y Relaciones Internacionales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba.

TEXTO

Mi primera toma de contacto con el ya antiguo programa Erasmus para fines de estudios comenzó cuando fui seleccionada para disfrutar de una beca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba durante el curso 2009-2010, cuando me encontraba estudiando el último curso de la carrera de Filología inglesa. Era la segunda vez que se me adjudicaba una beca de la propia facultad ya que durante el curso anterior también había ganado la beca para la implantación de los créditos ECTS y el plan Bolonia.

No obstante, recuerdo especialmente esta ocasión porque la beca consistía en ayudar en la gestión administrativa del Vicedecanato de Movilidad y Relaciones Internacionales de la Facultad- que es la que más estudiantes Erasmus recibe en la UCO- y, por consiguiente, la primera vez que tendría contacto con esto que se conoce como “relaciones internacionales” y “los Erasmus”.

Compaginaba mi trabajo en la oficina con mis estudios en la Facultad ya que asistía a mis clases por las tardes y realizaba el trabajo en el Vicedecanato por las mañanas. Mis labores consistían fundamentalmente en atender a los estudiantes tanto españoles como de las Universidades europeas que eran candidatos a la obtención o que habían sido adjudicados con la beca Erasmus con fines de estudios y prácticas. En el caso de los estudiantes Erasmus de las universidades europeas que se incorporaban a la Facultad, mi cometido era informarles acerca de los requisitos necesarios para su incorporación: primeramente, recibíamos desde sus correspondientes universidades su nominación oficial, bien a través de correo electrónico o fax, así que posteriormente mi trabajo consistía en ponerme en contacto con los estudiantes para que rellenaran los documentos oficiales del programa: un *learning agreement* o contrato de estudios en el que debían figurar todas las asignaturas que cursarían en nuestra Facultad y que debía firmarse tanto por el coordinador académico del alumno o alumna así como por el Vicedecano de movilidad de nuestra Facultad; los alumnos también debían remitir una solicitud oficial del programa o *application form* en la que figuraban todos sus datos personales, periodo de estancia y otra información relevante, como el dominio de la lengua española u otras lenguas, experiencia profesional y motivación para estudiar en nuestra Universidad; finalmente, el/ la estudiante debía remitir un seguro médico adicional a la tarjeta sanitaria

europea que cubriera sus gastos de repatriación. Una vez nos remitían todos estos documentos, eran aceptados oficialmente como estudiantes Erasmus en la Facultad, siempre que, obviamente, el convenio bilateral con su universidad estuviera también vigente.

Recibíamos estudiantes de toda Europa, especialmente de países como Alemania, Italia, Francia y Turquía. Una de las cuestiones que más preocupaban a estos estudiantes Erasmus “in”, tal y como se les conoce en el argot administrativo, era todo lo relacionado con las asignaturas que realizarían en nuestra Universidad debido a que previamente a su incorporación tenían que escogerlas, sin conocer muchos detalles de ellas a pesar de que la mayoría contaba con una guía docente *online* que podían consultar pero que los problemas de dominio del español dificultaban en algunas ocasiones; es por esto que yo también les ayudaba a resolver las dudas relacionadas con las asignaturas que pudieran tener y los guiaba con la selección de las mismas teniendo en cuenta el periodo de estancia de cada uno: los estudiantes debían seleccionarla según si éstas se impartían durante el primer cuatrimestre, el segundo o si bien, se impartían durante todo el curso. Los estudiantes que asistían durante un solo cuatrimestre no podían escoger asignaturas que duraran el curso académico completo por lo que su abanico de posibilidades se veía reducido.

Los estudiantes Erasmus podían escoger asignaturas de las distintas titulaciones que ofrecía la Facultad e incluso se les permitía que escogieran un pequeño porcentaje de asignaturas de otras Facultades de la UCO en el caso de que estuvieran interesados. Así un estudiante que realizara asignaturas de Filología Hispánica en nuestra facultad podía cursar alguna asignatura de economía o derecho si así lo deseaba. Por tanto, la dificultad para adaptar el horario de cada estudiante era mucho mayor en el caso de que escogieran asignaturas de distintas titulaciones o de distintas facultades, por esto se les permitía realizar cambios en su selección y se les daba un periodo de tiempo con el fin de que pudieran asistir a las clases de las asignaturas seleccionadas y probar si les gustaban o si podrían superar el nivel de exigencia para poder aprobarla ya que es obligatorio que los estudiantes aprueben la asignatura para obtener los créditos correspondientes en sus respectivas universidades a su vuelta.

Para guiar a los estudiantes en este tipo de cuestiones y otras como la gestión de la matrícula y la búsqueda de alojamiento, los *erasmus*, además del Vicedecanato, contaban con los tutores Erasmus, estudiantes de la UCO seleccionados especialmente para ello, que además eran el primer contacto con estudiantes de la Facultad y un punto de encuentro para todos los estudiantes internacionales; asimismo, eran los encargados de organizar algunas actividades lúdicas como visitas a los monumentos de la ciudad, alrededor de la judería, y de guiar a los estudiantes en las fiestas populares universitarias y de la ciudad, ¡algo que era muy apreciado por todos los estudiantes!

Otra de las cuestiones que más preocupaban a los estudiantes era obviamente el idioma en el que se impartían las asignaturas ya que, si bien, muchos tenían un cierto dominio del español, algunos otros carecían completamente del mismo por lo que muchos de estos alumnos estaban interesados en asignaturas que se impartieran en inglés, que eran pocas, únicamente aquellas pertenecientes a la titulación de Filología inglesa y algunas otras de Traducción e interpretación.

Para todos, sin excepción, se impartían de forma gratuita cursos de español como segunda lengua durante cada uno de los dos cuatrimestres académicos con el objetivo de ayudarles a adquirir o mejorar su nivel de español.

Recuerdo que, además de las cuestiones puramente académicas y administrativas, *los erasmus* estaban muy interesados en conocer al resto de estudiantes internacionales y de hacer amistad con los españoles, conocer la cultura española, viajar por el país y mejorar el idioma.

Con respecto a los estudiantes españoles, en el Vicedecanato se les proporcionaba toda la información acerca de la beca Erasmus; a él llegaban con dudas especialmente relacionadas con la cuantía de la beca, las universidades de destino y los estudios que podrían realizar y que se les podrían convalidar a su regreso. Al ser adjudicados con la beca, se les citaba a una reunión informativa en la que se les explicaban los pasos a seguir previos a su incorporación en la universidad de destino: primeramente debían contactar con la Universidad a la que irían para obtener información acerca de los requisitos previos para ser aceptados, los plazos, calendario académico así como las asignaturas que podrían realizar. Una vez habían seleccionado dichas asignaturas, éstas tendrían que ser aceptadas por el coordinador académico de la Facultad, que era un profesor/a de las distintas titulaciones que ofrecía la Facultad.

La lista de universidades de destino era bastante amplia, aunque los destinos más solicitados eran, por lo general, el Reino Unido e Irlanda- países en los que el número de plazas era muy limitado- Francia, Alemania, Bélgica e Italia.

Posteriormente, los candidatos adjudicados con la beca eran citados por la Oficina de Relaciones Internacionales de la UCO a una reunión informativa en la que recibían toda la información sobre el pago y cuantía de la beca ya que todos los trámites para la recepción de la misma se realizaban desde dicha oficina.

Tengo que decir que formar parte del programa aunque fuera únicamente desde la administración fue toda una suerte para mí, no sólo por la experiencia profesional que significó al tener que desenvolverme con los estudiantes, el personal de otras universidades así como al profesorado y atender el resto de tareas administrativas sino porque me permitió conocer gente muy interesante y hacer grandes amigos.

Recomendaría a todos los estudiantes y profesores que puedan que participen en esta gran oportunidad que representa la beca Erasmus, es un programa que está destinado al éxito, ¡viva el Erasmus!



Cynthia Pimentel en el Vicedecanato de Movilidad, curso 2009-10

AUTOR

Toribio García, Manuel.

TÍTULO

Proyecto Comenius “*Vivir en las ciudades histórico-artísticas*”

RESUMEN

Durante los cursos 2000-2001 y 2001-2002 se desarrolló en nuestro centro un Programa Educativo Europeo titulado “*Vivir en las ciudades histórico-artísticas*” con un instituto de Siena (Italia) y otro de Beaune (Francia). En este artículo se recogen algunos de los materiales que se elaboraron, como una encuesta sobre el tema por el orientador del centro Rafael Guzmán Pérez y una conferencia impartida por la actual coordinadora del ETPOEP, Ana Moreno, especialista en historia medieval.

TEXTO

Cuatro Institutos de Secundaria, dos españoles, el I.E.S. Santa Catalina de Siena de Córdoba y el I.E.S. Sierra Morena de Andújar (Jaén), uno francés, el Lycée Clos Maire de Beaune y el Istituto Tito Sarrocchi de Siena (Italia) han estado trabajando sobre cómo es la vida cotidiana en sus ciudades que tienen un importante patrimonio histórico-artístico, en torno a los siguientes ejes:

1. Los principales monumentos de la ciudad
2. La problemática: tráfico, degradación del casco histórico, contaminación, especulación del suelo, etc.
3. Repercusiones económicas: turismo
4. La ciudad histórica como recurso didáctico

El I.E.S. Sierra Morena de Andújar ha realizado un estudio sobre el conjunto monumental de esa ciudad y una serie de dibujos de los edificios que han desaparecido. Este trabajo ha sido coordinado por el profesor José Luis Toribio García.

El Lycée Clos Maire de Beaune ha enfocado sus “dossiers” a temas relacionados con un concepto amplio del patrimonio que engloba los monumentos, la gastronomía, el folklore, las costumbres, la literatura tradicional, etc. Lo ha coordinado la profesora Michele Darmon. Se han realizado visitas guiadas a una exposición de tapices a partir de la cual también trabajaron los alumnos sobre las repercusiones didácticas y económicas del turismo.

El Istituto Tito Sarrocchi de Siena ha estudiado la fiesta típica de El Palio y la conservación de los edificios y barrios históricos, así como la rehabilitación de San Miniato. Lo ha coordinado la profesora Letizia Machetti. También han realizado maquetas a escala como la del Castillo de *Solo Dio sà dove*.

En el I.E.S. Santa Catalina de Siena de Córdoba, los alumnos del primer ciclo de la ESO han trabajado con el profesor Juan García sobre las leyendas y juegos populares de Córdoba, mientras que con la profesora de Geografía, Matilde Cano, han estudiado el barrio de la Judería. Con el profesor Manuel Toribio, los alumnos de 4º de ESO han llevado a cabo visitas guiadas a varios museos de Córdoba (Diocesano, Regina, etc.) y a la Exposición antológica sobre el pintor Julio Romero de Torres. Además se ha desarrollado un ciclo de conferencias con la intervención de la profesora Ana Moreno sobre las zonas comerciales de la Córdoba medieval, el profesor Ricardo Córdoba sobre el patrimonio arqueológico de la Córdoba califal y el ex alcalde de Córdoba, Julio Anguita, sobre la importancia de la memoria en los monumentos de la ciudad.

A continuación añadimos algunos de los materiales complementarios relacionados con esta experiencia educativa.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA "VIVIR EN LAS CIUDADES HISTÓRICO-ARTÍSTICAS"

(Informe sobre tabulación de resultados)

Esta encuesta se ha llevado a cabo durante los meses de octubre y primera mitad de noviembre de 2002 entre las familias del alumnado del Instituto de Educación Secundaria "Santa Catalina de Siena" de Córdoba (España).

La muestra de población se ha seleccionado sobre 105 encuestas que suponen el 46.67% del universo total de familias de alumnado, por lo que consideramos que los resultados pueden ser extrapolables a todo el universo de población de nuestro entorno familiar más cercano. La recogida de datos se ha realizado de una forma directa plasmando las respuestas sobre los cuestionarios presentados. No se han efectuado la investigación de parámetros puramente estadística ya que lo que más nos puede interesar, desde el punto de vista didáctico/educativo es la posible o no universalización de los conocimientos que, sobre el tema de "Córdoba, ciudad histórica" tiene la población encuestada.

La formulación concreta es un cuestionario -que se adjunta-, a responder por escrito, con *alternativas variables y cerradas en cada uno de los ítems*. Se ha preferido esta fórmula a respuestas más abiertas por mayor facilidad a la hora de responderlas, aunque, en algunos ítems se da la alternativa final de "otras y especificar" para reflejar, en este apartado, lo que se crea conveniente como, de hecho, en bastantes casos así se ha hecho. Los datos de las respuestas en clave porcentual son los que se reflejan a continuación:

**PROYECTO EUROPEO EDUCATIVO ACOGIDO AL PROGRAMA
"COMENIUS":**

ENCUESTA INICIAL

1. ¿Sabía usted que Córdoba fue declarada por la UNESCO, en 1994, ciudad patrimonio de la humanidad?
 - ☐ Sí 84.76%
 - ☐ No 15.24%

2. ¿Por qué cree usted que fue?
 - ☐ Porque tiene muchas tabernas 1.90%
 - ☐ Por el barrio de La Judería 81.90%
 - ☐ Por sus plazas y jardines 16.20%

3. ¿Cómo cree que beneficia a Córdoba tener tantos monumentos históricos?
 - ☐ Turismo 61.53%
 - ☐ Prestigio cultural 35.90%
 - ☐ Mayor educación cívica 2.56%

4. ¿Cómo cree que perjudica a la ciudadanía este hecho?
 - ☐ Tráfico caótico 38.89%
 - ☐ Carestía de la vivienda 7.41%
 - ☐ Precios altos 42.59%
 - ☐ Otras incomodidades (nombrarlas):
 - a) Infraestructura 1.85%
 - b) No perjudican 9.26%
 - c) Indefinidos 0.92%

5. Indique cuáles de estos monumentos de Córdoba ha visitado:
 - ☐ Mezquita-Catedral 98.09%
 - ☐ Sinagoga 35.24%
 - ☐ Templo Romano 38.09%
 - ☐ Alcázar de los Reyes Cristianos 96.19%
 - ☐ Museo de Julio Romero de Torres 62.86%
 - ☐ Posada del Potro 71.43%
 - ☐ Iglesia de San Lorenzo 89.52%
 - ☐ Museo Arqueológico 63.81%
 - ☐ Torres de la Calahorra 74.28%
 - ☐ Cristo de los Faroles 88.57%
 - ☐ Museo Taurino 40.00%
 - ☐ Otros (indicar cuáles):
 - a) Madinat-Al-Zahra' 55.24%
 - b) Palacio de Viana 5.71%
 - c) Ermitas 5.71%

- d) Baños Califales 8.57%
- e) Puente Romano 4.76%
- f) Torre "La Malmuerta" 2.86%
- g) Museo de Bellas Artes 1.90%
- h) Caballerizas Reales 1.90%
- i) Monasterio de San Jerónimo .. 0.95%

Nota adicional a este ítem nº 5: al ser alternativas variables entre las cuales se opta por más de una, como de hecho así ocurre en la mayoría de los casos, los porcentajes no se pueden reducir al número entero 100.

6. En general, ¿qué piensa usted del estado general en el que se encuentran los monumentos de Córdoba?

- ☐ Muy bueno 7.77%
- ☐ Bueno 66.99%
- ☐ Regular 23.30%
- ☐ Malo 1.94%

7. ¿Por qué supone usted que a Córdoba se le conoce como una de las ciudades de las TRES CULTURAS?

- ⇒ Porque viven en ella muchas personas de raza gitana ... 2.97%
- ⇒ Porque somos tolerantes con la inmigración ... 0.00%
- ⇒ Porque nuestra herencia cultural procede de la fusión de las culturas árabe, judía y cristiana . 96.04%
- ⇒ Porque los monumentos están divididos en tres zonas de la ciudad . 0.99%

Es de destacar que el conocimiento que se tiene, en el entorno familiar de nuestro Centro, de que Córdoba es una ciudad con un casco histórico que es patrimonio de la humanidad, es muy satisfactorio como revelan los resultados del ítem nº 1 (un 84.76% de los encuestados responden afirmativamente). En cualquier caso hay un porcentaje bastante significativo (un 15.24%) que todavía no tenían conocimiento de este nombramiento. A poco que investiguemos una de las razones fundamentales que nos explican tal ignorancia es una especie de aislamiento social que se produce en estas barriadas que, en su día, fueron marginales y que, aún hoy día, pueden seguir manteniendo alguna secuela de aquella situación. Téngase en cuenta que, en la población de esta barriada se puede producir una cierta "endogamia antropológica" ya que aquellas personas que, en su día, crecieron y se desarrollaron aquí prefieren seguir viviendo en Cañero e, incluso, se acerca esta situación a lo que tradicionalmente se ha conocido como la familia nuclear –aunque, en este caso viviendo en casas separadas, ya que la estructura urbana del barrio así lo permite-. En cualquier caso esta última hipótesis es sólo eso una hipótesis que podría ser un tema susceptible de otra próxima investigación.

Al conocer la razón por la que la ciudad tuvo tal reconocimiento, hay una discreta correlación entre las respuestas de los ítems 1 y 2, ya que solamente un 2.86% de los que saben que Córdoba es patrimonio de la humanidad (en adelante PdH), no conocen que este reconocimiento se consiguió por lo que supone el barrio de la Judería que, si

bien no es la única Judería que se conserva –piénsese en Hervás, Toledo, Gerona, etc- es significativamente importante en el devenir medieval de Al-Andalus, posteriormente España y, en gran medida, Europa. Bien es cierto que los jardines y, especialmente, las plazas¹ del casco más antiguo de la ciudad merecerían un galardón parecido por su encanto, su silencios y, en una palabra, por sus embrujos, sin embargo esta circunstancia no es privativa únicamente de la ciudad en la que nos encontramos o de otras pocas, como ocurre con el casco viejo de la Judería. Nos parece significativo reflejar aquí que, aunque muy minoritario –tan sólo un 1.90% de los encuestados-, hay un grupúsculo de personas (dicho sea sin ánimo peyorativo) que consideran que el fenómeno social o antropológico-"cultural" que suponen las tabernas en nuestra ciudad como lugar de encuentro, intercambio, tertulia, etc. haya sido motivo suficiente para considerar la ciudad, o parte de ella, como PdH.

En los próximos ítems (3 y 4) se plantean las ventajas e inconvenientes que ha supuesto para la ciudad este reconocimiento de la UNESCO. Al analizar globalmente, aunque sólo sea de forma somera, las respuestas del ítem 3, en seguida se percibe el convencimiento general de que Córdoba no es una ciudad en la que su riqueza económica resida en el sector secundario desde el punto de vista productivo, ni siquiera en el primario (cosa que en la provincia sí pudiera ser). Un 61.53% de las respuestas tabuladas vienen a confirmar lo expresado antes, ya que creen que el principal beneficio que ha proporcionado a la ciudad este nombramiento es de el incremento de la actividad turística: mayor número de visitas, más tiempo de permanencia, aumento de las pernoctaciones en Córdoba, tema este último de gran preocupación para el sector económico-laboral relacionado directamente con este medio. No obstante no se puede dejar de mencionar que, a pesar de que la principal preocupación es la expresada, hay más de una tercera parte, concretamente un 35.90% de respuestas, que consideran que el prestigio cultural que conlleva este evento es importante en el desarrollo de la ciudad. Aunque, probablemente, este prestigio cultural se considere, en algunos casos, como medio igualmente encaminado a conseguir un mayor o mejor poder adquisitivo para los ciudadanos y ciudadanas en general: estas situaciones suponen que Córdoba pueda ser "ciudad de congresos", exposiciones, encuentros, etc., etc. con la consiguiente afluencia de personas que estos acontecimientos arrastran.

Por otra parte al profundizar en las respuestas dadas al ítem 4 sobre los inconvenientes que este reconocimiento de ciudad PdH ha tenido, aparece, como primera preocupación para un 42.59%, lo que esto pueda influir en la carestía de la vida, es decir, que la afluencia turística suponga un incremento del índice de precios en general que, naturalmente afectará a los habitantes de la ciudad de forma continua y permanente. El nivel de vida y de trabajo de los cordobeses en general, no es satisfactorio -como se puede comprobar en los datos de los "rankings" de las encuestas de población activa y de diferentes entidades financieras que elaboran periódicamente estadísticas relacionadas con exponentes indicadores de poder adquisitivo-. Por lo tanto es lógico que para los residentes en esta ciudad sea una preocupación importante el efecto sobre los precios diarios y gastos corrientes que este acontecimiento pudiera generar. Asimismo al analizar la otra alternativa, en este ítem, que los encuestados consideran significativa se produce un 38.89% de respuestas en las que se afirma que el

¹ Hay un 16.20%, como se recordará, de población que piensan que el título de PdH se debe a estas obras urbanísticas.

problema de la circulación rodada en la ciudad se ha visto afectado negativamente con la circunstancia que estamos analizando. Por supuesto este hecho entorpece los desplazamientos, principalmente los rutinarios y normales diariamente con el consiguiente desarrollo de actitudes agresivas, etc. Naturalmente esto afecta al bienestar y al proceso de una vida saludable. Pero estos problemas, con ser muy importantes, son muy comunes en casi todas las ciudades actuales y serán los encargados de las administraciones públicas locales los que habrán de dar solución a estas cuestiones. Nosotros queremos fijarnos aquí en un rasgo característico de la ciudadanía cordobesa y que este problema de la circulación rodada puede tener especial relevancia. Podemos pensar que el "tópico" (valga la palabra para definir lo que queremos afirmar) de que la ciudadanía cordobesa tiene algo de senequismo, entendido éste **como una muy particular interpretación** del estoicismo del filósofo cordobés, es decir, personas con esquemas de vida sencillos que les hacen como muy reflexivos, poco habladores aunque, quizá y paradójicamente, bastante asertivos, no muy participativos, algo iconoclastas con sus propias cosas.... rasgos que definen, aunque en aspectos que, a primera vista, pudieran ser tomados como negativos, la idiosincrasia antropológico-social de gran parte de nuestra ciudadanía (aunque, en absoluto, estas afirmaciones pueden ser generalizadas ni extrapoladas sin ser previa y seriamente contrastadas). Si este conglomerado de componentes vitales se ve gravemente alterado por las condiciones ambientales de tráfico ruidoso y molesto, el cordobés o la cordobesa se sentirían afectados y con su especial sentido de la crítica, del humor fino e inteligente, harían un ejercicio de "iconoclastia pasiva" (permítasenos la expresión) que sería una seria admonición para las personas responsables de este sector de la administración pública.

Pero dejémonos de generalidades y, acaso, divagaciones, vamos a concretar en el conocimiento de los monumentos en concreto que son capaces de reconocer las personas que han participado en nuestra investigación. En el ítem en cuestión de la encuesta se le propuso a las familias de nuestro alumnado varias alternativas (concretamente doce, la última fue abierta de ahí que en el detalle a continuación se detallan más de doce monumentos/museos) señalando en cada una de ellas un monumento más o menos emblemático de la ciudad para que indicaran si habían visitado tal monumento/museo. Las respuestas se concentraron según la siguiente frecuencia:

Conocen o han visitado (ordenados de mayor a menor):

☞ La Mezquita Catedral	un 98.09% de los encuestados.
☞ Alcázar de los Reyes Cristianos	un 96.19% de los encuestados.
☞ Iglesia de San Lorenzo	un 89.52% de los encuestados.
☞ Cristo de los Faroles	un 88.57% de los encuestados.
☞ Torre de la Calahorra	un 74.285% de los encuestados.
☞ Plaza del Potro	un 71.43% de los encuestados.
☞ Museo Arqueológico	un 63.81% de los encuestados.
☞ Museo Julio Romero de Torres	un 62.86% de los encuestados.
☞ Medina Azahara	un 55.24% de los encuestados.
☞ Museo Taurino	un 40.00% de los encuestados.
☞ Templo Romano	un 38.09% de los encuestados.
☞ Sinagoga	un 35.24% de los encuestados.
☞ Baños Árabes	un 8.57% de los encuestados.

- ☉ Palacio de Viana un 5.71% de los encuestados.
- ☉ Ermitas un 5.71% de los encuestados.
- ☉ Puente Romano un 4.76% de los encuestados.
- ☉ Torre La Malmuerta un 2.86% de los encuestados.
- ☉ Caballerizas Reales un 1.90% de los encuestados.
- ☉ Museo de Bellas Artes un 1.90% de los encuestados.
- ☉ Plazas, callejuelas, pequeños jardines típicos .. un 1.90% de los encuestados.
- ☉ Monasterio de San Jerónimo un 0.95% de los encuestados.

La primera reflexión que se deriva, a bote pronto, de los datos expuestos es que los dos monumentos más emblemáticos, por su conocimiento, entre la ciudadanía que ha participado son la Mezquita/Catedral y el Alcázar de los RR.CC. Evidentemente serán los vestigios arquitectónicos más populares ya que por su monumentalidad, por su ubicación y, quizás, proximidad entre ambos son los más conocidos y, desde luego, visitados. Su significación cultural, tomada como definición de idiosincrasia propia, es también un dato relevante en este especial liderato de visitas que se produce en estos monumentos. Por lo general, las personas residentes en Córdoba consideran que la Mezquita, sobre todo, y el Alcázar posteriormente, son monumentos definitorios de la ciudad y, por supuesto, serían los primeros que les enseñarían a cualquier visitante que llegara por primera vez a la ciudad. Posiblemente sea digno de mencionar aquí que el tercer lugar en este "ranking" de visitas que ocupa la Iglesia de San Lorenzo no se deba a un conocimiento en sí, ni siquiera a una visita más o menos exhaustiva de tal templo, sino que, podemos pensar –quizás de forma gratuita, pero no falta de sentido- que esta posición de privilegio se deba a que se conoce el exterior del monumento ya que es paso casi obligado desde el barrio hacia el centro de la ciudad y, este lugar, es un hito para indicar el camino por el que se camina o se va en autobús urbano a otras partes de la ciudad. No creemos que sea necesario hacer más reflexiones sobre la lectura de estos datos ya que ellos, por sus cifras, se definen por ellos mismos.

Después de recorrer y conocer los principales monumentos procede emitir un juicio sobre su estado general de conservación, y esto es lo que se cuestiona en el siguiente ítem: se pide a los encuestados que determinen si el estado de conservación del patrimonio es: muy bueno, bueno, regular y malo (en respuestas cerradas). En general se piensa que el estado de conservación es aceptable ya que entre muy bueno y bueno se centran el 74.76% (muy bueno el 7.77% y bueno 66.99%), un 23.30% piensan que su estado es regular y, solamente, el 1.94% señalan que el aspecto de estos monumentos/museos es deficiente o malo.

Por último, se conoce, de forma mayoritaria, que Córdoba es una de las ciudades fusión de las tres culturas, como Toledo u otras. El 96.04% conoce este detalle de nuestra localidad; sin embargo vaya aquí, como anécdota que un 2.97% estiman que somos una de las ciudades de las tres culturas porque en ella viven muchas personas de raza gitana.

Valgan estas breves pinceladas como una introducción al trabajo que se desarrolla en el I.E.S. "Santa Catalina de Siena" a lo largo del curso escolar 2002/2003 y que corresponde al proyecto expresado al principio dentro del Programa Comenius.

Rafael Guzmán

UN EJEMPLO DE LA RESTAURACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO: LA PLAZA DE LA CORREDERA

Resumen de la Conferencia “El comercio en la Córdoba medieval” de Ana Moreno

La Plaza de la Corredera es una muestra de la permanencia urbanística islámica en su función de plaza mayor y como lugar de emplazamiento de puestos de venta o mercadillos especializados. En la **Baja Edad Media** era un espacio vacío alrededor del cual se distribuían edificios de forma irregular. Constituía una de las zonas de mayor trasiego por la abundancia de tiendas y por la celebración del mercado de los jueves. En ella tenían lugar numerosos festejos, se lidiaban toros, se realizaban los juicios de los alcaldes y la ejecución de las penas y se recogía la renta del almojarifazgo de la quincena del pescado fresco y salado. Por esta razón, los balcones y ventanas de las casas y tiendas eran muy apreciados y, en ocasiones, se arrendaban los inmuebles con la condición de que se dejaran los mismos a los propietarios cuando se celebrara algún festejo.

Contaba con varios mesones como el Mesón de la Catalana y el Mesón de Pedro Mejía y una carnicería. En ella se vendía carne de caza, especialmente conejos, perdices, palomas y gallinas, así como cabrito, tanto en crudo como cocido. Los oficios más corrientes eran la carpintería y la barbería, si exceptuamos la concentración de odreros en la contigua plaza de la Odrería. Son numerosos los productos que se vendían en la plaza. Algunos vendedores se situaban en lugares concretos. Como en otras plazas públicas se vendía pescado y pan cocido y estaba prohibida la venta de leña y paja.

Fue en el **Renacimiento** cuando se inició la reforma de la plaza. A finales del siglo XVI se construyeron los edificios públicos de la cárcel, el pósito y la alhóndiga. La primera se ha convertido hoy en mercado y oficinas municipales y conserva, en esencia, el patio central. A la derecha del lienzo principal de la plaza se ven también restos de las primitivas construcciones de este siglo, las casas que luego pertenecieron a doña Ana Jacinto de Angulo. Constituyen en realidad la trasera de las viviendas, acondicionadas con ventanas para poder alquilarlas en los espectáculos públicos que se realizaban en la plaza. Su restauración ha finalizado en el presente año 2003.

En 1687, finalizaron las obras de construcción de la plaza. Con ella se inauguraba en España un nuevo tipo de plaza mayor: cerrada o unitaria, que como un auténtico patio de edificio, corral de mesón o teatro de comedias, une a modo de claustro el espacio. Es un lugar propio para la reunión diaria y los actos lúdicos y no un espacio de aparato y residencia noble. En ella no hay impedimento fijo (fuente o estatua) como en las plazas francesas sino un amplio espacio que pudiera servir de coso para las corridas de toros. La calle *Toril* da muestras de esta función.

En los años posteriores, la plaza se fue adaptando a las nuevas necesidades. En el espacio central se edificó un mercado, que fue derribado en 1956 y en su lugar se construyó un nuevo mercado subterráneo.

Numerosas circunstancias convirtieron este lugar en uno de los más degradados de la ciudad. Fue a partir de 1984 cuando se aprobó el Plan Especial de Protección y

Mejora de la Plaza de la Corredera y el Ayuntamiento de Córdoba y la Junta de Andalucía se comprometieron a rehabilitar los edificios. Se ha recuperado el color en las fachadas y aunque se ha tratado de volver al estado original, también se han introducido elementos modernos, de lo que es un claro ejemplo la iluminación.

DESTRUCCIÓN DEL CENTRO HISTÓRICO DE ANDÚJAR

Resumen de la Conferencia del Prof. Manuel Toribio en el I.E.S. Sierra Morena

A comienzos de la década de 1960, Andújar experimentó una serie de cambios socioeconómicos que consistieron fundamentalmente en el paso de una ciudad de economía agraria y con una población entre 20.000 y 30.000 habitantes a una ciudad semi-industrial, con industrias de transformación agraria (aceite, productos de la vega, remolacha, algodón).

La situación privilegiada de la ciudad con respecto a las vías de comunicación (carretera y ferrocarril) la convirtieron en un polo de atracción para numerosos industriales, que veían en ella la posibilidad de instalar una serie de “sucursales” y almacenes de distribución de sus productos por el resto de Andalucía. Precisamente el Polígono Industrial “Ave María”, en la entrada norte de la ciudad tenía esta función.

Todo ello llevaba consigo un aumento demográfico, sobre todo por la llegada de mano de obra procedente de los puntos más deprimidos de la comarca. Pero en 1960, la ciudad no estaba preparada para acoger esta población. Por ello no quedaba más remedio que acudir a los suburbios. En la zona del Arroyo Mestanza surgieron dos barrios obreros que no contaban con ninguna infraestructura. Son el Barrio Montañés y el barrio U.V.A. (Unidad de Viviendas de Absorción), que fueron zonas de hábitat marginal suburbano y subintegrado.

Para albergar las necesidades de servicios de la nueva ciudad (oficinas bancarias, inmobiliarias, comercio...) se inició una operación urbanística de altos vuelos bajo el patrocinio del Ayuntamiento, que consistía en abrir una amplia calle hacia la mitad justa de esa “serpiente” central que formaban las calles *22 de julio*, *Avenida del Generalísimo* (*Ollerías*) y *San Francisco*, con el fin de dar una nueva salida de la ciudad hacia la carretera Madrid-Cádiz y para crear el espacio necesario para la instalación de un equipamiento de servicios.

Lo grave para Andujar fue que esta calle (*Avda. Doce de Agosto*) vino a seccionar brutalmente uno de los sectores más interesantes desde el punto de vista histórico y artístico del trazado urbano de la ciudad como era la Judería y todo el casco medieval (calles *Talabarte*, *Naranjos*, *Carnicería*, *Santa María*, etc.). Entre algunos de los monumentos destruidos en el proceso de remodelación urbanístico podemos destacar: Lienzos de la muralla árabe (calle Juan Robledo), palacios del siglo XVII (Pérez de Vargas y Gormaz), casa nobiliaria del Altozano de Santa Marina, ermitas como la de la Aurora (calle La Feria). Pero quizás el caso más llamativo sea el del antiguo Concejo y Pósito del Trigo (edificio de mediados del XVI), cedido por el Ayuntamiento a la Guardia Civil y

demolido posteriormente para construir en el solar la Casa de la Cultura, edificio que imita vagamente al original.

Con la llegada de la Democracia, se pusieron en práctica nuevos planteamientos urbanísticos, pero ya no ha sido posible la declaración de Bien de Interés Cultural para todo el casco histórico sino sólo para algunos edificios aislados.

AUTORA

Velasco Moreno, M^a Isabel

TÍTULO

Visitas de Estudio y Estancias Profesionales: El valor de la formación.

RESUMEN

En este artículo se pretende dar a conocer dos de las diversas iniciativas del Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) desarrolladas por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos como Agencia Nacional española siguiendo las directrices generales de la Comisión Europea: las Visitas de Estudio y las Estancias Profesionales.

Se presenta una reflexión sobre el valor formativo que tales actuaciones ejercen sobre los participantes así como las repercusiones que se derivan de ellas según el grado de aprovechamiento y difusión de las mismas.

TEXTO

El Organismo autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) es el encargado de gestionar la participación española en el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) de la Unión Europea. Esta Agencia Nacional desarrolla las acciones de diversos programas dirigidos a diferentes sectores de la sociedad desde escolares a enseñanza superior cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje permanente de los individuos facilitando el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación. El PAP, está compuesto por cuatro programas dependiendo de la edad y el tipo de educación en el que estén inmersos los solicitantes. Así hallamos (1) programa Comenius dirigido a los participantes de ED. Infantil, Primaria y Secundaria; (2) programa Erasmus, dirigido a participantes procedentes de la Enseñanza Superior; (3) programa Leonardo Da Vinci para el ámbito de la formación profesional así como para las instituciones y organizaciones que facilitan o imparten esa formación y (4) programa Grundtvig enfocado a la enseñanza de personas adultas. Junto a estos cuatro programas se halla el programa transversal con cuatro actividades clave. En la primera clave, se financian las visitas de estudio para especialistas en educación y formación profesional así como los proyectos de investigación y estudios comparativos europeos ya que está enfocada a la cooperación política y a la innovación en materia de aprendizaje permanente.

La clave 2 se centra en la promoción del aprendizaje de idiomas. La clave 3 se encarga de financiar los proyectos multilaterales que desarrollan nuevas pedagogías y prácticas innovadoras basadas en las TIC y la cuarta y última clave, está encaminada a la difusión y aprovechamiento de los resultados obtenidos en las anteriores. Finalmente, el programa Jean Monnet presta ayuda a las instituciones y actividades orientadas hacia la integración europea.

En su página web (<http://www.oapee.es>) se pueden hallar las convocatorias de los distintos programas al tiempo que se obtiene una detallada y precisa información sobre

los requisitos de los posibles participantes y las acciones a realizar para tramitar correctamente la solicitud correspondiente. Atenta y eficientemente, el personal de este organismo atiende las diversas consultas efectuadas.

Dentro del Programa Transversal del PAP, como se ha indicado anteriormente, se halla una de las acciones que vamos a describir a continuación.

Programa denominado *Visitas de Estudio*

Las visitas de estudio se sustentan en dos grandes pilares: por un lado, el intercambio de información de experiencias entre especialistas en educación y de formación profesional sobre un tema de interés común y por otro lado, el fomento de la cooperación educativa entre distintos sistemas educativos.

Uno de los principales propósitos de una visita de estudio es pues, el intercambio de experiencias entre los componentes del grupo que proceden de diversos países de la geografía europea y entre éstos y los organizadores de la misma. El número mínimo de componentes ha de ser 8 y el máximo, 15. Para garantizar la mayor representación de países posible, se reduce a dos los miembros de un mismo país que pueden participar en cada visita.

A lo largo de la misma, con una duración mínima de 3 días y máxima de 5, el grupo debe realizar un informe recogiendo los comentarios y aportaciones de los participantes que, posteriormente ha de ser remitido a la Agencia Nacional de cada país. Todos los informes son difundidos por Cedefop para facilitar que, aquellos profesionales interesados en el tema que no hayan podido tomar parte en la misma, tengan la posibilidad de conocer las reflexiones al respecto así como las buenas prácticas observadas y comentadas por los participantes relativa a sus respectivos países.

Uno de los principales beneficios que presenta este tipo de visitas es la posibilidad que ofrece de trabajar conjuntamente con docentes de diferentes niveles educativos pertenecientes a Educación Primaria, Secundaria y Educación Superior, fundamentalmente formadores de formadores y con profesionales con poder de decisión en materia de educación.

Supone un enorme enriquecimiento comprobar que la problemática hallada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es similar independientemente del nivel educativo y del país. De igual forma, nos esforzamos por investigar posibles soluciones aplicando diversas técnicas y comentando su eficacia.

Así, en la visita a la que he tenido la suerte de asistir en Reutlingen (Alemania) bajo el título 'On the way to individualized teaching and learning', se estudió en profundidad la enseñanza individualizada, los principales problemas hallados al respecto. La necesidad de comprender que cada individuo posee sus propias capacidades y el sistema educativo debe atender a cada individuo de la forma idónea en cada caso, contribuyendo así a que éste sea capaz de potenciar sus capacidades al máximo. Quizás la visualización del video hallado en el siguiente enlace permita comprender mejor el concepto de individualización.

<http://www.youtube.com/watch?v=QJeyNywDxPc>

Mediante presentaciones digitales se dan a conocer los distintos sistemas educativos así como las medidas que las políticas educativas están implementando al respecto.

Las aportaciones realizadas por los asistentes pusieron de manifiesto en primer lugar, la necesidad y el interés por avanzar en lo referente a la enseñanza individualizada a todos los niveles y en segundo lugar, que las posibles vías de solución en cuanto a estrategias se refiere, pueden ser muy similares independientemente del nivel educativo aunque, lógicamente con las pertinentes adaptaciones.

Muchas y variadas estrategias fueron comentadas así como las dificultades y beneficios hallados en su aplicación para desarrollar al máximo las inteligencias múltiples de los aprendices, como por ejemplo la dramatización, el seguimiento individualizado (coaching entre tutor- alumno, alumno-alumno); el trabajo en parejas, en pequeños grupos o el aprendizaje cooperativo, entre otras.

Los debates suscitados dentro y fuera del horario establecido para ello, siempre aportan relevantes ideas y estimulan la motivación para seguir trabajando en pro de una enseñanza de mayor nivel cualitativo. Sin lugar a dudas, la estrecha relación existente durante el breve pero intenso periodo que dura la visita junto al interés por seguir compartiendo opiniones y trabajando conjuntamente hace que surjan gran cantidad de actividades a medio y largo plazo como proyectos multiculturales o blogs para compartir reflexiones sobre avances o problemáticas en materia de educación que prolonguen en el tiempo y en la distancia las amistades establecidas.

Dentro de la flexibilidad con la que cuentan los organizadores, todas las visitas poseen características similares, dedicando la mayor parte del tiempo a reuniones y sesiones de trabajo enfocadas a presentaciones, debates y trabajo en grupo. Si bien tiene un marcado carácter teórico, también suele incluir la observación de buenas prácticas en centros educativos del país anfitrión. Lo cual impulsa nuevamente el diálogo sobre lo observado, en los que participan los agentes activos resolviendo dudas. Las visitas culturales están reducidas al mínimo y en cambio, se fomenta la participación en talleres organizados exprofeso o bien incorporándose a los organizados para futuros docentes y docentes en activo, permitiendo conocer de esta forma cómo se lleva a cabo la formación permanente del profesorado.

Tras el impacto que supone una experiencia como la de una visita de este tipo, los asistentes, desde su puesto de inspección, dirección, jefes de departamento, asesoría o de investigador no dudan en difundir, en la medida de lo posible, todo lo experimentado y aprendido.

Junto al informe grupal, cada participante ha de remitir a su Agencia Nacional su informe personal aportando sus reflexiones.

Es una lástima que la última convocatoria de Visitas de Estudio haya tenido lugar en octubre de 2013. Aún no ha sido publicada la resolución final con el listado de los últimos participantes de este programa que realizarán su visita entre marzo y junio de 2014. Aunque este programa se extingue, estamos convencidos de que, dada su relevancia, habrá algún tipo de acción similar en el nuevo programa de formación permanente

denominado Erasmus Plus. Tras el evento nacional que tendrá lugar en breve (Madrid, 21-22 enero 2014) donde se darán a conocer todas las acciones a desarrollar en el periodo 2014-2020, saldrán las primeras convocatorias.

Sin embargo, van a continuar implementándose lo que actualmente la Agencia Nacional enmarca dentro de otros Programas e Iniciativas entre los que se encuentra el programa de *Estancias Profesionales* al que dedicamos el siguiente apartado.

Programa de *Estancias Profesionales*

El programa de Estancias Profesionales sustituyó al programa denominado '*Intercambio Puesto por Puesto*' por el que docentes procedentes de España, Alemania, Austria, Francia, Reino Unido o Suiza intercambiaban sus centros de destino durante un trimestre e incluso un curso académico completo.

Con la intención de incrementar la movilidad de los profesionales y de promover una mayor apertura de los centros educativos hacia Europa, el Ministerio de Educación creó el programa de Estancias ofreciendo la posibilidad a los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y Profesores Técnicos de Formación Profesional de realizar una visita profesional a un centro educativo perteneciente a los países nombrados anteriormente por un periodo de dos o tres semanas sin ser imprescindible que fuera recíproca, es decir que el profesor anfitrión tuviera que devolver la visita. Por consiguiente, junto a la convocatoria para el profesorado aparece otra convocatoria para solicitar ser centro de acogida de un docente extranjero, pudiendo darse el caso de que haya centros que soliciten ser de acogida y ningún profesor de su claustro haya solicitado estancia en el extranjero pues son totalmente independientes. Lo cual, entendemos, ha supuesto una gran mejora ante la dificultad de coincidir dos docentes de distinto país en el interés por cambiar su puesto de destino en las mismas fechas. El profesor anfitrión acoge al profesor visitante durante dos o tres semanas en las que se llevará a cabo el programa de actividades elaborado por ambos.

Las convocatorias se realizan anualmente, siendo publicadas durante el mes de enero aunque la correspondiente al presente curso académico (2013/14) se ha adelantado al mes de diciembre.

La finalidad perseguida por el Ministerio de Educación con este programa se centra no sólo en los intercambios profesionales y culturales producidos entre los sistemas educativos de cada país, sino en fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y mostrar la pedagogía utilizada por los nativos para enseñar en su propia lengua. Por lo que, en definitiva, está encaminado a mejorar la calidad de la formación del profesorado que redunda finalmente en la calidad de su docencia.

Mi experiencia personal durante una reciente estancia profesional en un centro educativo del Reino Unido, me ha permitido constatar la relevancia de los principales objetivos perseguidos por este programa.

El primer objetivo a conseguir durante el tiempo que dura una estancia es la participación en la vida de un centro educativo europeo con todo lo que ello implica. Conocer el día a

día de un centro perteneciente a otro sistema educativo permite observar las prácticas pedagógicas de los docentes. En mi caso, ha sido muy enriquecedor el haber podido presenciar multitud de clases correspondientes a diferentes asignaturas y niveles con distinto profesorado porque me permitió descubrir la existencia de una excelente línea pedagógica común, algo imprescindible para mejorar el aprendizaje del alumnado. Todos los docentes utilizaban estrategias similares basadas en el aprendizaje cooperativo y la educación en valores para lo cual realizaban cursos presenciales en el centro y las dudas eran resueltas por videoconferencia siendo el objetivo prioritario el de aprender a aprender.

A pesar de la elevada ratio, la adaptación de los espacios y una excelente administración de los recursos, especialmente de los correspondientes a las nuevas tecnologías con la figura de un técnico siempre disponible, hacen posible la dinamización del aprendizaje. Por otro lado, el contacto con el profesorado me ha permitido reflexionar e intercambiar opiniones sobre las medidas de acompañamiento del alumnado, el tratamiento a la diversidad o el análisis de procedimientos de evaluación entre otros temas. La estrecha comunicación con el director ha sido especialmente clarificadora para entender la orientación, la evaluación, el nuevo currículum y la dirección de los centros en el sistema educativo británico. Asimismo, como consecuencia del diálogo constante y fluido existente entre el profesor visitante y el director así como los demás miembros del centro de acogida ha sido factible organizar o profundizar en proyectos de intercambio entre ambos centros escolares, lo que se corresponde con el segundo objetivo del programa. Al menos así sucedió en nuestro caso, pues durante los últimos tres años nuestros alumnos de tercer ciclo de Primaria ya habían estado manteniendo correspondencia electrónica con sus alumnos de Year 6. Este tipo de relación, debilitada por nuestra parte al haberse reducido los recursos TIC, pudo verse impulsada al intercambiar cartas directamente a éste y a otros niveles del centro que contestaron con prontitud.

De forma natural y espontánea suele surgir el tercer objetivo, consistente en la preparación de algún tipo de proyecto pedagógico común de carácter intercultural y multidisciplinar. Lo cual favorece la apertura de los centros educativos al exterior ayudando al enriquecimiento tanto del alumnado como del profesorado participante quienes amplían de esta forma su horizonte y empiezan a comprender la importancia de aprender idiomas y muy en especial hoy en día, la lengua inglesa como medio de comunicación con personas de otros países. Es preciso consensuar el tema de trabajo así como unas líneas de actuación.

En nuestro caso, el tema surgió al comprobar que ambos centros se encontraban ubicados en ciudades Patrimonio de la Humanidad (Chester y Córdoba) por lo que decidimos denominarlo 'Heritage Cities' y trabajar conjuntamente sobre la descripción de monumentos y la historia de nuestras ciudades, en especial lo relativo a su historia romana. Una vez elaboradas las directrices del proyecto y aprobado por ambas partes se inscribió en la plataforma *e-twinning* para comenzar a funcionar creando actividades en el espacio habilitado para ello (*twinspace*).

El desarrollo de un proyecto de esta índole ayuda al alumnado a fortalecer sus competencias, especialmente la lingüística y la digital al tener que utilizar las nuevas tecnologías para realizar las distintas actividades de grabación en audio o video,

presentaciones digitales para presentar su ciudad a sus nuevos amigos, actividades que han de colgar en la plataforma de trabajo seguro para estudiantes e-twinning, pero fundamentalmente aprenden a aprender.

Dentro de este tercer objetivo fijado para las estancias se sitúa el crear condiciones favorables para la movilidad y enriquecimiento de alumnos y profesorado aunque, lamentablemente hasta la fecha, no se ha contemplado la movilidad para alumnado de Primaria, únicamente para el de Secundaria y Bachillerato.

La movilidad del profesorado promueve, de forma indiscutible, el intercambio y la asimilación de buenas prácticas pedagógicas. La metodología utilizada en clase no se transmite únicamente a través de los comentarios de los docentes, las paredes de la clase hablan también de lo que dentro de ellas acontece, aunque lo ideal es presenciar el desarrollo de las clase *in situ*, siendo la participación del alumnado el mejor indicador del grado de motivación de los discentes durante el proceso. Esto se alcanza fácilmente al realizar una estancia profesional, al igual que el poder intervenir activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Difícilmente se puede conocer el funcionamiento de un centro educativo salvo que se vivencien situaciones cotidianas en las que se pongan de manifiesto los detalles que hacen evidente las notorias diferencias entre sistemas educativos. Sirva como ejemplo, la importancia de mantener una línea metodológica común o conseguir que el alumnado valore la necesidad de utilizar el volumen de voz adecuado en cada momento distinguiendo tres tipos de volumen (1) 'voz susurrante', (2) 'voz de interior' y (3) 'voz de exterior', sabiendo hacer un uso adecuado de la misma en cada momento para respetar a los compañeros y permitirles así trabajar en un ambiente propicio. Por otro lado, el control del nivel de ruidos permite trabajar por proyectos en pequeños grupos, contar con la presencia de varios profesores de apoyo en el aula sin perturbar el ritmo de trabajo, ni en los pasillos. Pero quizás, lo más llamativo sea la sensación de unión que se percibe entre los miembros de la comunidad educativa. Sin lugar a dudas, el periodo de tiempo diario que no sobrepasa los 15-20 minutos dedicados al *Assembly* y dirigidos por el director es pieza clave para obtener dicho resultado. Es el momento idóneo para felicitar en público con alegres canciones, delante de todo el colegio al equipo del colegio que ganó, al alumno que actuó correctamente en una situación dada, al que ayudó a un compañero en las matemáticas o al que se esforzó de forma extraordinaria en alguna asignatura. Como consecuencia de ello, dichos alumnos obtienen puntos que proporcionan a sus correspondientes 'Casas' al igual que sucediera en la escuela de magia de Harry Potter. Por lo que respecta al cuarto objetivo, hemos de decir que quizás sea el que se desarrolle en primer lugar, o al menos sea el más notorio a priori. Nos referimos como no podría ser de otra forma, a la mejora de la competencia lingüística del participante,. Al estar en un país extranjero cuya lengua materna sea la impartida por el docente como lengua extranjera se produce tal ambiente de inmersión lingüística que sus competencias lingüísticas han de verse obviamente incrementadas.

Por último, el quinto objetivo, referente a la profundización en el conocimiento de la cultura objeto de estudio y de la forma en que los hablantes nativos aprenden su propia lengua y los conocimientos gracias al lenguaje permiten al visitante incrementar su bagaje cultural y didáctico que redundará en la mejora de la calidad de su docencia.

En definitiva, son tantos los aspectos observados de forma directa, mediante la participación y la comunicación oral con los miembros de la comunidad escolar: profesorado, padres y alumnado que, difícilmente se pueden trasladar a unas líneas pero sí hemos querido poner de manifiesto el incalculable valor que este tipo de acciones proporciona al docente en particular y al sistema educativo en general.

Para finalizar, quisiéramos animar a la participación en los Programas Educativos Europeos que, desde el Ministerio de Educación y Ciencia se incentivan no sólo en pro de una mayor apertura de los centros educativos a Europa siguiendo las directrices que la Unión Europea establece para sus estados miembros, sino fundamentalmente enfocados a obtener una evidente mejora de la calidad de la enseñanza. Quizás por ello, en el nuevo macro-programa ERASMUS + las solicitudes han de realizarse desde una institución en lugar de poder solicitarse a título personal. Si bien esto conlleva un compromiso por parte del centro educativo, confiamos en que no constituya un perjuicio para aquellos interesados en participar a pesar del escaso interés mostrado por la institución a la que esté vinculado.

Enlaces de interés:

<http://www.oapee.es>

<http://studyvisits.cedefop.europa.eu>.

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/intercambio.html>

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo-servicios/becas-ayudas-subvenciones/centros-docentes-entidades/no-universitarios/estancias-profesionales.html>

<http://www.etwinning.net>

<http://www.oapee.es/dctm/weboapee/comunicacion/papeles-europeos>

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_es.htm

AUTOR

Villatoro López, Juan Carlos

TÍTULO

Proyectos eTwinning: motivos para aprender, motivos para enseñar.

RESUMEN

El programa *eTwinning* enfatiza activamente la dimensión europea de la educación y posibilita la puesta en valor del aprendizaje de y en lengua extranjera. Los proyectos de hermanamiento entre centros de diferentes países europeos, basados en objetivos comunes, permiten crear lazos de amistad y cooperación intercultural entre el profesorado y alumnado participantes, fomentar el uso de las TIC y desarrollar una metodología colaborativa, posibilitando una enriquecedora experiencia comunicativa en L2. Dada la ilimitada variedad de temas posibles y la gran flexibilidad de su tratamiento, estos proyectos internacionales pueden desempeñar un papel importante en enseñanzas plurilingües. Además, consiguen reactivar el entusiasmo en alumnado y profesorado.

TEXTO

1. Presentación

En enero de 2015 se conmemorarán diez años desde que se inauguró el **programa eTwinning** de *proyectos de colaboración escolar en Europa*, por iniciativa de la Comisión Europea, con el fin de desarrollar la dimensión europea e internacional de la educación (DEE/DIE) y las destrezas digitales de los ciudadanos de la Unión.

Nosotros pretendemos sumarnos a la labor divulgativa de anteriores trabajos sobre este recurso TIC internacional y actualizar y ampliar algunas informaciones publicadas en los mismos. En los primeros cinco apartados de este artículo planteamos una revisión de los proyectos eTwinning, su origen, progreso y potencial de rendimiento escolar, mientras que, en los últimos tres puntos, trazamos una perspectiva que nos permitirá centrarnos en desarrollar el título de este artículo: *motivos para aprender, motivos para enseñar*, concluyendo con una visión personal sobre la apatía y desmoralización en parte del colectivo docente y cómo iniciativas de este tipo pueden contribuir a que los docentes se reconcilien con su labor, a menudo rutinaria.

Desde que el por entonces comisario europeo de educación, Ján Figel, inaugurara el programa eTwinning el 14 de enero de 2005, no ha dejado de crecer espectacularmente. Las cifras que damos en números redondos, aunque provisionales considerando el incremento constante que experimenta este programa, pregonan una *historia de éxito*²: a la entrega de este artículo en enero de 2014, el número de docentes registrados se aproxima a los 230.000, los proyectos, a 32.000 y los centros asociados, a 115.000 (datos basados en la portada del sitio web de eTwinning: <http://www.etwinning.es>). No sólo aumentan los docentes junto con sus centros y los proyectos que inscriben, también ha aumentado el número de países a 33, ya que se permite entrar a estados

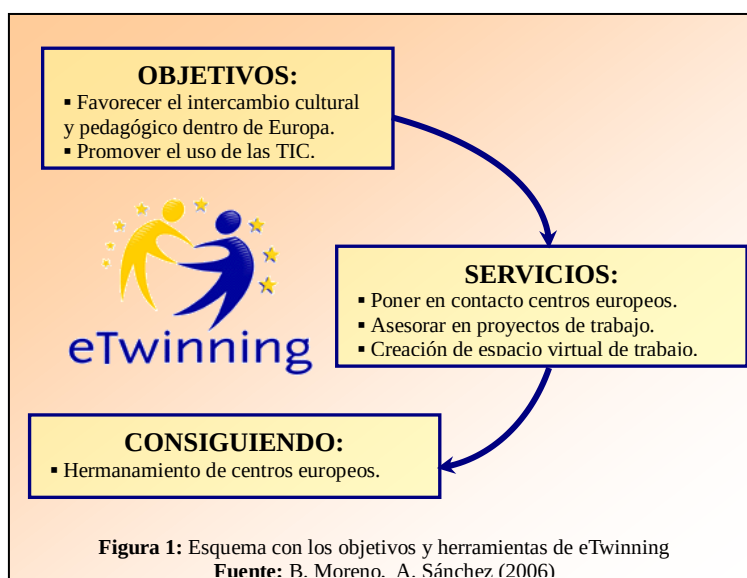
extracomunitarios que han solicitado su entrada en la Unión, como Turquía o, simplemente, desean participar en proyectos educativos, como Noruega.

Debemos remontarnos a las cumbres europeas de los años 2000 y 2002 para indagar en las condiciones que originaron eTwinning, gracias a la voluntad de las instituciones europeas de fomentar la capacitación digital de la ciudadanía, como parte de las metas que se perfilaban ya en educación y cultura. Finalmente, eTwinning surgió en 2005 como la parte del programa europeo *eLearning* enfocado a los centros escolares de primaria y secundaria. En el año 2007 se integra en el *Programa de Aprendizaje Permanente*, como fase previa o bien independiente de un proyecto *Comenius*.

2. ¿Qué es eTwinning?

“El programa eTwinning es una iniciativa de la Comisión Europea encaminada a promover el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de Internet entre dos o más centros escolares de países europeos diferentes sobre cualquier tema del ámbito escolar acordado por los participantes.”
[Fuente: INTEF, Documento 1. A].

Expresado con sencillez, se trata de que dos o más docentes, de al menos dos países europeos, se pongan de acuerdo en realizar una serie de actividades o tareas, con rango de proyecto, en la plataforma de eTwinning sobre un tema de interés para todas las partes, que suele culminar en una tarea final. Los resultados de las distintas actividades o fases del proyecto se ponen en común entre los participantes en inglés u otros idiomas principales, por lo que el uso de la lengua extranjera por parte del alumnado suele ser uno de los objetivos, así como la comunicación mediante las TIC. El proyecto puede realizarse por parte de un profesor y su clase en cualquier asignatura, ser multidisciplinar, o implicar más niveles en el centro de actuación. eTwinning se caracteriza por poseer una condición multiforme, proteica, un potencial de flexibilidad y variedad tal, que incluso dos proyectos cualesquiera pueden diferenciarse tanto que sólo tengan en común el formato del *twinspace* en el que colaboran sus participantes. De este modo permite adaptarse a las necesidades de todos, siendo más accesible que otros programas.



Un aspecto singular de la acción eTwinning es la posibilidad de recibir instrucciones y guía sobre las herramientas y los servicios necesarios que facilitan la asociación desde los primeros pasos, gracias al Servicio Nacional de Apoyo (S.N.A.) en cada país, vinculado a **European Schoolnet**, un consorcio de los Ministerios de Educación europeos que actúa como Servicio Central de Apoyo (S.C.A.) en Bruselas para toda

Europa. En Andalucía contamos con una oficina de *enlace eTwinning* en la Consejería de Educación, coordinada con el S.N.A. español. Ésta supervisa el aspecto formativo que regula en cada caso el CEP de referencia del centro implicado mediante un asesor o asesora quien, a su término, certificará el valor de la acción eTwinning como acción formativa de 30 horas. Por tanto, desde diferentes instituciones políticas, administrativas, educativas... se brinda un apoyo singular a este programa, lo que da idea de su importancia como medio para ayudar a construir la sociedad del conocimiento en el espacio educativo europeo.

3. ¿Cómo se desarrolla un proyecto eTwinning?

KISS – Keep It Small and Simple

Una vez que el o la docente inicia el proceso de inscripción en el portal de eTwinning completando su perfil completo (lo que no se diferencia totalmente de registrarse en una red social o profesional al uso, ya que eTwinning es también una red del colectivo docente europeo) se le pide información relativa a las materias que imparte, el centro al que pertenece (infantil, primaria, secundaria...; rural, urbano...; etc.) así como sus intereses e intenciones de cara a un futuro proyecto. Antes de proponerse la búsqueda de socios, convendría que el o la docente *etwinner* principiante consultara formatos y ejemplos de proyectos para hacerse una idea de las posibilidades existentes. A la hora de asociarse, parece lo adecuado centrarse en elegir a otros *etwinners* que tengan un alumnado de edades similares al nuestro. Los inicios suelen ser momentos de incertidumbre: se requiere paciencia para “bucear” en la plétora de proyectos en oferta. O acaso nos inviten otros. En todo caso, sugerimos que se tenga la mente abierta: independientemente de la nacionalidad, etc. de nuestros potenciales socios, se deben organizar las prioridades en cuanto a afinidad y aplicabilidad en el aula.

Ya en la misma web de eTwinning encontramos, en el menú de opciones de la pestaña *Descubrir*, el apartado *Publicaciones* con manuales en diferentes idiomas (aunque también el S.N.A. de cada país edite sus propios libros) que detallan particularidades substanciales de los proyectos; en caso de necesitar una guía para continuar, en la pestaña *Ayuda* tenemos otro menú de opciones, incluyendo un glosario de términos. También se pueden consultar fácilmente en internet descripciones de proyectos y otras referencias en artículos o en páginas educativas, en castellano y otros idiomas; por dar ejemplos: *eTwinning UK*, *Éduscol (portail des professionnels de l'éducation)*, XTEC (en castellano y catalán)... Por otra parte, existen también estudios que son referentes en el tema por su extensión y profundidad (Moreno Peña, B., 2007).

La duración de un proyecto es variable, aunque para certificarlo se requieren al menos seis meses. El proyecto suele culminar en una tarea final, independientemente de que se cumplan varias fases o tareas complementarias distintas en el proceso. Para ello se emplearán herramientas TIC como ordenadores con diferente *software*, (procesador de textos, *powerpoint*, etc.) e internet, principalmente en el espacio colaborativo *twinspace* del portal eTwinning y *Google*, *Skype*, etc. sin excluir teléfono, correo postal y otras herramientas como libros y revistas, fotos, videos... Estas tareas implicarán el uso de las destrezas comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar) aisladas o integradas junto con las sub-destrezas (o micro-destrezas) que precise cada actividad, multi-destrezas como la

traducción, así como distintos registros de uso de la lengua, más o menos formales (al escribir correos a los compañeros o al poner trabajos en común...), y modalidades de producción: dialógica/interactiva, expositiva, argumentativa...

A la hora de evaluar la participación de cada alumno en el proyecto, si así lo decidimos según el grado de integración que le concedamos en nuestra programación del curso, fijaremos individualmente los objetivos a cumplir y su valor (participación en el foro y el blog, resolución de tareas individuales y en grupo en casa o en clase, etc.). De la observación del trabajo en clase deduciremos el progreso del grupo, además de poder actuar como facilitadores de tareas, por lo que programaremos algunas sesiones mensuales en clase para trabajar en el proyecto.

Por motivos de espacio, no podemos dar aquí muchos ejemplos concretos de proyectos ni con gran detalle; no obstante, recogemos sucintamente dos proyectos propios para el aula de inglés de muy distinta dinámica y complejidad:

- *Schools in Europe: Getting to know each other*. Proyecto hispano-francés (dos socios) realizado en 2008/09 en el IES "Benalúa". Los alumnos y alumnas mandaban y recibían por correo en el *twinspace* pistas "concéntricas": primero, identificar el país de los socios, después la región, la provincia, la ciudad o pueblo... y por último, el centro escolar y la clase. Las pistas implicaban investigar sobre diversos aspectos culturales del otro país.

- *What do teenagers do in their free time?*, realizado en 2011/12 en el IES "Alhakén II" con un equipo de 7 países. Las alumnas y alumnos, divididos en mini-grupos internacionales, se convirtieron en *pen-pals*, presentándose unos a otros en la plataforma *twinspace*, (pudiendo continuar en sus correos personales) tratando de en qué actividades empleaban su tiempo libre. Posteriormente, discutieron estas actividades en el foro. El equipo polaco hizo estadísticas por tipologías de actividades, países, franjas de edad... Además, de modo voluntario, se hicieron algunas presentaciones sobre la Navidad en cada país. Después, los docentes fijamos temáticas nacionales y el alumnado se convirtió, por parejas internacionales, en investigadores (*I'm an expert on...*) en los temas de su elección, sobre los que confeccionaron trabajos en *power-point* y los colgaron en la plataforma para crear una *wiki*. Finalmente, en junio, se hicieron video-conferencias entre el alumnado para charlar sobre los resultados. (Este proyecto, un poco más complejo que la mayoría, estuvo a cargo de profesoras y profesores que ya teníamos experiencia eTwinning y que habíamos colaborado fructíferamente en cursos anteriores).

4. ¿Cómo afecta un proyecto eTwinning al desarrollo de las competencias básicas?

La Comisión Europea otorga un papel importante al programa eTwinning en la adquisición de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida [ver "Recomendación del Parlamento y del Consejo", 2006]. Las ocho competencias clave para estos organismos europeos son, recordemos, "una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto", a saber: comunicación en la propia lengua, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión culturales (es muy ilustrativo el estudio pormenorizado de cada competencia en *eTwinning y competencias clave*, XTEC, 2010).

Considerando que un programa como eTwinning ofrece las condiciones apropiadas para la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas, dado que la metodología que se emplea es un enfoque por tareas que implica el uso del pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la toma de decisiones, etc. se convierte en una iniciativa fundamental para lograr las metas educativas de *lifelong learning* (aprendizaje permanente) de los organismos europeos.

5. ¿Cómo puede afectar un proyecto eTwinning al desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera?

En primer lugar, indiquemos que eTwinning se emplea con la mayor frecuencia en el aula de idiomas y, dentro de ellos, el inglés es el más común; sin embargo, esto no es todo lo que da de sí este recurso: podemos encontrar docentes de áreas no lingüísticas (ANL) en asignaturas bilingües que se implican con socios extranjeros del idioma meta que son especialistas de la misma asignatura y la imparten en su lengua materna... Hablar de proyectos que desarrollen la dimensión europea de la educación (DEE) es hablar de un uso instrumental de las lenguas de Europa, sean una o varias. Todos los idiomas que sean asignaturas en los centros escolares de la U.E., como el español, son susceptibles de usarse en la acción eTwinning.

Pues bien, si tenemos un proyecto entre manos por el que necesitamos coordinarnos con otros socios que no hablan nuestro idioma y poner en contacto a nuestro alumnado con el de otro centro europeo, la comunicación resultante será *genuina*, no artificiosa, al efectuarse la experiencia en condiciones *reales*, que no *realistas*, como suele suceder tantas veces en el aula. De este modo, un proyecto de hermanamiento se puede convertir en una fuente de colaboración internacional que incluso promueva amistades entre participantes, originando comunicaciones multilaterales y plurilingües. Aparte de que la dinámica del proyecto se convierta en una oportunidad para mejorar el propio conocimiento de idiomas del profesorado³.

6. ¿Qué representa la acción eTwinning para los participantes?

El principal beneficio es, rotundamente, la satisfacción alcanzada por todo lo logrado al culminar un proyecto. En marzo de 2013, la Comisión Europea publicó un estudio independiente sobre el impacto del programa eTwinning en la Unión Europea (*Study of the Impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools*), que reproducimos extractado de una reseña [fuente: artículo en la web del S.N.A.]: “El estudio demostró que los docentes que habían participado en eTwinning habían mejorado sus habilidades, sus relaciones con los alumnos y desarrollado sus redes profesionales. Los alumnos se sentían más motivados y capacitados y eran mejores en el trabajo en equipo. El estudio revela eTwinning como una herramienta sencilla y eficiente, que facilita a los centros educativos la participación en proyectos de cooperación internacional.”

Impacto docente

[...] Los profesores identificaron cinco beneficios fundamentales de eTwinning: (1) hacer nuevas amistades y contactos profesionales en Europa, (2) adquisición y mejora de las

competencias TIC, (3) un impacto positivo en cuanto a las habilidades del alumnado y su motivación por aprender, (4) se fomenta el sentido de pertenencia a una comunidad educativa internacional (55%), (5) mejora de las habilidades en una lengua extranjera. El impacto fue incluso mayor entre aquellos profesores que habían tenido una participación particularmente activa en los proyectos. Y es que, según parece, el verse involucrado en un proyecto de colaboración fomenta el desarrollo personal y profesional y estimula a los docentes de cara al intercambio profesional y el trabajo en la red.

Impacto en los alumnos

En general, se cumplieron las expectativas docentes en cuanto a cambios y mejoras en las habilidades, conocimientos y actitudes del alumnado. Muchos profesores describieron una comunicación menos formal y más fluida con sus alumnos. Los alumnos, por otra parte, se mostraron entusiasmados por las posibilidades de colaborar y trabajar en equipo y por aprender sobre otras culturas. Especialmente el alumnado en torno a los doce años describía sentirse más capaz e independiente tras el paso por eTwinning.

Impacto en los centros escolares

En muchos casos, eTwinning ha dado lugar a otros proyectos y a una visión más internacional dentro del centro. Para que eTwinning produzca este impacto en la escuela es importante involucrar a la dirección del centro y a varios grupos o incluso a todo el centro en el desarrollo de las actividades del programa.

Es común la integración curricular del proyecto. Normalmente, los proyectos eTwinning combinan elementos de aprendizaje lingüístico, desarrollo de competencias TIC, así como contenidos de los ámbitos científico, matemático y de las ciencias sociales. [...].

Indicaremos ahora que un proyecto de estas características sería de todo punto recomendable en las previsiones para una programación didáctica de lengua extranjera, así como en un currículo de A.I.C.L.E. (Roldán Tapia, 2007; Pérez Torres, 2009). Además, los socios europeos que se involucran en un proyecto eTwinning suelen poner las miras en su continuidad para el curso siguiente. Nuestras sugerencias, idealmente, apuntarían a la implicación en un proyecto de varios miembros de un departamento, o bien a la colaboración interdisciplinar entre distintos departamentos de un centro.

Por añadidura, se otorgan diferentes modalidades de premios para los participantes e, incluso, un *sello de calidad* para proyectos de excelencia. Así pues, la influencia de un proyecto en los diferentes niveles educativos es claramente positiva. Faltaría mencionar la oportunidad que representan de integración europea entre los ciudadanos desde la edad escolar obligatoria, siendo una iniciativa formidable a nivel de la Unión.

7. eTwinning: Motivos para aprender, motivos para enseñar

De las numerosas y considerables razones para participar en un proyecto, sea desde el punto de vista del profesorado, del alumnado o del centro, hemos querido tratar esta sección señalando algunos fines que la acción eTwinning permite:

1. Motivar a los estudiantes mediante algo innovador y capaz de provocar su entusiasmo.
2. Estimular la motivación para el aprendizaje mediante el trabajo en un equipo internacional.
3. Convertir las TIC en herramientas cotidianas para el aprendizaje y la enseñanza, ayudando a que estudiantes y profesores expandan sus horizontes europeos.
4. Enseñar y aprender en y de diferentes entornos sobre distintas culturas y desarrollar así la conciencia cultural, ganando interés por la civilización europea.
5. Cerrar la brecha entre los ciudadanos europeos del futuro y fortalecer el sentido de pertenencia al proyecto europeo.
6. Entrar a formar parte de una red que implica a colegas más allá de las fronteras nacionales y conocer a otros profesores europeos e intercambiar ideas pedagógicas con ellos, enriqueciendo así las experiencias propias.
7. Estimular y preparar para una experiencia de movilidad profesional o formativa.
8. Mejorar nuestros propios métodos de enseñanza comparando y aplicando distintos enfoques.
9. Contribuir a la innovación del sistema escolar tradicional y aprender sobre los diferentes sistemas educativos en los países europeos.
10. Mejorar el conocimiento de una asignatura o campo concreto cooperando a gran escala en nuestro centro con un enfoque multidisciplinar.
11. Dar a conocer las experiencias educativas de nuestro centro escolar a padres, entorno local, autoridades escolares, etc.
12. Hacer crecer la escuela hasta englobar al mundo profesional, la cultura y la comunidad local.
13. Mejorar nuestro conocimiento de idiomas extranjeros.
14. Desarrollar las habilidades para construir la sociedad del conocimiento.
15. Actualizarse continuamente en contacto con la realidad en movimiento.
16. Aprender a aprender, para el aprendizaje que dura toda la vida.

(Compilación nuestra de textos procedentes de: “*eTwinning. Manuale al buon uso*”, 2008 y *Escuela 2.0: eTwinning* [en aularagon.org]).

8. Conclusión: el salario emocional

En estos tiempos de crisis económica y de valores institucionales que atravesamos, cuando los funcionarios somos criticados desde ángulos dispares por el mero hecho de serlo y hay sectores ideológicos de la sociedad comprensivos con esos ataques a la dignidad profesional y justa retribución del colectivo, el profesorado resulta más expuesto a sufrir psicológicamente depresión, apatía, síndrome del “profesor quemado”... Honestamente, pensamos que puede ser muy productivo replantearse determinados aspectos de nuestra labor docente. Reflexionando desde nuestra vocación profesional, que siempre estuvo en el centro de nuestro quehacer, sobre la enorme importancia del papel que desempeñamos en la sociedad y aunando la responsabilidad hacia nuestro alumnado y hacia nuestra propia realización personal. No cedamos a una rutina sin vivencias de crecimiento asociadas a nuestro trabajo del día a día, lo que en el mundo laboral se define como “salario emocional”:

“El salario emocional es un concepto asociado a la retribución de un empleado en la que se incluyen cuestiones de carácter no económico, cuyo fin es satisfacer las necesidades personales, familiares y profesionales del trabajador, mejorando la calidad de vida del mismo [...]. Este tipo de retribución puede actuar como “factor motivador” de los empleados y así mejorar la opinión que los trabajadores tienen de la empresa. Por lo tanto, no se trata de recibir una mayor cantidad de dinero, sino de recibir prestaciones que el trabajador entiende como beneficios más valiosos que una subida de sueldo.” [Fuente: web de la Asociación Española para la Calidad: <http://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/salario-emocional>].

Creemos que existe una forma que integra todos estos perfiles: el abrirse a la experiencia eTwinning, que ofrece oportunidades tales como aceptar el desafío de la dimensión europea e internacional, poner nuestro centro en el mapa de Europa, reencontrar la motivación de nuestros estudiantes, compartir con ellos destrezas digitales, guiarlos en los pasos hasta culminar el proyecto... Y entrar en contacto con otros docentes apasionados con su trabajo y deseosos de intercambiar ideas, experiencias y propuestas, y permitir contagiarse de su entusiasmo, formando parte activa en esa magnífica red profesional del profesorado europeo que es actualmente eTwinning.

NOTAS

[1] Utilizamos aquí los siguientes términos con matices diferenciados, aunque en ocasiones parezcan intercambiables: programa eTwinning, eTwinning, acción eTwinning, proyectos eTwinning, recurso.

[2] Ján Figel': *“eTwinning es, indudablemente, una historia de éxito europeo”* (prefacio de *eTwinning-Praxishandbuch für Lehrkräfte*, 2009). Androulla Vassiliou, comisaria actual: *“eTwinning es la historia de un éxito europeo y los profesores que han colaborado (...) son parte de este éxito”* (prefacio de *Las voces de eTwinning*, 2010).

[3] Permítasenos una anécdota personal: en una ocasión desarrollamos un proyecto eTwinning para inglés con una maestra francesa cuyo dominio de este idioma no era muy alto; gracias a su asistente nativa, sus alumnos no tuvieron problemas, mientras que los fundadores del proyecto nos comunicábamos en francés... *where there's a will, there's a way!*

Bibliografía

Comisión Europea. *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Plan de Acción eLearning*. Bruselas. 2001.

Crawley, C., Dumitru, P. Gilleran, A.(eds.) *Aprender con eTwinning: manual para docentes*. Bruselas (Bélgica). Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet 2007.

Crawley, C., Gilleran, A., Nucci, D. Scimeca, S. (eds.) *Las voces deTwinning: los profesores hablan*. Bruselas (Bélgica). Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet. 2010.

Education for Change. *Study of the Impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools*. Luxemburgo. Publications Office of the European Union. 2013.

Imberciadori, F. (ed.) *eTwinning. Manuale al buon uso: una guida per partecipare ai progetti con successo*. Unità nazionale eTwinning Italia. Florencia. 2008

Moreno Peña, B. *La dimensión europea de la educación: Una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning* (tesis doctoral). Granada. Editorial de la Universidad de Granada. 2007.

Parlamento y Consejo Europeos. "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente". Diario Oficial de la Unión Europea. 2006.

Pérez Torres, I. *Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE* en V. Pavón, J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación (J.A.)-Universidad de Córdoba-CETA. 2009.

Roldán Tapia, A. *Glosario de términos para el Plurilingüismo*. Grupo Editorial Universitario. Granada. 2007.

Schulen am Netz e.V. *eTwinning-Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Nationale Koordinierungsstelle eTwinning. Bonn. 2009.

Webgrafía:

-Artículos:

eTwinning y competencias clave. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). 2010. [Consulta: 08/01/2014]. Disponible en:

http://www.xtec.cat/~nsalvado/spring/spring_2007/gestion_etwinning/competencias%20clave_eTwinning2.pdf

García Crespo, C. *La dimensión europea en el currículo de secundaria en España*. Revista española de educación comparada. 2001. [Consulta: 08/01/2014]. Disponible en: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec07/reec0706.pdf>

Gozalo Arranz, L. et al. (miembros del S.N.A. eTwinning). *Nativos digitales, ciudadanos europeos*. Revista Icono 14. 2009. [Consulta: 08/01/2014]. Disponible en: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEkQFiAD&url=http%3A%2F%2Fwww.icono14.net%2Ffojs%2Findex.php%2Ficono14%2Farticle%2Fdownload%2F334%2F211&ei=ZzC2Ut_dCoem0AXomIGQDg&usq=AFQjCNHlx2nOxYVLDJ-MTEcCsHJ-mCZf6w&sig2=8P2yb7DXdJ2GJ0AxdulH4g&bvm=bv.58187178,d.d2k

Hernández Rodríguez, E. *La Dimensión Europea e Internacional de la educación en España*. 2008. [Consulta: 08/01/2014]. Disponible en: <http://www.contraclave.es/educacion/dimension%20europea%20educacion.pdf>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). *Material de Formación Curso eTwinning 2013-2014. Documento 1.a*. [Consulta: 08/01/2014]. Disponible en: http://www.etwinning.es/apls/cursos/curso_es/index.php/Documentos_1.a:_%C2%BFQu%C3%A9_es_eTwinning%3F

Koller, M., Haider, A., Dall, E. *Case studies of Conditions and Success Criteria in Media Literacy Education*. Centre for Social Innovation, Vienna, Austria. 2005 [Consulta: 08/01/2014]. Disponible en: http://ecml.pc.unicatt.it/download/results/Case%20Studies_en.pdf

Moreno Peña, B. *La acción eTwinning: situación actual y necesidades formativas del profesorado*. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, Nº. 12, 2008 [Consulta: 08/01/2014]. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n12a2.pdf>

Sacristán Romero, F. *Nuevos horizontes en el desarrollo de la sociedad de la información como objetivo en la Unión Europea*. Revista Redes, Nº. 4, págs. 339-364. 2007. [Consulta: 08/01/2014]. Disponible en: <http://www.revista-redes.com/index.php/revista-redes/article/view/136/129>

-Direcciones web de interés:

http://www.etwinning.es/index.php?option=com_content&view=article&id=730:estudio-sobre-el-impacto-de-etwinning-en-la-union-europea&catid=2:noticiasportada&Itemid=119

<http://www.aularagon.org/Files/UserFiles/File/ESCUELA2.0/etwinning.html>

<http://etwinninguk.typepad.com/>

http://www.cndp.fr/crdp-montpellier/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=67&Itemid=147

<http://eduscol.education.fr/cid61695/demarrer-avec-etwinning.html>

RESEÑAS.

AUTOR

Osuna Luque, Rafael

RESEÑA

Grupo Gorgias: Enseñar a debatir. Ediciones de la Universidad de Murcia, 2013, 357 páginas.

TEXTO

La sociedad actual valora y reconoce a las personas que demuestran una destacada competencia comunicativa, pues las relaciones sociales y las posibilidades de trabajo dependen, en buena parte, de nuestra capacidad para interactuar con los demás y para expresarnos oralmente. Ni la escuela ni el profesorado pueden obviar estas cuestiones tan relevantes y de ahí la importancia de la publicación de este libro que tiene como objetivo principal favorecer que el alumnado aprenda a expresar con claridad sus ideas, a construir argumentos convincentes y a hablar en público.

Según sus autores, en los centros educativos debería ser una prioridad aprender a resolver las diferencias mediante el buen uso de la palabra y la argumentación, pues esto evitaría la utilización abusiva de la memoria y potenciaría el uso de la razón. También serviría para revalorizar la expresión oral en las aulas, que ha sido la gran olvidada en nuestra educación, desde hace mucho tiempo. En definitiva, si hubiera más debates en los centros educativos se aprendería a dialogar y a argumentar, y todo ello sería una garantía para que la sociedad se beneficiara de la existencia de ciudadanos más capacitados para expresar sus opiniones. De esta forma, algún día sería posible evitar los lamentables espectáculos de algunos programas de televisión que solo sirven para evidenciar el desconocimiento que existe sobre los contenidos que se recogen en este libro.

En las páginas de esta publicación están los frutos del trabajo que, durante varios años, ha desarrollado un grupo de profesores y profesoras de Educación Secundaria que han utilizado el debate entre el alumnado como instrumento para fomentar la práctica de la argumentación en el lenguaje oral. Gracias al programa ARCE del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, este Grupo Gorgias ha podido difundir las experiencias que venían desarrollando sobre los debates y la argumentación y, sobre todo, ofrecer al resto del profesorado aquellas técnicas que pueden emplearse para lograr que el alumnado aprenda a ser crítico, a utilizar argumentos basados en la razón y a expresar sus opiniones en público.

Hay tres núcleos temáticos principales. En una primera parte se reflexiona sobre las raíces históricas de la argumentación oral y el debate y se defiende que su utilización ofrece grandes posibilidades y ventajas. Hay una segunda parte que está dedicada al conocimiento de las habilidades necesarias para conocer los entresijos de un debate o

una confrontación de argumentos y en la que también se ofrecen las mejores técnicas para superar los diferentes obstáculos: el miedo escénico, la pronunciación y el lenguaje no verbal, así como el uso de antiguos y nuevos recursos estilísticos retóricos, la búsqueda de información y la construcción de argumentos, la detección y crítica de falacias argumentativas, por ejemplo. Finalmente, en la tercera parte, se analiza la experiencia educativa de los Torneos de Debates Gorgias que se han desarrollado en cada uno de los centros que han participado en este proyecto.

También hay una idea que merece destacarse: los debates argumentativos y el pensamiento crítico deberían figurar en todas las etapas educativas, pero especialmente, en los años finales de la Educación Secundaria y el Bachillerato porque en ese momento es cuando los jóvenes alcanzan el suficiente grado de madurez para hacer que los debates resulten más provechosos.

En definitiva, se trata de un libro que aborda asuntos de gran interés en nuestra escuela y en nuestra sociedad, pues no solo tiene utilidad para el profesorado, ya que cualquier persona preocupada por mejorar la forma de expresar sus ideas encontrará en sus páginas numerosos consejos para lograrlo. Desde la época de la Grecia clásica, la Retórica se ha preocupado por recoger los procedimientos y las técnicas que servían para optimizar la utilización del lenguaje y hacer posible una mejor persuasión y comunicación. Deberíamos conocer sus principios y recomendaciones pues tienen una gran utilidad práctica y muchas veces cometemos grandes errores por desconocer aspectos que son básicos desde hace muchos siglos. Por tanto, las recomendaciones que se hacen en esta publicación tienen una gran utilidad para todos, pues son muy pocos los que manifiestan desinterés por mejorar la expresión oral y por conocer los consejos para ser un buen orador.

Finalmente, esta publicación es también un ejemplo del buen hacer del profesorado de Secundaria, que goza de una preparación que no siempre se aprecia ni considera y que, a pesar de las circunstancias tan poco propicias en las que desarrolla su labor, no cesa en su empeño de alcanzar una mejor formación con la que hacer frente a los retos educativos actuales.

