

Vivencias innovadoras en las aulas de primaria

Vivencias innovadoras en las aulas de primaria

f SéNeCa⁽⁺⁾

Agencia de Ciencia y Tecnología
Región de Murcia

edit.um
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA



Javier J. Maquilón Sánchez
Andrés Escarbajal Frutos
Rosa Nortes Martínez-Artero (Eds.)

**VIVENCIAS INNOVADORAS
EN LAS AULAS DE PRIMARIA**

Javier J. Maquilón Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos,
Rosa Nortes Martínez-Artero

(Eds.)

1ª Edición, 2014

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2014



ISBN: 978-84-697-1190-3

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

VIVENCIAS INNOVADORAS EN LAS AULAS DE PRIMARIA

Javier J. Maquilón Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos
y Rosa Nortes Martínez-Artero (Ed.)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN A LA COMPOSICIÓN MUSICAL: PROPUESTAS PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>María del Mar Bernabé Villodre</i>	1
AUSTRALIA: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EDUCAR EN LA IGUALDAD A TRAVÉS DEL CINE <i>Cecilia M^a Azorín Abellán</i>	15
MATERIALES CURRICULARES QUE HACEN VISIBLE LO INVISIBLE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <i>Cecilia M^a Azorín Abellán</i>	27
APLICACIÓN DE LAS TIC EN EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE <i>Alejandro Martínez Martínez</i>	37
PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL EN LENGUA CASTELLANA DESDE UN ENFOQUE LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO <i>Lidia Pellicer García</i>	51
GRAMÁTICA COMUNICATIVA. USO DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO <i>Lidia Pellicer García</i>	61
EL ITINERARIO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS, EL ESPACIO Y EL TIEMPO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROPUESTAS PARA CARTAGENA Y MURCIA <i>Leticia Sáez Hernández, Silvia Sierra Buendía, Alejandro Egea Vivancos</i>	71
RECRÉATE, ABRIENDO EL AULA A LA CREATIVIDAD <i>Nekane Granado Merchán, Félix Sáenz De Ugarte, Amaia Bolois Ortueta, Andoni Iñigo Ochoa de Chinchetru</i>	85
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN POSITIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Aída Hidalgo García, Olivia López Martínez</i>	97
UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Marta Rodríguez Martínez, Juan José Rodríguez Mondéjar, Cristina Rodríguez Martínez</i>	109
LAS LECCIONES DE LA NATURALEZA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA EL CAMBIO EN EL APRENDIZAJE TRADICIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	

<i>Juan Diego López Giraldo, Gustavo A. Ballesteros Pelegrín</i>	121
PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL TRÁNSITO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA	
<i>Mari Paz García Sanz, Remedios de Haro Rodríguez, M^a Dolores Méndez Miras, José Manuel Martínez Vicente</i>	131
ALLÔ CARCASSONNE!: LAS TIC-TAC Y EL APRENDIZAJE DE FRANCÉS MEDIANTE EL USO DE VIDEOCONFERENCIA EN 6.º DE PRIMARIA	
<i>Iris Sofía Serván Tello</i>	145
EL HUERTO ESCOLAR Y EL RECICLAJE COMO RECURSO EDUCATIVO PARA 4.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Martín García, M^a Nieves, M^a Antonia López Luengo, Cristina Gil Puente</i>	159
HOY VA DE DRAGONES...	
<i>María del Carmen Baeza Verdú</i>	171
DESARROLLO DE CONTENIDOS MATEMÁTICOS POR MEDIO DEL USO DEL FRANCÉS, COMO LENGUA VEHICULAR Y DE INSTRUCCIÓN, EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Carmen Soto Pallarés, Elisa Gil Ruiz y Víctor Francisco García Cristóbal</i>	181
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN FRANCÉS, LENGUA VEHICULAR	
<i>Charlène Paré, Elisa Gil Ruiz y Carmen Soto Pallarés</i>	193
UNA EXPERIENCIA BILINGÜE: EMPLEO DEL FRANCÉS, COMO LENGUA VEHICULAR, PARA LA ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE PLÁSTICA, EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Elisa Gil Ruiz, Charlène Paré y Carmen Soto Pallarés</i>	207
EDUCAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ENTORNOS MEDIÁTICOS. DIRECTRICES INNOVADORAS DE PISA 2012	
<i>Salvador Caro Navarro, Javier Gomariz Hernández</i>	221
MELOPOIESIS EN EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LOS GÉNEROS MÚSICO-LITERARIOS	
<i>María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, José Ibáñez Barrachina</i>	233
SYMBALOOEDU COMO INSTRUMENTO DIGITAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Javier Gomariz Hernández, Salvador Caro Navarro, Teresa Ros Nicolás</i>	247
EL SIGLO XVIII A TRAVÉS DE LA MIRADA DE GOYA: UNA PROPUESTA PARA ENSEÑAR LA HISTORIA DEL ARTE EN EL AULA DE PRIMARIA A TRAVÉS DE LAS TIC Y LOS PROYECTOS	
<i>Juan Antonio Ródenas Ríos, Juana María Fernández Canca, María Eugenia Álvarez Carmona, Ana María Montesinos Navarro</i>	259
INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN PRELIMINAR DEL USO DE APPS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Joaquín Hernández Ramírez</i>	273
EL COMEDOR ESCOLAR COMO CONTEXTO: PROBLEMAS REALES PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	
<i>África Celdrán Guerrero, María del Pilar López Guevara, Ana Isabel</i>	287

<i>Ponce Gea</i>	
LA DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES Y EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ESPACIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA BASADA EN LA OBRA DE PICASSO	
<i>David Verdú González, María Dolores Saura López</i>	299
MURCIA, AYER Y HOY: TRADICIONES E INNOVACIONES EN UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE EL CAMBIO Y LA CONTINUIDAD	
<i>África Celdrán Guerrero, Víctor Francisco García Cristóbal, María Pilar López Guevara, Ana Isabel Ponce Gea, David Verdú González</i>	313
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «SUELTA TU MENTE» PARA LA MEJORA DE LA CREATIVIDAD	
<i>Soto, G., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Esparza, J.</i>	325
LA DRAMATURGIA MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Mercedes del Carmen Carrillo Guzmán</i>	341
CINE Y MEDIO AMBIENTE: UNA PROPUESTA TRANSVERSAL DE ARTÍSTICA, NATURALES, SOCIALES Y LENGUA PARA RESPETAR LA TIERRA	
<i>Manuel Fernández Díaz, María Victoria Sánchez Giner</i>	353
ACERCAR LA EDUCACIÓN NO FORMAL A LA ESCUELA. LA EXPOSICIÓN “OTRA MIRADA A LAS MATEMÁTICAS”. PROYECTO URBAN, MURCIA	
<i>Maribel Parra Lledó, Alfonso Robles Fernández</i>	367
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA PROPUESTA BASADA EN EL USO DE LOS ESPACIOS VIRTUALES DEL PORTAL DIGITAL DE LA REGIÓN DE MURCIA EN LAS PROGRAMACIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>David Verdú González</i>	379
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA EXPOSICIÓN “CUANDO LA TIERRA TIEMBLA. VOLCANES Y TERREMOTOS” PROYECTO URBAN, MURCIA	
<i>Maribel Parra Lledó, Alfonso Robles Fernández</i>	391
PROGRAMAS INTENSIVOS ERASMUS PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LAS INICIATIVAS EMPRESARIALES JUVENILES	
<i>María Tabuena Cuevas, Ana González Báidez</i>	403
EL REPERTORIO MURCIANO DE TRADICIÓN ORAL DE LA WEB FONDO DE MÚSICA TRADICIONAL (CSIC-IMF): UN RECURSO ÚTIL PARA EL AULA DE MÚSICA	
<i>M^a Esperanza Clares Clares</i>	415
¿SE PUEDE PENSAR LA HISTORIA? UNA VISIÓN COMPARADA DE CÓMO ENSEÑAR EN PRIMARIA CONFLICTOS BÉLICOS EN INGLATERRA Y ESPAÑA	
<i>Ana Isabel Ponce Gea, Jorge Ortuño Molina</i>	429
LAS TIC EN EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE LA MÚSICA Y LAS MATEMÁTICAS	
<i>Bernadet Kühne Bermejo, Encarna Sánchez Jiménez</i>	443
EL CONOCIMIENTO SOBRE VOLCANES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>José M. Vílchez-González, Janire Prudencio, Lucía Urbano-Rodríguez, Jesús M. Ibáñez, Javier Carrillo-Rosúa</i>	455

TIC-OFICIOS: INNOVANDO EN EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Lidia Pardo Zapata, Águeda Álvarez Mata, José Manuel Jiménez Iglesias</i>	469
SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL USO DE VERSIONES ORIENTALES DE LA CENICIENTA <i>Mari Cruz Palomares Marín, Andrés Montaner Bueno</i>	481
OPTIMIZACIÓN DE LOS RECURSOS INFORMÁTICOS ESCOLARES MEDIANTE LTSP Y TERMINALES RASPBERRY PI <i>Antonio Pardo Cayuela</i>	495
CUENTOS DIGITALES COLABORATIVOS ENTRE PADRES E HIJOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EDUCACION PRIMARIA <i>María Ángeles López García</i>	505
UN ENFOQUE CREATIVO EN EL APRENDIZAJE DE FLE A TRAVÉS DE CUENTOS AUTÓCTONOS <i>Consuelo Vera Gil, Carmen Soto Pallarés</i>	517
LA HUERTA EN LA RAYA <i>Esperanza Baños Cardenal, M^a Salud Martínez Beltrán, Pilar Arnaiz Sánchez, Rogelio Martínez Abellán</i>	533
PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DEFICIENCIA MOTORA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA <i>María José Ruiz Nicolás</i>	545
PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Encarna Llamas, Pilar Gorbe Ferrer</i>	557
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOSTENIBLE CON MATERIALES RECICLADOS EN EL AULA DE PRIMARIA <i>Juan Ulises Illán Frutos</i>	571
LA TUTORÍA: TRANSMISIÓN DE VALORES A TRAVÉS DEL ARTE <i>Antonio Ortiz Martínez, María Jesús Rodríguez Entrena</i>	583
EL APRENDIZAJE MÓVIL EN LAS AULAS: MATERIALES EDUCATIVOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS <i>María del Mar Palomares Marín, Mari Cruz Palomares Marín</i>	695
¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN POSITIVA EN PRIMARIA? <i>Melisa Pérez Ruiz, Olivia López Martínez</i>	607
EXPERIENCIA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES A TRAVÉS DEL MÉTODO DE PROYECTOS <i>M^a José Montero Sevilla</i>	621
MÚSICA PARA NIÑOS DE KURT SCHINDLER: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Sonsoles Ramos Ahijado, Matilde Olarte Martínez</i>	627

**VIVENCIAS INNOVADORAS
EN LAS AULAS DE PRIMARIA**

INTRODUCCIÓN A LA COMPOSICIÓN MUSICAL: PROPUESTAS PARA EL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María del Mar Bernabé Villodre

(Universidad Católica San Antonio)

El trabajo de la creatividad en el aula musical: la improvisación y la composición

La legislación educativa de Educación Primaria promueve el desarrollo de la creatividad del alumnado, sobre todo desde el área de educación artística, tal como se refleja en la *Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria*, basada en el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Con ese desarrollo de la creatividad se pretende conseguir un alumnado más activo, más productivo, más sociable y, en definitiva, más humano.

Cuando se trabaja cualquier asignatura desde un enfoque creativo que parta de actividades muy prácticas y que impliquen un aprendizaje constructivista y significativo, resulta lícito considerar que el alumnado contará con mayores recursos para incorporarse a la sociedad de la que forma parte (fuera del centro educativo). Todo esto tiene su sentido en el hecho de que no puede perderse de vista el objetivo de la educación obligatoria, que es formar ciudadanos social y culturalmente competentes con todo lo que estas consideraciones implican. Para Hernández, Hernández y Milán (2010), el objetivo de la educación musical en Primaria está claro: alcanzar la formación integral del educando a través de las actividades musicales, potenciándose el valor educativo de la música además de trabajarse con el material artístico. Este valor educativo de la música es posible gracias a que ésta es parte integral de los seres humanos (Pérez, 2012).

Desde la asignatura de Música en Primaria se viene trabajando la creatividad con recursos como la improvisación, principalmente, y en menor medida con la composición. Giráldez (2010) considera que prejuicios como que la composición es una actividad demasiado complicada para músicos no profesionales, deberían ponerse en tela de juicio. Al fin y al cabo, entre los contenidos de esta asignatura se cuenta con conceptos que son imprescindibles para la composición musical y que forman parte de ella, como se podrá comprobar en epígrafes siguientes.

Realmente, mediante las actividades de improvisación más tradicionales, tales como las ruedas de improvisación corporal y/o instrumental se está iniciando al alumnado en un trabajo compositivo, si se comprende como tal la “composición” o estructuración de unos elementos de acuerdo con más o menos pautas dadas por el docente. De hecho, la improvisación se puede considerar como un primer paso de aproximación a los mecanismos de la composición. Hernández, Hernández y Milán (2010) consideran que la composición es la consecuencia de la improvisación; aunque concretemos que de una forma muy libre y desde una perspectiva colaborativa porque las improvisaciones suelen ser grupales (o deberían si se pretende desarrollar la sociabilidad del alumnado, dentro del objetivo principal de la Educación Primaria).

Entre los contenidos que deben trabajarse en el primer ciclo de la Educación Primaria, destacan las improvisaciones tanto de movimientos como de ritmos y melodías, que acercan a la intención que defienden Madariaga y Arriaga (2011) de que en la escuela se desea hacer música más que enseñarla. Por tanto resulta lícita la consideración de la improvisación como primer acercamiento a la práctica compositiva, aunque no escrita. Desde ese punto de partida, en epígrafes siguientes se desarrollarán distintas actividades de composición caracterizadas por la concreción del trabajo sobre la partitura (o pizarra pautada), que fueron puestas en práctica con bastante aceptación con alumnado de 6-7 años, dentro del marco de un proyecto de prevención de violencia a través de actividades artísticas que se viene desarrollando desde el año 2010 en El Salvador.

El grupo con el que se trabajó estaba formado por 24 niños de 6-7 años,

estudiantes del Instituto Técnico Obrero Empresarial Don Bosco, del curso que allí se denomina Preparatoria que se corresponde con el Primer curso de Primaria en España. En esta institución se desarrollan proyectos de prevención de violencia a través de actividades musicales y artísticas desde el año 2010, con el patrocinio de distintas instituciones como el Banco Mundial, la Unión Europea y la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional. Puesto que no se cuenta con ninguna asignatura artística dentro del currículo oficial, y por tanto, se carece de una normativa al respecto, se partió de la vigente en España para tratar de conseguir los mismos objetivos y trabajar los mismos contenidos. En epígrafes siguientes se detalla con mayor concreción cada uno de los momentos de la experiencia.

La composición musical: dificultades y posibilidades

Para poder comprender la utilidad de la actividad compositiva en la etapa de Primaria, se debe partir de lo que podría denominarse el desarrollo evolutivo musical. El niño de este primer ciclo de Educación Primaria cuenta con unas capacidades musicales concretas que podrían dividirse en un nivel de percepción y otro de expresión. A nivel perceptivo, es capaz de fijar temas y asimilar una estructura de conjunto; acepta el lenguaje musical desde una practicidad con su voz o con otros instrumentos; discrimina mejor sonidos agudos que graves; reconoce esquemas de tonalidades simples y percibe el carácter inacabado de una frase rítmica; muy imaginativo a nivel musical; surge una intención de escucha ante lo que ofrece la audición musical. Y a nivel expresivo, aumenta su tesitura vocal; muestra su preferencia por canciones sencillas de argumento humorístico o paradójico; se coordina perfectamente a nivel motor grueso y fino con sonidos musicales; muestra preferencia por el instrumental escolar; es capaz de interpretar y reconocer las duraciones de las figuras de nota y de silencio; tiende a acelerar la interpretación.

Entre todas estas características del alumnado de este primer ciclo que está comprendido entre los 6 y los 8 años, no se puede decir que haya ninguna que niegue un posible desarrollo de la composición en el aula de Primaria. Todo lo contrario, ya que de acuerdo con el *Real Decreto 1513/2006* ya citado, debe

trabajarse la creación musical (véase su “Bloque 4. Interpretación y creación musical”) y se establecen los contenidos necesarios para ello como son las improvisaciones de ritmos y melodías, además de la “selección de sonidos vocales, objetos e instrumentos para la sonorización de situaciones, relatos breves” (p. 43072).

La composición musical se puede trabajar desde el momento en que se menciona al alumnado la existencia de las escalas musicales, del acorde tríada, conceptos que están presentes en todos los libros de música de primer curso de Primaria ya desde el trabajo del nombre de las notas y de las partituras, todas en Do Mayor. Desde nuestra experiencia se pudo comprobar que el alumnado del primer ciclo podía crear pequeñas melodías a partir de estos elementos trabajados, y otros autores como Hernández, Hernández y Milán (2010) también han demostrado con sus experiencias que sí son posibles estas actividades de composición en el aula de Primaria.

Cuando se habla de componer se piensa en un proceso complicado, difícil, que implica cientos de normas, un orden dentro de un marco establecido (Schmitt, 2013); pero también se piensa en un proceso artístico que presupone inspiración por parte del compositor, cierto grado de creatividad y mucha imaginación. Todo esto viene a mostrar cómo la música no es un producto que se obtiene por la “simple inspiración” del músico, sino que hay todo un proceso de raciocinio detrás de ella. Precisamente, ese proceso casi de formulación química es uno de los impedimentos que se ponen para la práctica de la composición en el aula de Primaria, aunque se cuente con algunas experiencias como las de Hernández, Hernández y Milán (2010), y Segovia, Casas y Luengo (2010) para Primaria, y de Rusinek (2004) y Oriol (2009) para Secundaria, etapa en la que se siguen poniendo las mismas trabas como se deduce de la lectura de las experiencias citadas.

Ciertamente la composición es una tarea complicada porque son muchas las normas que deben respetarse. Hernández, Hernández y Milán (2010) reflexionan sobre el hecho de que se suele decir equivocadamente que la creatividad es un don especial que no se puede casi desarrollar. Se puede decir, incluso, que la interpretación instrumental es complicada porque implica muchas normas que también deben tenerse en cuenta. Entonces, ¿qué es lo

que puede trabajarse en el aula de Primaria? ¿Sólo los elementos “fáciles”? ¿Sólo podrán tocar pero sin insistir demasiado en nada más porque no serán capaces de comprenderlo? Es decir, ¿debemos formar “loros musicales” capaces de repetir partituras sin ser conscientes de lo que interpretan? Desde esta comunicación se mostrarán actividades para la iniciación a la composición que se ha podido comprobar que no son difíciles para el alumnado y que les permiten acercarse después a la interpretación con un mayor conocimiento de causa.

Concretemos ahora esas dificultades del proceso compositivo que después trataremos de contrarrestar con las posibilidades educativas y creativas que ofrece, y las facilidades que “están ahí” y que sólo debemos molestarnos en encontrar. Resulta significativo que, poco a poco, el desarrollo de la creatividad musical comience a ser una propuesta dominante en el aula educativa musical (Madariaga y Arriaga, 2011); a pesar de que la escasa investigación musical (en comparación con la realizada en otros campos) se centre más en la didáctica (Subirats, 2011), como intento de contribuir a la mejora de la formación de los docentes de esta especialidad.

En general, componer aproxima al mundo del círculo de quintas, a la estructura de los acordes, a las diferentes opciones de escalas mayores y menores, a las reglas del movimiento y del enlace de acordes... Y todo eso si se parte de una concepción que podría denominarse clásica, porque si se toman como punto de partida otras corrientes compositivas surgidas en el siglo XX, resultaría incluso más complicado por la libertad en el uso de los conceptos anteriores, sólo al alcance de aquellos que cuentan con un gran control armónico. Componer en el aula de Primaria permitirá conocer los procedimientos de construcción de una pieza musical y las características del entramado creativo de los mismos.

Bien, las dificultades son obvias. Pero aquí entraría en escena el docente, que siempre debe saber adaptar los contenidos que está presentando a la etapa correspondiente. Así pues, todo dependerá de cómo adapte el docente las actividades, de modo que se pueda seguir el hilo marcado por las actividades de improvisación que están incluidas entre los contenidos para este primer ciclo, tal como se deduce de la lectura de la legislación vigente (véase la cita al

Real Decreto 1513/2006 de este mismo epígrafe) y de propuestas como las de Peñalver (2012). Y en esa línea debe trabajarse porque ya en Secundaria algunos autores como Peñalver (2010) consideran que la improvisación potencia el desarrollo de los ejes transversales, de manera que debe conseguirse cierta continuidad.

En cuanto se interpreta una pieza musical con diferentes voces se está trabajando el concepto de armonía y, por tanto, se puede incorporar el trabajo de la composición. Todo partiría de acercarla con actividades muy simples que impliquen rellenar espacios con opciones limitadas por el docente, actividades que supongan crear nuevos giros a las fórmulas musicales existentes (Lizárraga, 2010), lo que sería un esquema similar al que se utiliza para iniciar en la improvisación al alumnado de los conservatorios. Schmitt (2013) señala que la composición puede verse como una especie de juego e incluso comenta ejemplos de siglos pasados, cuando todavía se estaba organizando y sistematizando la teoría musical.

Componer en el aula supone potenciar la imaginación y la creatividad del alumnado, que es justo lo que persigue el área de Educación Artística en su *Anexo II* (p. 31509) según la *Orden ECI/2211/2007*, por tanto es necesario trabajarla para lograr la educación global y completa del alumnado. La educación musical permite dicho crecimiento integral personal (Frega, 2009). Seguidamente se mostrarán distintas actividades compositivas que posibilitan esa potenciación de la creatividad en el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.

Actividades prácticas para el Primer Ciclo de Educación Primaria

La composición musical más clásica parte de una estructura y unas normas que la muestran como un proceso riguroso que produce una sensación equilibrada y armónica, es decir, hay todo un conjunto estructurado de marcas, una verdadera sintaxis (Casas y Poco, 2008). Precisamente por esa concepción de rigurosidad, de esquemas que deben repetirse y de normas que deben cumplirse tiene que aprovecharse para mejorar el comportamiento del alumnado al tiempo que se fomenta el desarrollo de su creatividad. Aunque esa

rigurosidad y ajuste a las normas comentado, debe procurarse que no suponga una inhibición de las capacidades creativas naturales del alumnado.

Por supuesto, en aulas perfectamente dotadas de nuevas tecnologías con programas informáticos de edición de partituras resultarían clases más fáciles y atractivas (Segovia, Casas y Luengo, 2010) porque estos programas facilitan la captación de errores, disonancias, etc. Además mejoran los aprendizajes del alumnado (Dorado, 2011) y permiten desarrollar su capacidad creativa (Galera y Mendoza, 2011), al tiempo que la flexibilidad del docente (Gallego, Cacheiro y Dulac, 2009). Sin embargo, en el caso de la experiencia cuyas actividades se plasman aquí, no fue posible por la falta total de recursos tecnológicos. Como se comentó en epígrafes anteriores, el centro donde se desarrollaron estas actividades musicales, el Instituto Técnico Obrero Empresarial Don Bosco, no contaba con el equipamiento técnico necesario porque la licencia de los programas informáticos de edición de partituras musicales son demasiado caros para una institución que depende de la caridad y generosidad de distintos donantes.

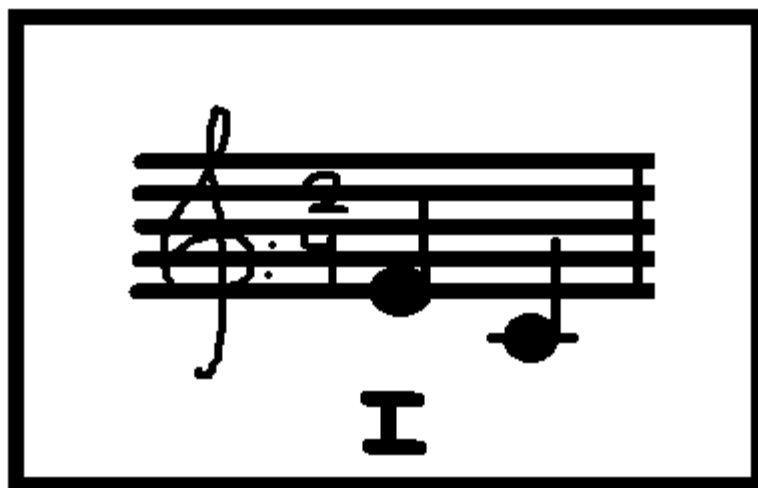
El grupo de 24 niños y niñas de entre 6 y 7 años limitaban su actividad artística a la creación de dibujos y manualidades, pero no a la interpretación de canciones vocal o instrumentalmente. La implantación de distintos programas de educación artística para la prevención de la violencia en una zona tan conflictiva como la Comunidad Iberia de San Salvador (El Salvador), les permitió aproximarse al proceso educativo musical a razón de una hora cada día de la semana. Aunque uno de los objetivos principales junto con la intención de reducir la violencia, se centró en potenciar la capacidad creativa del alumnado.

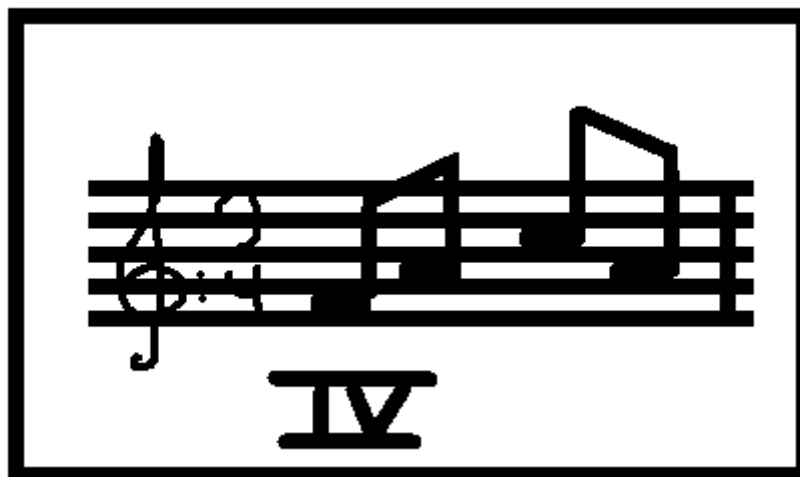
Se contaba con una pizarra de rotulador a la que hubo que ir dibujando cada vez los pentagramas, un teclado eléctrico, unos carrillones infantiles (de una conocida marca de juguetes infantil) que fueron donados por una empresa juguetera de Ibi, e instrumental de pequeña percusión que había que solicitar al coordinador de la orquesta que se estaba formando como imagen de los distintos proyectos artísticos desarrollados.

Una primera actividad compositiva adecuada a este alumnado partió de la

creación de melodías a partir de patrones de motivos melódico-rítmicos ya prefijados. Para comprender y conocer auditivamente qué se les estaba presentando, debían interpretar éstos con un carrillón, para acostumbrarlos a otras sonoridades instrumentales escolares. Este tipo de actividad podría considerarse compositiva porque como señala Giráldez (2010), es un proceso consciente, voluntario y controlado que da lugar a un producto musical interpretable.

La actividad partió de la presentación de tres motivos diferentes a partir de los denominados grados tonales de la escala de Do Mayor (tónica, subdominante y dominante), escritos en compás de 2/4 con figuras sencillas (negras, corcheas y blancas). El alumnado tenía distintas tarjetas que podía manipular manualmente y colocarlas en sus atriles para poder escuchar cómo sonaba cada una de ellas. Una vez interpretadas debía combinarlas a su gusto para obtener su propia melodía. Se incluyen algunas fichas modelo de estos motivos presentados al alumnado, modelos que fueron realizados a mano, en papel reciclado, porque no se contaba con presupuesto para fotocopias:



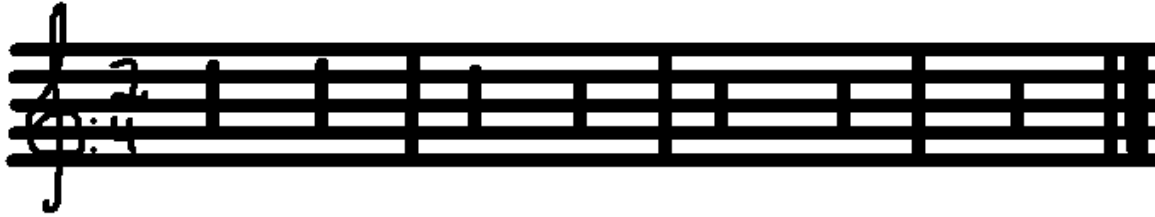


Esta actividad supuso un primer acercamiento a la composición musical a partir de la ordenación de patrones rítmicos y melódicos, tal como se haría en una improvisación guiada; aunque se puede considerar un paso más porque se expresaba por escrito.

Otra actividad más compleja y que partió de un planteamiento más próximo a las normas de composición armónica, se centraba en la cumplimentación de espacios y en la selección de distintas plantillas rítmicas para colocar en espacios prefijados. Expliquemos este planteamiento más detenidamente.

Se partió de una explicación de la escala de Do Mayor. La escala se desplegó en la pizarra y se sumó a cada grado su acorde; es decir, se añadieron dos notas más en vertical a cada grado, con lo que se formó el acorde tríada de cada uno de ellos. Este concepto de acorde tríada no es incomprensible ni difícil de entender para el alumnado de primer ciclo ya que se estudia en el primer curso de enseñanzas elementales de música y se comparte alumnado.

Un pentagrama se dividió en cuatro compases y se colocaron dos plicas en cada uno de ellos, salvo en el compás cuatro que sólo se colocó una plica para mostrar que ésta sería una figura de blanca, tal como se muestra en el ejemplo inferior:



Así el alumnado termina de interiorizar que en un compás de 2/4 la unidad de tiempo es la negra y la de compás, la blanca; pero son ellos quienes deciden qué nota colocan, iniciándose en la composición de una melodía. Aunque, ¿cómo saben el resultado final si todavía no tienen la memoria auditiva demasiado desarrollada? La solución ideal es tocar sus melodías con un carrillón para escuchar el resultado final y no “imaginarlo”.

A cada uno de esos compases se le asignó un grado (I-V-IV-V-I), de forma que el alumnado visualizaba el pentagrama en blanco que debía rellenar y, arriba, otro pentagrama con los acordes que se podían colocar en cada una de esas plicas (de forma coincidente, uno arriba justo de cada plica). Esta ordenación facilitaba la cumplimentación de las figuras de nota con la nota deseada, ya que estaba ordenado y sólo se trataba de seleccionar las notas deseadas tras la escucha/interpretación con el carrillón.

El siguiente paso del alumnado fue seleccionar una de esas tres notas posibles de cada acorde y su posterior escritura en la partitura. Era una forma de ayudarles a centrar la atención, a relacionar sonidos musicales con su respectivo símbolo, y a desarrollar su creatividad, tal como estableció la *Orden ECI/2211/2007* cuando considera que hay que promover “la iniciativa, la imaginación y la creatividad” (p. 3150). Por supuesto, ese resultado se interpretó en el aula como una pieza más dentro del repertorio seleccionado por el docente de entre los compositores clásicos. A continuación, se presenta una transcripción de una de las melodías resultantes:



Conclusiones: falsos mitos y verdaderas posibilidades de la composición musical en Primaria

La educación durante la etapa de Primaria debe desarrollar “hábitos (...) así como actitudes de (...) interés y creatividad en el aprendizaje” (p. 31488) tal como se establece en el *Artículo 4 de Objetivos de la Educación Primaria* en su *Apartado b*, según la *Orden ECI/2211/2007*. De modo que para desarrollar la creatividad, el área de educación artística establece el trabajo de la improvisación y de la creación; en este sentido, la labor del docente musical no quedaría completa si obviase el trabajo compositivo. No debe olvidarse que ese desarrollo de la creatividad tiene “implícita la expresión de ideas” (p. 31496, *Anexo I “Competencias Básicas”*), es decir, el descubrimiento de su personalidad y de su capacidad imaginativa. Y la clase de música es el espacio más adecuado para manifestar libremente esas ideas y sentimientos (Hernández, Hernández y Milán, 2010).

La composición como actividad armónica, contrapuntística, analítica, compleja, presupone el dominio de parámetros específicos. El mundo de las tonalidades, modalidades, serialismos, dodecafonismos, atonalismos, resulta realmente complicado para un alumnado que todavía está adentrándose en el mundo del Lenguaje Musical. No obstante todos esos impedimentos, la parte más complicada la tiene el docente porque tiene que ser capaz de simplificar la labor compositiva hasta reducirla a normas básicas y parámetros inteligibles para el alumnado de este primer ciclo de Educación Primaria, en este caso de Preparatoria (equivalente a primer curso en España).

Se podría decir que hay unos falsos mitos sobre la imposibilidad de iniciar al alumnado de Primaria en la composición musical, así como también hay un conjunto de beneficios y posibilidades que ofrece la práctica de esta actividad que permitirán desarrollar la creatividad y la imaginación del alumnado. El docente de Primaria debe “desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad” (p. 31497, *Anexo I “Competencias Básicas”* de la *Orden ECI/2211/2007*), es decir, que la actividad compositiva permitiría la consecución de esto.

El principal mito (falso) que evita la práctica de la composición en el aula de

Primaria es el considerar que ésta implica muchas normas que resultan demasiado complicadas para un alumnado que no hace sino aproximarse superficialmente al Lenguaje Musical. Como se ha mostrado con las actividades realizadas durante nuestra experiencia con alumnado de esta etapa, bastaría con simplificarlas y reducirlas a constructos básicos y muy simples. Y por supuesto, para garantizar la aplicación de las actividades comentadas habría que replantearse el tipo de profesorado musical que se está formando (Mateos, 2013), lo que daría pie al desarrollo de otra comunicación.

Quizá el principal problema estibaría en que la improvisación rítmico-melódica no es presentada o considerada como un primer acercamiento a la composición musical; aunque desde la propuesta metodológica musical de Dalcroze se viene dando gran importancia a ésta (Lago y González, 2012) como forma de estimular la composición en el alumnado desde la más temprana edad. Pero realmente sí puede interpretarse como una toma de contacto con ésta porque “requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad” (p. 31496, *Anexo I* “Competencias Básicas”), que es justo lo que debe potenciarse en el alumnado de acuerdo con la ya citada *Orden*. De manera que si la legislación exige un trabajo de la improvisación gracias al peso que le otorgó Dalcroze en su metodología (Vernia, 2012), dar el siguiente paso a la plasmación sobre el papel que implicaría la composición, es cuestión de adaptación de los pasos por parte del docente.

El trabajo de la composición musical a un nivel tan simple como el propuesto en epígrafes anteriores permitió que el alumnado actuase con autonomía, que pudiese “en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas” (p. 3150), tal como refleja el *Anexo II* de las *Áreas de Educación Primaria* de la legislación vigente ya comentada en el párrafo anterior. El alumnado participante en las actividades musicales desarrolladas en el marco de los distintos proyectos de prevención de violencia, potenció su creatividad y mejoró su predisposición hacia las actividades artísticas.

La composición permite desarrollar la creatividad y la imaginación del alumnado, además de que puede contribuir a su formación integral (Oriol, 2009). Estas dos capacidades (creatividad e imaginación) que se convierten en

cualidades del alumnado, les llevarán a ser personas más sociables y respetuosas de la alteridad, que es precisamente el objetivo principal de la Educación Primaria: formar ciudadanos socialmente competentes y respetuosos, que tendrán un gran sentido de la musicalidad (Lago y González, 2012) y de la sensibilidad.

Referencias bibliográficas

Casas, A. y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20 (1), 49-62.

Dorado, C. (2011). Creación de objetos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso didáctico de la pizarra digital interactiva (PDI). *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 116-143.

Frega, A. L. (2009). Creatividad y Educación Musical. *Creatividad y Sociedad*, 13, 9-31.

Gallego, D. J., Cacheiro, M. y Dulac, J. (2009). La pizarra digital interactiva como recurso docente. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), 153-178.

Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 109-125.

Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 11-23.

Lago, P. y González, J. (2012). El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 89-100.

Lizárraga, P. (2010). *El aprendizaje de la música*. Xalapa: LUZAM.

Madariaga, J. M^a y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado.

Cultura y Educación, 23 (3), 463-476.

Mateos, D. (2013). Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 52-78.

Mendoza, J. y Galera, M^a M. (2011). Tecnología Musical y Creatividad: una experiencia en la formación de maestros. *Revista Electrónica de LEEME*, 28, 24-36.

Oriol, M^a A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de Secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6 (1), 1-10.

Peñalver, J. M^a (2010). El valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la educación obligatoria española. *El Artista*, 7, 152-164.

Peñalver, J. M^a (2012). Sistemas de notación musical alternativos (II): una aproximación a la grafía del ritmo duracional. *Artseduca*, 2, 48-57.

Pérez, M. A. (2012). Ritmo y orientación musical. *El Artista*, 9, 78-100.

Rusinek, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker*, 14, 191-208.

Schmitt, T. (2013). Música como juego. *Brocar*, 37, 263-286.

Segovia, J. P., Casas, L. M. y Luengo, R. (2010, marzo). *Creando música con la pizarra digital*. Comunicación presentada al II Congreso DIM-Aulatic en Barcelona.

Subirats, M^a A. (2011). La investigación en Didáctica de la Expresión Musical. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 175-194.

Vernia, A. M. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. *Artseduca*, 1, 24-27.

AUSTRALIA: UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EDUCAR EN LA IGUALDAD A TRAVÉS DEL CINE

Cecilia M^a Azorín Abellán

(Universidad de Murcia)

Introducción

Hoy en día la apuesta por la igualdad en la escuela conlleva la elaboración de una cultura comprensiva en la que los niños no sean vetados por mostrar su ternura, las niñas puedan ser protagonistas y los jóvenes inmigrantes dispongan de un futuro mejor (Rebollo, 2006). En este sentido, aspectos como el género y la interculturalidad adquieren especial relevancia en la llamada *Educación para la Igualdad*. Así pues, ha de considerarse que las escuelas son espacios privilegiados para aprender a relacionarse en igualdad (Cabello, 2011) en los que se debe aprovechar la diversidad de los grupos-clase como una oportunidad de enriquecimiento.

En este trabajo, se desarrolla una propuesta de intervención pedagógica contextualizada en la etapa de Educación Primaria para educar en la igualdad a través del cine. Asimismo, cabe señalar que el uso del cine como recurso didáctico es una realidad en auge dentro del ámbito educativo que se configura como un mecanismo idóneo de transmisión de valores. Al respecto, Loscertales y Bonilla (2009) consideran que el cine ofrece la posibilidad de utilizar las películas como instrumentos que contienen un gran potencial para educar en valores.

Y en esta línea, Amar (2003) señala que el cine ha de ocupar el lugar que le corresponde en los centros educativos y se ha de resaltar su valor formativo y cultural. Por tanto, puede expresarse que el cine es como una ventana al mundo que da significado a las actividades del quehacer diario del aula (Marín, González y Cabero, 2009), que puede resultar de gran utilidad a la hora de implementar propuestas pedagógicas con el alumnado.

En el contexto escolar actual, se requieren nuevos recursos didácticos y propuestas que sean novedosas, que hagan posible que las escuelas sean para todos (Arnaiz, 2011) y que propicien la asunción de los valores propios de la ciudadanía democrática en la que nos encontramos. Por consiguiente, en este documento se apuesta por la utilización del formato cine (audiovisual) en la escuela para llevar a cabo el trabajo que se presenta. Tal y como venimos expresando, pues, el uso del cine en el aula es un recurso útil que además actúa como elemento motivador, despertando en el alumnado el interés por el tópico objeto de estudio. En este caso, se expone a continuación una propuesta de intervención pedagógica a través del visionado de la película *Australia* como eje motor del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una Educación para la Igualdad.

El objetivo principal que se persigue es la identificación de los elementos de discriminación por razón de sexo/etnia contenidos en el film. Para ello, una vez visualizada la película se propone un debate sobre ello. En síntesis, se analizan una serie de secuencias que han sido minuciosamente seleccionadas y se concreta el desarrollo a seguir en cada una de las sesiones planificadas. Esta propuesta ha sido diseñada para su implementación en 6.º curso de Educación Primaria en el marco de las actividades derivadas del *Plan de Igualdad* de un Centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia para el curso escolar 2013/2014.

Propuesta de intervención pedagógica: Australia

La propuesta de intervención pedagógica que se expone a continuación utiliza la película *Australia* como hilo conductor de la experiencia (en la *Tabla 1* puede consultarse una breve sinopsis de la película). A continuación se especifica el procedimiento a seguir en cada una de las sesiones diseñadas:

1.ª Sesión

- *Lluvia de ideas*: como aproximación a las formas de discriminación por razón de sexo/etnia se comienza la sesión con una lluvia de ideas para identificar los contenidos que domina el alumnado acerca de esta temática.

- *Visionado de la película Australia Parte I:* se llevará a cabo la proyección de la película Australia en el aula ordinaria del grupo-clase. Durante el visionado de la misma, se pedirá al alumnado que tome nota de aquellas escenas que susciten comentario en relación a las situaciones de discriminación y desigualdad, pues será de interés recoger un breve resumen de aquellos momentos en los que se atenta contra el principio de igualdad para su posterior debate en el aula.

Tabla 1. Sinopsis de la película Australia

AUSTRALIA (Director: Baz Luhrmann, Fecha: 2008)	
	<p>Se trata de un film ambientado en los albores del estallido de la Segunda Guerra Mundial cuya principal protagonista es Lady Sarah Ashley (Nicole Kidman), una aristócrata inglesa que viaja al lejano continente para encontrarse con su marido y vender una extensa propiedad ganadera llamada Faraway Downs. Sin embargo, allí encuentra a su esposo muerto y su vida da un giro inesperado, lo que transformará a Sarah y a todos los que la siguen en esta aventura.</p>

2.^a Sesión

- *Visionado de la película Australia Parte II:* en esta segunda sesión, se terminará de ver la película.
- *Puesta en común en pequeño grupo:* el alumnado en grupos de 4-5 personas reflexionará sobre las secuencias/escenas que han recogido en sus apuntes explicando por qué consideran que existe un maltrato o situación desigual. Estas reflexiones se recogerán en un resumen de grupo que se entregará a la maestra para su valoración.

3.^a Sesión

- *Proyección y comentario de las escenas seleccionadas por parte de la maestra (Tabla 3):* se analizarán las escenas seleccionadas en gran grupo. Las principales ideas a destacar serán las siguientes:

- *El diferente papel del hombre y de la mujer en el ámbito público/privado:* para ello pueden comentarse las secuencias de la taberna (escenas 1 y 8) en las que la mujer no tiene acceso al bar de los hombres. Se observa aquí el orden establecido en la sociedad para cada sexo (hombre esfera pública y mujer esfera privada).
- *Abuso sexual y maltrato hacia la mujer:* puede observarse en la escena 3 en la que Fletcher domina a la mujer y la somete a su voluntad. También en la escena 4 cuando Nallah informa a Sarah de lo que hace Fletcher con su madre y en la escena 5 en la que se aprecia claramente la posición de sumisión de la mujer frente al hombre que abusa de ella. Por último, la violencia y maltrato llega a su punto álgido en la escena en la que Fletcher pega a Nallah y también a su madre que se interpone entre ambos para defender al niño.
- *Machismo:* por el hecho de ser mujer aristócrata se cuestiona que Sarah pueda montar a caballo y conducir a las reses por el desierto (escena 7).
- *Orden impuesto e injusto “que sea así no significa que así deba ser”:* esta es la última idea y escena que se trabaja con el alumnado. La intencionalidad de la misma es que se reflexione sobre la construcción social de los roles y estereotipos asociados al género que discriminan a la mujer. Asimismo, esta frase también sirve para denunciar las conductas xenófobas y racistas hacia el hombre aborigen (escenas 8 y 9).
- Preparación del debate: en esta actividad se trabajará por parejas para preparar los argumentos que utilizará el alumnado en el debate sobre la discriminación por razón de sexo y etnia, y se esgrimirán en papel algunas propuestas de mejora sobre ello.

4.ª Sesión

- *Debate moderado:* para terminar esta experiencia en la última sesión se llevará a cabo un debate moderado por la maestra. Se fomentará que el alumnado tome la palabra a través del diálogo (a modo de tertulia dialógica) con su grupo de iguales y reflexione acerca de las situaciones de discriminación y violencia que subyacen en las diferentes escenas

destacadas de la película Australia y que ya fueron comentadas en la clase anterior. Con este propósito, se lanzará la pregunta final ¿qué puede hacer la sociedad para acabar con la lacra de la desigualdad? Se propiciará el desarrollo de propuestas de mejora para erradicar la violencia y se especificarán algunas formas de prevenirla. Se intentará llegar a la conclusión de que la formación referida a la *Educación para la Igualdad* en la escuela es una de las claves para erradicar esto, pues en la educación está la capacitación y el conocimiento para crear una sociedad mejor que verdaderamente sea equitativa para todos y en la que no exista lugar para la discriminación y la desigualdad. Finalmente, estas propuestas de mejora se subirán al blog de la clase para su difusión en la red.

Respecto a los recursos a utilizar en el transcurso de estas sesiones destacan los siguientes: personales (maestra tutora de 6.º de Educación Primaria), materiales (película Australia, cañón proyector y pantalla, material fungible didáctico como folios, bolígrafos...) y estructurales (aula del grupo-clase).

Para la evaluación de esta propuesta, se valorarán las producciones del alumnado (resumen del pequeño grupo sobre las escenas relacionadas con la desigualdad y propuestas de mejora por parejas y gran grupo) y su participación en el debate generado. Seguidamente, se presentan las secuencias de la película seleccionadas por parte de la maestra para la identificación de las formas de discriminación por razón de etnia y de género (*Tabla 3*). Se trata de escenas que suscitan el debate en relación a las acciones discriminatorias que describen y que son susceptibles de ser comentadas en el grupo-clase:

Tabla 3. Secuenciación de las escenas seleccionadas y comentario

ESCENA	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
1	10:33-11:09	Comentario destacado: <i>¡Nada de mujeres aquí! (dice el tabernero), el salón de las cotorras está al otro lado...</i> En esta escena se pone de manifiesto la discriminación que se hace a la protagonista principal (Sarah) que por su condición de mujer no está bien visto que entre a la taberna. Con estas palabras observamos la sombra del patriarcado, pues el hombre sí tiene derecho a la vida pública mientras que la mujer queda relegada a la vida privada (ámbito doméstico).
2	22:27-22:50	En la escena, Fletcher se aprovecha de la madre de Nallah (mujer aborígen) y mantiene relaciones sexuales con ella.

		(Además, ha de tenerse en cuenta que Nallah nace fruto de esos abusos). En esta secuencia, se observa la superioridad del hombre frente a la mujer (pues la domina a su antojo, abusa de su cuerpo y la utiliza como un mero objeto). La mujer es obligada a mantener relaciones con Fletcher en una relación que se basa en el miedo y el abuso de poder.
3	24:54-25:20	En esta secuencia, Nallah habla sobre los encuentros de Flecher con su madre descubriéndole a Sarah que éste se aprovecha de su condición de capataz para mantener relaciones sexuales con su progenitora.
4	26:50-27:20	En esta escena Fletcher (<i>Figura 1</i>) sale por la mañana disimulando después de haber abusado sexualmente de la madre de Nallah. La cara que pone Fletcher en esta secuencia expresa que él tiene el mando de la situación y el poder. Por tanto, puede abusar de ella cuando le plazca, pues la mujer debe ser sumisa.
5	29:55-30:48	En esta secuencia, Fletcher pega a Nallah y a su madre ejerciendo una violencia física no solo con la madre sino también con el hijo. Sin importarle quién le mira en ese momento desata su ira contra el niño y por ende, contra su madre que intenta defenderlo.
6	30:05-40:23	Comentario destacado: <i>¡Esto no es trotar por los jardines de Kensignton! le dice Drover a Lady Asley</i> En esta escena el Arriero Drover insinúa que una mujer aristócrata no sabe montar a caballo en el campo.
7	1:22:27- 1:23:32	Comentario destacado: <i>Nada de mujeres, las señoras allí al lado... Merece un trago como un hombre.</i> De nuevo en esta escena adquiere relevancia la profunda influencia del patriarcado. El hombre sí puede tomar algo en un bar y tiene derecho a la vida pública pero la mujer no. Se reivindica, pues, que Sarah sí tome un trago porque ha recorrido el desierto y ha logrado embarcar las reses. Se supone, por tanto, que ha hecho el trabajo de un hombre y por ello se acepta que le sirvan un chupito de alcohol.
8	1:26:23- 1:27:09	Comentario destacado: <i>Que sea así no significa que así deba ser.</i> Con esta frase se reivindica que la discriminación que se ejerce contra el hombre aborigen es una injusticia. La sociedad crea unos prejuicios y estereotipos que posteriormente materializa en normas que se dan por asumidas y aceptadas por todos (construcción social de la desigualdad). En este caso, se sugiere que los hombres de piel negra también merecen tomar algo en una taberna al igual que los hombres de piel blanca. Las diferentes escenas de la película en la taberna ilustran acerca de la discriminación latente por razón de sexo y también en este último caso como puede comprobarse por cuestiones de etnia.
9	2:09:20- 2:11:57	<i>Idem</i> al comentario anterior. En esta escena entra al bar uno de los amigos de Drover (de piel negra) después del ataque bélico y aunque a regañadientes, finalmente se le sirve un chupito.

Atendiendo a la información contenida en la tabla anterior, la mayoría de las secuencias seleccionadas abordan la discriminación por razón de género, un aspecto que es necesario tratar en estas edades (11-12 años), pues son momentos en los que se han de forjar los valores que guiarán la actuación de

los futuros ciudadanos. A este respecto, se ha de construir en el discente una personalidad sana postulada a favor de la equidad. Al mismo tiempo, el visionado de Australia permite ahondar en una doble discriminación por razón de etnia y por razón de sexo, tal y como se muestra en el caso de la mujer aborígen que es víctima de los abusos de Fletcher. Así pues, podría decirse que sufre una doble discriminación en cuanto que es discriminada por su condición de mujer (considerada como un ser débil y vulnerable) pero también por ser negra (el color de su piel agudiza si cabe aún más su discriminación respecto a la mujer blanca).

Análisis del contexto, sector de población y formas de discriminación identificadas

En relación al *contexto* y escenario en el que tienen lugar las escenas seleccionadas, cabe destacar que la mayoría se desenvuelven en lugares concretos como es el caso de la taberna en la que se aprecia cómo la mujer y el hombre de piel negra son discriminados por razón de sexo y etnia. Además, la taberna tiene el acceso reservado exclusivamente para el hombre blanco, que es el que tiene el verdadero derecho a entrar en estos establecimientos públicos según el orden impuesto por la sociedad patriarcal y racista. Otro escenario en el que se ejerce la violencia y discriminación es en la cabaña en la que Fletcher abusa de la madre de Nallah. Asimismo, la película se desarrolla en un contexto rural ambientado en un conflicto bélico, lo que aumenta las situaciones de discriminación, desigualdad e injusticia social... y repercute en un empeoramiento de la situación de la mujer.

Por otro lado, respecto al *sector de población* implicado en la discriminación y la violencia de género, cabría destacar que esta situación se produce, entre otras cosas, por los siguientes aspectos:

- *Situación de desventaja social y dependencia económica*: la madre y el niño aborígen son muy humildes y tienen una situación económica precaria. Estas circunstancias hacen que sea más fácil para Fletcher aprovecharse de la madre de Nallah ya que ella depende de él para subsistir, pues éste lleva la finca y en ella se ha de hacer lo que él diga.

- *Creencia de superioridad por parte del hombre respecto a la mujer:* Fletcher se considera superior a la mujer, no cree que Sarah pueda llevar la finca por sí misma ni transportar a las reses por el desierto...
- *Abuso de poder:* Fletcher abusa de su poder como persona que gestiona la finca para aprovecharse de la madre de Nallah.
- *Intimidación y amenazas:* mediante el ejercicio de coacciones la mujer acaba obedeciendo al maltratador.

Para continuar, se presentan algunas de las *formas de discriminación* identificadas en la película en las que habría que hacer hincapié durante la implementación de la propuesta de intervención diseñada. En este sentido, se pondrá especial atención al comportamiento de Fletcher (*Figura 1*), personaje que ejerce el papel de maltratador del que se pueden extraer las siguientes ideas acerca de sus características como personaje:



Figura 1. Secuencia en la que Fletcher acaba de violar a la mujer aborigen

- *Creencias y comportamiento sexista:* por ser hombre y blanco se siente superior.
- *Egocéntrico:* cree que una mujer no es capaz de llevar una finca.
- *Dominante:* ejerce su dominio y se aprovecha de su situación de capataz para discriminar y abusar de la mujer aborigen.
- *Resuelve los conflictos con hostilidad:* esto puede comprobarse en la escena en la que el niño descubre a Sarah que el pozo funciona. En ese

momento, Fletcher intenta resolver la situación mediante la violencia física al niño y a la madre aborigen que se pone por medio para defender a su hijo.

- *No asume la responsabilidad de sus errores:* abusa de la mujer que incluso queda embarazada (fruto de esos abusos sexuales) y posteriormente no reconoce al niño (Nallah) ni se interesa por su cuidado.
- *Utiliza los privilegios masculinos para tomar el mando de la relación:* usa su posición de hombre y capataz para aprovecharse de la mujer aborigen y obligarla a mantener relaciones sexuales con él.

Por otra parte, los *síntomas de la mujer que sufre maltrato* (en este caso la mujer aborigen) se manifiestan en el plano emocional (miedo, tristeza, sentimientos de culpabilidad, apatía), también a nivel físico (abuso sexual, malos tratos) y por último en el ámbito social (actitud huidiza, vergüenza, desconfianza...). Respecto a las *señales de maltrato presentes en el niño*, en la película podemos observar como Nallah es testigo del abuso de su madre y presenta sentimientos de tristeza e impotencia ante esta situación, pues el maltrato traspasa las fronteras de la relación entre los adultos traumatizando también al niño (*Figura 2*).



Figura 2. Nallah, el niño aborigen

Para terminar, se presentan algunas consideraciones derivadas de la reflexión sobre esta propuesta.

Discusión y conclusiones

A modo de cierre, es importante llevar a cabo intervenciones con el alumnado que expongan situaciones de discriminación por razones de género y etnia que, *a posteriori*, den lugar al debate para concienciar y sensibilizar a los más jóvenes con estos temas que forman parte de la realidad y guían el itinerario hacia una educación para la vida en igualdad. Puede concluirse que a lo largo de la película Australia se detectan principalmente dos tipos de discriminación (de género y de etnia) tal y como se ha expresado en los apartados anteriores.

A este respecto, Ruiz, Blanco y Vives (2004) consideran que entre las principales situaciones de discriminación (y violencia) por razón de género se encuentran los siguientes factores:

- *Socioculturales*: la subordinación de la mujer no es sino consecuencia del poder ejercido por los hombres como un rasgo básico del patriarcado.
- *Individuales*: un ejemplo de ello puede ser el consumo de alcohol.
- *Comunitarios*: relacionados con la posición social y los recursos socioeconómicos.
- *Protectores*: la ausencia de apoyo social está íntimamente relacionada con una mayor frecuencia y riesgo de violencia hacia la mujer.

En opinión de Gerber (1995) una de las causas de estos abusos es el estatus y el poder, lo que coincide con los comentarios derivados de las escenas trabajadas. Por otro lado, Salvador, Rivas y Sánchez (2008) consideran que un aspecto básico en la atención a las mujeres víctimas de la violencia machista es la detección precoz. En el caso de la historia que cuenta la película Australia, las posibilidades de detección precoz son escasas en la mujer aborigen, pues el entorno rural en el que vive dificulta que ésta pueda acudir a los servicios sociales, médicos, etc. en búsqueda de ayuda.

Respecto al hombre violento y maltratador (Fletcher), apenas se informa de su pasado, pues no se sabe qué educación tuvo en su casa cuando era joven, qué referente familiar tenía en su ámbito doméstico, qué valores le fueron inculcados en cuanto a la mujer, cómo trataba su padre a su madre... Todos estos datos serían de interés para delimitar si tuvo algún referente o

antecedente de maltrato en su casa cuando era pequeño que explique por qué prevalece en su comportamiento el modelo de dominio-sumisión.

Desde esta perspectiva, se han de trabajar en la escuela aquellos valores contrarios al racismo y la xenofobia hacia otras culturas que estén próximos a la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. A este respecto, el profesorado tiene una importante tarea que realizar, pues ha de programar actividades cuyo objetivo sea formar a futuros ciudadanos comprometidos que reflexionen sobre la importancia de la solidaridad (Azorín y Vicente, 2012) y la igualdad en sus vidas.

Puede concluirse, por tanto, dada la diversidad y pluralidad vigente en las aulas contemporáneas en las que confluyen multitud de etnias hoy en día, que resulta necesario debatir sobre la importancia de la interculturalidad desde una perspectiva positiva de la misma.

En suma, con el uso del cine como pretexto puede trabajarse en el aula una *Educación para la Igualdad* apostando por la formación en valores de los futuros ciudadanos que conformarán la sociedad del mañana. Y solo adquiriendo una actitud crítica ante las situaciones de desigualdad, podrá crearse una verdadera conciencia a favor de la equidad por, para y entre todos.

Referencias bibliográficas

Amar, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-55.

Azorín, C.M. y Vicente, G. (2012). Opus solidaridad: trío para música, educación y valores. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 78-86.

Cabello, M.J. (2011). Educar en Igualdad. *Pedagogía Magna*, 10, 64-70.

Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.

- Loscertales, F. y Bonilla, J. (2009). ¿Por qué el cine se ocupa de los valores? ¿Es útil para educar en valores? En Córdoba, M. y Cabero, J. (Coord.) *Cine y diversidad social. Instrumento para la formación en valores* (p.13-28). Sevilla: MAD.
- Marín, V., González, I. y Cabero, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de educación primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30, 1-11.
- Rebollo, M.A. (2006). *Género e interculturalidad. Educar para la Igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Ruiz, I., Blanco, P. y Vives, C. (2003). Violencia contra la mujer en la pareja: determinantes y respuestas sociosanitarias. *Gac Sanit*, 18, 4-12.
- Salvador, L., Rivas, M. y Sánchez, S. (2008). Violencia y maltrato de género. Nociones prácticas para su detección precoz y abordaje integral en urgencias. *Emergencias*, 20, 343-352.

MATERIALES CURRICULARES QUE HACEN VISIBLE LO INVISIBLE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Cecilia M^a Azorín Abellán

(Universidad de Murcia)

Introducción

En la actualidad, se aboga por conocer la otra parte de la Historia que no fue contada en relación al sexo femenino. Para ello, se considera como aspecto prioritario otorgar voz a las mujeres con el fin de obtener una visión verdaderamente completa de lo sucedido en antaño. Según López-Navajas (2014) es evidente la necesidad de recuperar el relato de las mujeres, pues hasta ahora se nos había presentado una parte sesgada e incompleta, asentada sobre un orden social excluyente que potencia la invisibilidad de las mujeres en la memoria histórica.

En opinión de Martínez (2011), la igualdad efectiva y real entre mujeres y hombres es todavía hoy un objetivo más que una realidad, lo que se manifiesta en la invisibilidad y la escasa presencia y representación de la mujer en muchos ámbitos de la sociedad. A este respecto, numerosos materiales curriculares no visibilizan el papel de la mujer en sus contenidos. *De facto*, en una investigación reciente sobre los libros de texto de enseñanza de Historia y de Ciencias Sociales en la etapa de Educación Secundaria, se concluye que en la mayoría de los manuales consultados las mujeres son invisibles (Pagés y Sant, 2012).

No obstante, en la literatura encontramos algunas obras que empiezan a reflejar el papel que desempeñó la mujer en momentos históricos como la Guerra Civil y la Dictadura española, constituyendo un ejemplo de ello la obra de Ferrero (2003) que lleva por título “Las trece rosas”. En él, puede leerse un episodio de la Guerra Civil que intenta rescatar una de tantas historias silenciadas de este período. En contraposición a otras obras en las que siempre aparece el papel del hombre como personaje principal, en esta

ocasión adquiere protagonismo la mujer. Otra publicación posterior que gira en torno a este argumento es el trabajo de Fonseca (2008) titulado “Trece rosas rojas. La historia más conmovedora de la Guerra Civil”, una obra que camina en la misma línea que la anterior. Por otro lado, Chacón (2002) presenta “La voz dormida” que constituye también un claro ejemplo de trabajo en el que se hace especial mención al papel de la mujer en la etapa mencionada anteriormente. Por su parte, Oaknin (2010) advierte de la necesidad de llevar a cabo un proceso de reinscripción de los manuscritos que incorpore el papel de la mujer.

Es destacable, pues, que el rol de la mujer no haya sido plasmado en la literatura, lo que ha dado lugar a una gran *invisibilidad* en lo referido a su intervención en la sociedad. Un ejemplo de ello puede constatarse en los materiales curriculares en los que apenas encontramos referencias sobre las mujeres artistas, compositoras, científicas... En este sentido, Sant y Pagés (2011) afirman que “es necesario hacer un giro considerable en la concepción de la enseñanza de la historia y, en particular, en sus finalidades y en sus protagonistas, incorporando de manera destacada a las mujeres” (p. 133).

A este respecto cabe mencionar el testimonio de la neurocientífica Rita Levi Montalcini (Tabla 1) que fue Premio Nobel de Medicina en 1986.

Tabla 1. Imagen de Rita Levi-Montalcini



Nacida a principios del siglo XX (en el año 1909) Rita cuenta en una entrevista su historia de vida (puede consultarse en la dirección http://www.youtube.com/watch?v=XbwHk2l_Wrl). Cuando era joven, sus padres intentaron casarla bien, pues esperaban que fuera buena esposa y madre. Sin embargo, ella se opuso a esto porque quería estudiar pese a que se sentía inferior en comparación con sus hermanos varones a los que consideraba más brillantes.

En consecuencia, la propia historia ha dejado de lado a la mujer en la mayor parte de las ocasiones otorgando la supremacía y el protagonismo al hombre. Según De Behaviour (1949), “no es la inferioridad de las mujeres lo que ha determinado su insignificancia histórica, sino que ha sido su insignificancia histórica lo que las ha destinado a la inferioridad” (p. 147).

Por otro lado, destaca la afirmación de Wolf (2007) que se atreve a aventurar que Anónimo (firma que aparece en la literatura y que no ofrece el nombre del autor) se trataba en muchas ocasiones de una mujer. Así pues, todavía hoy (siglo XXI) sigue apreciándose la invisibilidad de la mujer en muchas facetas de la vida y se requieren programas para romper las barreras a las que ésta se enfrenta día a día. Un claro indicador de ello es el Festival “Miradas de Mujeres” 2014 promovido desde la propia Universidad de Murcia por el Servicio de la Unidad para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en cuyo evento de presentación se manifestó que solo un 15% de las mujeres tienen la oportunidad de mostrar sus obras en museos y galerías. Ello reitera el gran trabajo que queda por hacer en muy diversos ámbitos tal y como venimos expresando.

Continuando con este hilo conductor, sería necesario reescribir la historia incorporando aquellas memorias que fueron silenciadas entre las que sin lugar a dudas se encuentran las femeninas. Duch (2005) insiste en que ante la ausencia y el olvido de las mujeres en la conciencia actual de la sociedad española se ha de considerar la rehabilitación de las memorias femeninas. En otra dirección, Moreno (2007) concluye que los avances en la vida de las mujeres no han sido fruto del paso del tiempo sino del esfuerzo de muchas mujeres y de la voluntad de cambio de algunos gobiernos, un aspecto que ha de dar lugar a una profunda reflexión por parte de todos.

Tomando en consideración estas últimas palabras y aunque algunos libros y manuales lo obvian, la mujer también ha sido protagonista de la Historia. En este sentido, se ha de disponer de materiales didácticos que incluyan a la mujer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es requisito imprescindible para ello que el profesorado adquiera el impulso necesario para crear e implementar en las aulas nuevos recursos que atiendan a esta realidad. Así pues, con este propósito se presenta a continuación un *corpus* de actividades para su implementación transversal en todas las áreas de conocimiento presentes en la etapa de Educación Primaria, con la mujer como *leitmotiv* de las tareas propuestas.



Presentación de la Semana Cultural de la mujer


Todo centro educativo que apueste por la coeducación y la visibilidad de la mujer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de diseñar en torno al 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer) una serie de actuaciones que dejan constancia del coprotagonismo de la mujer en la Historia. En esta línea, la siguiente programación ha sido creada para su puesta en marcha en tercer ciclo de Educación Primaria y abarca todas las áreas de conocimiento de la etapa (Tabla 1):

Tabla 1. Programación de actividades para la Semana Cultural de la Mujer

ÁREA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Conocimiento del Medio	Contribución de la mujer a la ciencia: búsqueda en Internet	<ul style="list-style-type: none"> Se dará un listado de mujeres relacionadas con el campo de la ciencia para que el alumnado busque en Internet información sobre el motivo por el que han destacado en el ámbito científico: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mari Curie</i> (Investigadora de la radioactividad). - <i>Hipatia</i> (Filósofa, matemática y astrónoma). - <i>Ada Lovelace</i> (Pionera en programación informática). - <i>Rosalind Franklin</i> (Biofísica, su trabajo fue crucial para el conocimiento del ADN). - <i>Joselyn Bell Burnell</i> (Astrofísica). - <i>Jane Goodall</i> (Primatóloga que estudió el uso de herramientas en chimpancés). - <i>Rachel Carson</i> (Figura clave en ecología y en la generación de la conciencia ambiental). - <i>Sophie Germain</i> (Matemática destacada por su aportación a la teoría de números).



	<ul style="list-style-type: none"> - Dorothy Crosfoot (Química pionera en la aplicación de rayos X). - Lise Meitner (Física descubridora del protactinio). <ul style="list-style-type: none"> • Se hará un sorteo en el que habrá diez papeles pequeños en una caja de cartón, cada uno de los cuales contendrá el nombre de una de estas mujeres destacadas en el mundo de la ciencia. El alumnado será agrupado en parejas mixtas y cada pareja en función del nombre que le haya salido deberá hacer una exposición PowerPoint indicando los méritos que realizó la mujer a la que han investigado.
<p>Educación Artística</p>	<p>Manualidad de las gafas feministas, Mural, WebQuest sobre Mujeres Compositoras e Himno a la Igualdad</p>  <p>Manualidad de las gafas feministas. El cartel muestra un par de gafas con lentes que parecen ser circuitos. El texto dice: "PONTE LAS GAFAS FEMINISTAS", "Pensarás mejor * Comprenderás lo que no comprendes", "SERÁS MEJOR PERSONA".</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la asignatura de Plástica se llevará a cabo una manualidad: se confeccionarán unas gafas con cartulinas de colores y se elaborará un mural que decorará uno de los pasillos del colegio en el que se describirá lo que sucede al mirar con las gafas feministas (se recogerán actitudes positivas hacia la igualdad de género). • En la asignatura de Música se trabajará una adaptación de la WebQuest sobre Mujeres compositoras disponible en la dirección http://phpwebquest.org/wq26/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=87308&id_pagina=1 y se inventará un himno a la igualdad (con el que se identificará el centro) que sonará en las vísperas a la festividad del 8 de marzo.
<p>Educación Física</p>	<p><i>Caza del Tesoro: El papel de la mujer en las Olimpiadas y Campeonato de</i></p>   <p>El logo de WebQuest muestra el nombre "WebQuest" con una lupa sobre la "e". El logo de "Caza del Tesoro" muestra un mapa antiguo con una lupa sobre un punto del mapa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se completará la caza del tesoro sobre la mujer en las Olimpiadas disponible en la dirección http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~21002495/wqyct/ct_olimpiadas/index.htm#1
<p>Lengua Castellana y Literatura</p>	<p>Lectura del cuento "Y yo, también" de Concha Lobejón Sánchez y Debate sobre el contenido del mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primero se leerá el cuento "Y yo, también" a favor de la igualdad que está disponible para su visualización en la dirección http://sonandosonrisas.blogspot.com.es/2012/02/y-yo-tambien-cuento-favor-de-la.html • A continuación, se procederá a realizar un debate en el que se reflexionará sobre los estereotipos de género (se abordarán aspectos como los oficios y las labores domésticas, la invisibilidad histórica de la mujer...), todo ello a modo de tertulia dialógica moderada por la maestra conectando y completando el

Lengua extranjera: Inglés	Traducción inglés-español de un texto y Exposición sobre Mary Wollstonecraft	<p>conocimiento adquirido en el resto de áreas (globalización del aprendizaje).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se llevará a cabo la traducción al español de un texto en inglés sobre la celebración del 8 de marzo. • Se introducirá al alumnado en el universo de la escritora y filósofa inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), que pasó a la historia por su libro "Reivindicación de los derechos de la mujer" en el que argumentó que hombres y mujeres debían ser tratados como seres racionales e iguales.
	Matemáticas	<p>Resolución de problemas matemáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se propondrán problemas matemáticos desde una perspectiva de género para que el alumnado reflexione sobre las horas que dedica la mujer a las labores del hogar en comparación con el hombre, la cantidad de sueldo más que cobra un hombre por desempeñar el mismo trabajo que una mujer en algunos oficios...
	Sesión de tutoría	<p>Vídeo sobre la igualdad de género, Asamblea y Cuestionario</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Se visionará un vídeo sobre igualdad de género titulado <i>¿un sueño imposible?</i> que puede consultarse en la dirección http://www.youtube.com/watch?v=S-jJGqLaTRc y cuyo contenido posibilitará una posterior Asamblea en el aula acerca de los usos del tiempo de la mujer y del hombre, llegando a la conclusión de que la mujer siempre está más ocupada debido a las tareas del hogar, el cuidado de otros (hijos, enfermos, ancianos), el trabajo... lo que supone que su tiempo de ocio es mucho más limitado en comparación con el hombre. • Para terminar, el alumnado contestará a un cuestionario de forma individual en el que aparecerán preguntas referidas a si ayudan o no en las tareas del hogar, quién cocina y limpia en casa, etc. Una vez cumplimentado, se extraerán unas conclusiones animando a los discentes a ayudar en las actividades del ámbito doméstico en igualdad de condiciones a sus hermanos/as o demás familiares.
Actividad dirigida a las familias	Taller de Coeducación para Madres y Padres	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando desde el propio centro educativo que la familia y la escuela deben postularse hacia un marco de acción conjunta en el ámbito de la coeducación, se implementará un taller en horario extraescolar acerca de cómo han sido educados los padres y madres del alumnado y cómo educan ellos hoy día a sus hijos/as. Se concluirá estableciendo unas propuestas de mejora.

Puede concluirse que las actividades propuestas en la tabla anterior han sido diseñadas desde una perspectiva globalizadora y transversal de la educación que incluye tareas en todas las áreas de conocimiento. En nuestra opinión, es

imprescindible que las niñas tengan sus propios referentes y que conozcan algunas de las mujeres que han supuesto parte importante de la Historia. Así, en esta programación para la *Semana Cultural de la Mujer* se lleva a cabo una investigación sobre las mujeres compositoras de una manera lúdica a través de la estrategia WebQuest. Por otra parte, se propone la invención de un Himno a la Igualdad con el que se puedan identificar todos los alumnos y alumnas del centro. Asimismo, se posibilita el desarrollo de la creatividad mediante el diseño y confección de unas gafas feministas, se potencia la indagación acerca del papel de la mujer en el deporte (Olimpiadas) y se crea un campeonato de comba (un deporte típicamente femenino) considerando relevante una participación equitativa de ambos sexos (implicando activamente a los niños en la realización de estos juegos).

Por otro lado, desde el ámbito de la literatura se trabaja la figura de la mujer con la lectura de un cuento que da lugar a la reflexión por parte del alumnado acerca de la temática trabajada y el establecimiento de un interesante debate con el que se intenta adquirir una actitud crítica y desarrollar el pensamiento divergente. Desde la asignatura de idioma extranjero se hace hincapié en la traducción de un texto con información referida a cómo surge el Día Internacional de la Mujer, pues es importante que el alumnado reflexione sobre ello y que conozca la obra de escritoras como Wollstonecraft. En la asignatura de Matemáticas también se plantean incógnitas y problemas cuya solución pone de manifiesto la discriminación y desigualdad de la que es objeto la mujer. Desde la sesión de Tutoría se plantea el visionado de vídeos que puede ser también de gran utilidad para trabajar la igualdad de género, así como la reflexión conjunta a través de la Asamblea y la realización de un cuestionario con el fin de analizar la educación sexista o no que el alumnado recibe en casa. Y desde una perspectiva integradora, se considera necesaria la participación de las madres y los padres en el Taller de Coeducación que pretende formar a las familias en materia de coeducación e igualdad de género.

Discusión y conclusiones

A modo de cierre, la programación que se presenta en este trabajo responde al artículo 24 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres referido a la integración del principio de igualdad en la política de educación. En este artículo, se especifica que se reconocerá el papel de las mujeres en la Historia. En suma, la propuesta aquí diseñada pretende dar respuesta a este principio, apostando por hacer visible el papel y contribución de la mujer como una respuesta ineludible para una sociedad equitativa como se presupone es la nuestra.

Algunas de las conclusiones a las que llega en su trabajo López-Navajas (2014) con las que coincidimos que resultan de interés acerca de esta temática son las siguientes:

- Existe una escasa presencia de las mujeres en los libros de texto, lo que puede concebirse como un mecanismo de discriminación que oculta los logros femeninos en la historia presentándola desde un punto de vista androcéntrico.
- La ausencia de mujeres en los materiales curriculares muestra la carencia cultural que reproduce patrones de desigualdad social.
- Es necesario articular instrumentos de intervención en la educación que permitan revertir esta situación e incluir a las mujeres ausentes en el material didáctico como un primer paso.

En síntesis, la Historia no puede continuar negando el papel de las mujeres que conforman parte esencial de ésta, pues se ha de destronar al sujeto masculino como personaje principal/universal y considerar a la mujer como pieza clave para construir un nuevo mundo. Tal y como expresan Sant y Pagés (2011) solo así será posible una enseñanza que fomente una ciudadanía verdaderamente democrática valorando el importante papel que unos y otras han tenido en la configuración de nuestra propia identidad. Finalmente, el diseño de actividades que integran a la diversidad supone un esfuerzo, compromiso, reflexión y dedicación por parte de los docentes que se ve debidamente recompensado (Azorín y Arnaiz, 2013). En definitiva, hacer visible lo invisible responde a una cuestión de derecho, a una responsabilidad de

todos, a la igualdad de género y a su materialización en los materiales curriculares.

Referencias

- Azorín, C.M. y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en Educación Primaria: Medidas de Atención a la Diversidad y Diseño Universal del Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.
- Chacón, D. (2002). *La voz dormida*. Madrid: Alfaguara.
- De Beauvoir, S. (1949 [1972]). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*, 1. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Duch, M. (2005). *Dones publiques. Política i gènere a l'Espanya del segle XX*. Tarragona: Arola.
- Ferrero, J. (2003). *Las trece rosas*. Madrid: Siruela.
- Fonseca, C. (2008). *Trece rosas rojas. La historia más conmovedora de la Guerra Civil*. Madrid: Temas de Hoy.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. BOE de 23 de marzo.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Martínez, M. (2011). Notas sobre la visibilidad y la invisibilidad de las mujeres en nuestra sociedad: el caso concreto de la Universidad de Alicante. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 37-58.
- Moreno, M. (2007). Las mujeres de la República y la Guerra Civil desde la perspectiva democrática actual. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 6, 73-93.
- Oaknin, M. (2010). La reinscripción del rol de la mujer en la Guerra Civil Española: la voz dormida. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 43. Recuperado de:

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/vozdorm.html>

- Pagés, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25, 1, 91-117.
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Wolf, V. (2007). *Un cuarto propio*. México: Colofón.

APLICACIÓN DE LAS TIC EN EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Alejandro Martínez Martínez

Introducción

Los diferentes sistemas educativos han ido evolucionando a la par que las distintas sociedades propiciado de esta manera, diferentes puntos de inflexión que podemos resumir en tres momentos de especial envergadura: la Declaración de Salamanca en 1994, la Convención para los Derechos de las personas con Discapacidad (2007), y el actual Diseño Universal de Aprendizaje (2008). De las ideas que emergieron de dichos acontecimientos, se fue modelando poco a poco el término ACNEAE (Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) que engloba a distintos tipos de discentes, desde los alumnos con altas capacidades, hasta los ACNEE (Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales como por ejemplo, los que tienen discapacidad psíquica, sensorial o motora, o incluso, los que tienen trastornos graves de conducta), pasando como no, por los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo, los que tienen alguna dificultad específica, y por supuesto a aquéllos que por sus condiciones socioeconómicas y su historia escolar, requieran cierta atención individualizada a fin de favorecer su continuidad dentro del sistema educativo.

De esta manera se ha trabajado hacia una meta donde el modelo educativo excluyente con un currículum hermético que se aplicaba sin tener en cuenta las dificultades de los alumnos, y por tanto, no posibilitaba la opción de personalización, se convierta poco a poco en un currículum más abierto y flexible. Es decir, desde la entrada de los procesos de normalización e institucionalización de la enseñanza, poco a poco el sistema ha abierto sus puertas a las personas con discapacidad, hasta el punto que primero fueron integradas y, actualmente, estamos en disposición de afirmar que nos acercamos a lo que otrora hubiese sido una utopía: la igualdad de oportunidades.

Por otra parte y a pesar de la inclusión de la que se impregnan los nuevos sistemas educativos, somos conscientes que todavía queda un largo y pedregoso camino que recorrer; máxime cuando el modelo educativo excluyente todavía sigue coexistiendo con el modelo inclusivo en diferentes puntos del globo.

Es por ello que se pretende aportar un nuevo grano de arena en esta vorágine del desierto del conocimiento y, por tanto, se tomará como referencia lo descrito en el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA) y diferentes propuestas metodológicas en áreas dispares con el fin de ilustrar, cómo es posible aplicar el DUA en las aulas actuales haciendo uso de los medios tecnológicos del que ya están dotadas las aulas españolas.

Sin embargo, hay que ser consciente de la necesidad imperiosa que se requiere en formación del profesado ya que, si bien las aulas españolas están bien dotadas tecnológicamente, la mayoría del profesorado no aplica correctamente el proceso de contextualización en el aula, en tanto a que, primero, selecciona elementos educativos ya desarrollados en la red de redes (los cuales fueron concebidos para un contexto específico), y segundo, no son todo lo capaces que se podría, en diseñar sus propios recursos tecnológicos al carecer de un dominio óptimo de las diferentes suites de ofimática que hay en el mercado o bien, del propio software suministrado con las distintas pizarras digitales.

Finalmente, se culmina con una serie de propuestas de mejora sobre cómo se podría sacar el máximo aprovechamiento a las nuevas tecnologías y en particular, a las suites de ofimática.

ACNEAE y TIC

El DUA ofrece una visión de la educación basada en tres principios: 1) proporcionar múltiples opciones de representación, 2) proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión y 3) proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje. Cada uno de estos principios se dividen a su vez en tres pautas donde se pormenorizan los objetivos aunque a groso modo, podría resumirse todo como que la información suministrada al

alumno debe ofrecerse de múltiples maneras para romper varias barreras: las de los sentidos (déficits sensoriales), los motrices (que repercuten en la posibilidad de expresarse) y finalmente, la ecléctica conformada por factores psicológicos y sociales.

Basándonos en esta clasificación, nos encontramos por ejemplo, con un cada vez creciente grupo de personas que padecen cierto grado de discapacidad visual, una clara desventaja que dificulta la posibilidad de alcanzar los niveles normales de estimulación mermando las posibilidades de aprendizaje y que, independientemente del grado de afectación, estas dificultades pueden volverse relativas si somos capaces de desarrollar respuestas educativas personalizadas que atiendan dicha desventaja sensorial fomentado, que la persona que la sufra experimente las mismas oportunidades que las personas que tienen una visión normal (Cabrera, 2008). De la misma forma, cuando hablamos de alumnos con déficits auditivos, podemos afirmar que el proceso de codificación y decodificación de la información es sumamente largo y complejo. En las personas con sordera profunda, implica además el hándicap de que el niño con discapacidad auditiva no disponga de la información a la que sí tiene acceso un niño oyente, lo que dificulta considerablemente su aprendizaje (Preisler, 1999).

Como vemos, ambos ejemplos nos muestran el principal motivo de existencia del principio uno del DUA, porque si somos capaces de ofrecer la información desde diversas opciones de representación (visual, sonora, táctil), podemos facilitar no sólo el acceso a la misma, sino las garantías docentes a la hora de transmitir y hacer madurar los conocimientos de los educandos.

Lo mismo ocurre (como nos indica el segundo principio del DUA), cuando nos encontramos con alumnos con dificultades para expresarse debido por ejemplo, a un problema motriz, como consecuencia de la parálisis cerebral o incluso asociado al autismo. Y es que no es para menos, sin intercambios comunicativos o interacción con los demás, se coarta el proceso de aprendizaje, pero es más, tal y como sostienen Gea, Rodríguez et al. (2003), otro aspecto importante es determinar cómo debe realizar el niño la interacción para llevar a cabo el proceso de comunicación.

De esta manera, y partiendo del hecho de que en un gran porcentaje de estos casos se necesitan medios alternativos al habla y la forma de expresar sus intenciones o incluso emociones, el docente puede depender de su habilidad para usar diferentes tipos de dispositivos electrónicos que usan algunos de estos alumnos para comunicarse, conociendo los procesos de codificación y decodificación inherentes a dicho sistema alternativo.

Es aquí cuando entra en juego, la capacidad en el dominio por parte del docente de, al menos, suites de ofimática, con el fin de confeccionar el contenido lo más contextualizado posible al grupo clase. Y hablando de dominio docente, el tercer principio del DUA hacía referencia a cómo generar un buen ambiente de trabajo teniendo a los alumnos motivados, y diversos estudios como los de Harrison et.al, (2002); Cox et.al, (2003); Wengslinky (1998); en Claro, (2010) o el de Ospina (2010), sugieren que la incorporación de las TIC durante los procesos de enseñanza aprendizaje, permitieron canalizar el interés de los discentes motivándolos para realizar las tareas asignadas de una forma voluntaria y desarrollando todo el potencial oculto que disponían en creatividad, dando así una nueva dimensión al trabajo y esfuerzo aplicados. Paralelamente, las TIC permiten un nivel de contextualización que parece no tener límite permitiendo incluso, facilitar la labor docente para establecer una enseñanza multinivel en el aula que nos permita atender a los alumnos con altas capacidades. Esto fomenta un clima de aprendizaje donde los educandos con altas capacidades ven como se les facilita trabajar al máximo su potencial, reduciendo su angustia provocada por tareas que a veces no les suponen ningún reto y permitiendo al docente, llevar a cabo la correspondiente unidad didáctica programada al gran grupo, sin menoscabar los intereses de ninguno de sus alumnos.

Como acabamos de ver, en un mundo cada vez más tecnificado, abierto a la inclusión y donde se busca la igualdad de oportunidades, las TIC se nos antojan como un aliado indispensable para la educación, rompiendo poco a poco con todas las barreras existentes al facilitar el acceso a la información a cualquier educando, sea cual sea la desventaja con la que parta, porque no nos olvidemos que una persona sólo es discapacitada, cuando no dispone de los medios necesarios para interactuar con los demás en igualdad de

oportunidades. Si nosotros aprendemos a utilizar las TIC para aplicar cada uno de los principios expuestos en el DUA, no sólo estaremos acelerando el proceso de inclusión sino que sin duda alguna, contribuiremos a crear una sociedad mucho más justa.

Inclusión con las TIC

Es preciso reconocer que las tecnologías no tienen virtudes intrínsecas para resolver todas las dificultades, ni para eliminar las desigualdades que generan exclusión. Se requieren además otras condiciones de naturaleza social, económica y educativa que propicien el desarrollo de las capacidades para generar nuevas oportunidades. (Pérez y Sarrate, 2011, p.243)

Con la afirmación anterior se nos pone de relieve un problema que coexiste en nuestras aulas junto con el escaso o nulo dominio de las TIC (que a veces incluso degenera en tecnofobia) por parte del profesorado. Y es que muchos docentes, a veces utilizan de forma indebida la tecnología para realizar algunas tareas, como si una ficha de trabajo adquiriese mucho más valor didáctico por presentarse en formato digital, obviando el hecho de que cuando desarrollemos una actividad usando las TIC, debemos aportar algún valor añadido que sin su uso no sería posible.

Pero cuando las cosas se hacen bien, estudios como el de Roig, Ferrández et al (2012), nos muestran de primera mano cómo las nuevas tecnologías ayudan a los alumnos (y en especial a los que tienen necesidades educativas específicas y sobre todo, a los que tienen dificultades cognitivas), a avanzar de forma mucho más satisfactoria que con metodologías más tradicionales.

Ya sean con nuevos programas, dispositivos o haciendo uso de las bondades de la red 3.0 o semántica, caracterizada por su fluidez e inteligencia artificial para garantizarnos el acceso al conocimiento preciso, a muchos autores no se les escapan los progresos que cualquier alumno hace (y en especial los que tienen algún tipo de necesidad educativa), siempre y cuando, los medios tecnológicos hayan sido utilizados de manera adecuada. Y es aquí precisamente donde está el quid de la cuestión:

La educación se personaliza al máximo ya que en este entorno los alumnos utilizan los diferentes recursos disponibles en la red en función de su perfil y los

profesores se convierten en facilitadores de estrategias de aprendizaje de sus alumnos. (López, 2011, p.327).

En otras palabras, con el buen uso de la tecnología, estamos cultivando un nuevo campo donde elevamos a la enésima potencia el concepto de contextualización. En dicho campo, no sólo construimos un espacio más cooperativo donde hasta incluso los alumnos podrían compartir sus descubrimientos de una forma más lúdica, sino que como afirman autores como Handley, Wilson, et al (2007), les estamos dotando de herramientas de gestión intelectual que no sólo les servirán para su proceso de aprendizaje, sino para su desarrollo íntegro como personas a lo largo de toda la vida.

En la misma línea se encuentran autores como Pavón y Ordóñez (2008), los cuales sostienen que, para facilitar la verdadera inclusión de estos discentes se necesita dotarles de unos medios que les permitan interactuar con los demás y comunicarse en el aula, se requiere la aplicación de las TIC, aunque también piden un mayor esfuerzo de la comunidad para que este nuevo paradigma termine de cuajar:

Puede ser utópico pensar que con las nuevas tecnologías se van a modificar los modelos educativos, y que los mismos van a ser más generales, favoreciendo la investigación, la comprensión y la solidaridad en detrimento de las "capacidades" intelectuales y memorísticas del alumno con NEE, pero todavía queda la certeza de que no existe la autosuficiencia en educación, y sí el obligado diálogo y reflexión que posibiliten el cambio epistemológico. (Pavón y Ordóñez, p.14).

Sea como fuere, parece que la tecnología va a tener mucho que decir en las aulas atendiendo a sus contrastados beneficios, ya sea cuando motivamos a nuestros alumnos, cuando nos facilitan la enseñanza multinivel con alumnos con altas capacidades, nos permiten facilitar los aprendizajes a personas con déficits sensoriales (como los de visión o audición) al posibilitar mostrar la misma información por diferentes vías sensoriales y finalmente, a los discentes que requieran el uso de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación. No hay duda pues, que llegará el día en que se produzca el ansiado cambio epistemológico al que se refieren Pavón y Ordóñez donde la tecnología, tendrá un peso decisivo en el diseño de sistemas educativos.

Recomendaciones para un buen diseño de un recurso

Desde la entrada en vigor de la LOE, las aulas de nuestros centros escolares han sido dotadas de una serie de medios tecnológicos como las pizarras digitales interactivas (PDI) y diverso material informático.

Como asegura Díaz (2010), entre los programas de esa suite destaca “Power Point”, el cual nos permite realizar una serie presentaciones que están muy extendidas en diversos ámbitos de nuestra sociedad. Pues bien, a la hora de motivar y captar la atención de los alumnos, lo ideal es acometer una serie de sencillos pasos:

1. Usar una configuración de colores apropiada (cuidando al posible alumnado daltónico), con tonos contrastados que llame la atención del discente pero no entorpezca la lectura y asimilación de los contenidos así como, permita una correcta impresión y atienda a criterios de ahorro de tinta. El tamaño de la fuente debe ser inclusivo y adaptado al contexto de la clase.
2. Ofrecer múltiples opciones de representación en todo momento, o lo que es lo mismo, el contenido visual de la presentación debe tener soporte sonoro para ser inclusivo y viceversa.
3. Realizar esquemas conceptuales que acompañen o expliquen de otra manera la información del libro de texto.
4. Utilizar imágenes relevantes y animaciones que acompañen al texto, ya que nos ayudará a focalizar la atención de los alumnos, en especial, de los que tengan un déficit de atención.
5. Planificar la presentación para alternar con otros medios durante la sesión.
6. Conocer y formarnos para saber utilizar todas y cada una de las herramientas que nos ofrecen las diferentes suites de ofimática para crear recursos distintos.

En cuanto a cómo actuar por áreas, es importante saber que en lengua y literatura es fundamental enseñarles a cómo realizar una lectura comprensiva o cuestiones relativas a cómo expresarse por escrito. Por tanto es una buena idea realizar una serie de presentaciones cortas donde cada día se indique una

pauta concreta y se ponga en práctica. Lo recomendable es que se empiece explicando algo tan sencillo como que lo primero que tienen que leer antes del propio texto, son las actividades asociadas al mismo, debido a un criterio lógico y es que los alumnos, una vez leído el texto, se ponen a leer los enunciados de las preguntas y se dan cuenta, que han pasado por alto ciertos detalles y deberían leer de nuevo el documento. Lamentablemente no lo hacen, y responden lo primero que se les ocurre con tal de acabar los deberes. Con esta sencilla pauta, les ayudaremos a crear una mentalidad donde se reduzca la frustración, poco a poco ganen eficacia y sobre todo, pongan en práctica criterios lógicos a la hora de realizar acciones. Posteriormente, ya habrá tiempo de reforzar el placer por la lectura pero en los primeros años de primaria, lo ideal es que al menos aprendan a realizar lecturas comprensivas correctamente.

Por su parte, en matemáticas, las presentaciones son especialmente útiles en varios temas, en especial en aquellos donde se precise trabajar con ángulos o figuras geométricas. Pero incluso en niveles inferiores, podemos usarlas para enseñarles operaciones básicas y motivarles a que aprendan las tablas de multiplicar, no son precisamente deberes, sino algo que realmente necesitan en la vida. En definitiva, se trata de motivarles para que vean lo importante que son las matemáticas, ya que creen en la mayoría de los casos que no les hace falta. Es más, podríamos crear recursos donde contextualicemos las actividades a profesiones donde verán, que muchos de sus padres las utilizan con mucha más frecuencia de la que los discentes se imaginan.

Otros campos donde puede trabajarse es en educación musical, al poderse configurar presentaciones (con algo de dedicación eso sí) donde puedan ejecutarse musicogramas que nosotros mismos hayamos diseñado, con objeto de hacerlos inclusivos siguiendo el DUA y puedan ser seguidas tanto por alumnos con déficits de audición como visual. En particular, en este trabajo adjuntamos en el apartado “propuesta didáctica”, una presentación donde se trabaja la tercera contradanza de Beethoven, optimizado para que los alumnos independientemente de su déficit sensorial, puedan hacer la correspondiente instrumentalización de las partituras usando los instrumentos musicales del aula.

En cuando al área de educación física también podemos trabajar circuitos, mostrarles las posturas ideales no sólo cuando hagan alguna actividad física concreta, sino cuando simplemente están sentados. Incluso, podemos trabajar la lateralidad pero sin duda, donde más partido vamos a sacarle es en áreas vinculadas al idioma o al conocimiento del medio.

En efecto, en el caso del segundo idioma, autores como Barrera (2009), sostienen que le damos demasiada importancia a la gramática cuando lo que debe primar es la pronunciación o la fonética. Con determinados tipos de recursos (entre ellos las presentaciones) podemos hacer que los alumnos aprendan a comunicarse en un segundo idioma mediante la práctica y aprendizaje de una serie de palabras correctamente pronunciadas para, posteriormente y una vez alcanzado cierto bagaje, adentrarnos en la gramática.

Finalmente, es el área del conocimiento del medio donde más partido podemos sacar a la hora de confeccionar diverso material alternativo, que complemente lo que los escolares ya tienen en sus libros de texto. Desde presentaciones que expliquen las diferentes partes de una planta, hasta lo más complejo como los órganos del cuerpo o los huesos pasando por temáticas como la geografía. Las posibilidades son infinitas si somos lo suficientemente creativos y además, tenemos los conocimientos suficientes para hacer las presentaciones lo más interactivas posible.

A modo de ejemplo y al igual que hemos hecho con la presentación del musicograma, hemos colgado varias presentaciones realizadas a niños de primaria durante el curso 2012-2013 en la siguiente propuesta didáctica.

Propuesta didáctica

En <http://alejandromartinez.herobo.com/cuarto/conferencia/web/Aplicacion-de-las-TIC-en-el-DUA.html> se han colocado varias presentaciones que fueron expuestas a niños de primaria durante el curso 2012-2013 y que se pretende que sean una mera referencia, para acelerar el proceso de educación inclusiva haciendo uso del potencial de la tecnología existente.

No obstante, hay que ser consciente que dicho material fue diseñado para un contexto muy determinado que no siempre se corresponderá con el nuestro en

un alto porcentaje. Pero un docente del siglo XXI tiene y debe de estar familiarizado con las nuevas tecnologías no sólo para adaptar el material a aquellos alumnos con necesidades, sino por el simple hecho de que es su deber crear un ambiente donde los alumnos se sientan motivados, tengan ansias por aprender y desarrollen hábitos que les lleven a desear continuar en el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Barrera, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. Revista Digital Innovación y experiencias educativas, 23. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf
- Belloch, C. (2006). Recursos tecnológicos para personas con problemas graves de comunicación. Recuperado de: http://sauce.pntic.mec.es/falcon/rec_dif_comu.pdf
- Cabrera, M. (2008). Discapacidad Visual. Orienta Integración e inclusión educativa. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-arte/discapacidad_visual.pdf
- Cast (2008). Diseño universal de aprendizaje. Disponible en: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf
- Claro, M. (2010) Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/40947/dp-impacto-tics-aprendizaje.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. Recuperado de:

<http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/pdf/materiales-de-apoyo/discapacidad-auditiva.pdf>

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). Discapacidad motriz. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/discapacidad-motriz.pdf>

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/programainclusioneducativa/discapacidad-visual.pdf>

Díaz, A. (2010). El Power Point y sus usos. Revista Digital Innovación y experiencias educativas, 26. Recuperado de: http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ALEJANDRO_DIAZ_1.pdf

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011), La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Revista Tejuelo 12, 26-45.

Echeverría, A. (2011). Tics en la formación inicial y permanente del profesorado educación especial. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/12593/1/T32960.pdf>

García, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una experiencia con Facebook. Recuperado de: http://www.mentalidadweb.com/wp-content/uploads/2008/07/comunicacion_facebook_annagarciasans.pdf

Gea, M., Rodríguez, M, Paderewski, P. y López, R. (2004). Sc@ut: plataforma para la comunicación en entornos ubicuos adaptativos aplicado a niños autistas. Congreso Universitat de Lleida Disponible en: <http://aipo.es/articulos/3/06.pdf>

Gómez, A., Solaz, J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en Lengua Inglesa de Estudiantes Universitarios Españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio Lingüístico, Estrategias Metacognitivas y Hábitos Lectores.

Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/363175.pdf?documentId=0901e72b81228c03>

Handley, C.; Wilson, A.; Peterson, N.; Brown, G.; Ptaszynski, J. (2007). Out of the Classroom & Into the Boardroom. Disponible en: <http://download.microsoft.com/download/2/c/a/2ca0056b-a08e-4a19-9733-46f816eea0f5/EducauseWhitepaper.pdf>

López García, C. (2011) Redes sociales y educación artística. En Peña Pérez, R. (coord), Nuevas tecnologías en el aula (pp.315-342). Tarragona: Altaria Publicaciones S.L.

López García, Camino y Basilotta, Verónica (2012). “La educación 3.0 y las redes sociales en el aula”. SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red, 63. Recuperado de: <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-63-la-educacion-3-0-y-las-redes-sociales-en-el-aula/>

Miñaca, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. Revista Española de Educación Comparada, 21, 203-220.

Navarrete, B. (2009). Alumnos con altas capacidades en educación Primaria. Intenciones educativas. Revista Digital Innovación y experiencias educativas, 14. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BELEN NAVARRETE_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BELEN_NAVARRETE_2.pdf)

Ospina, C. (2010). Las TICs como herramienta de motivación en el aula. Disponible en <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/5358/1/129394.pdf>

Pavón, F. y Ordoñez, R. (2008). Las nuevas tecnologías como recursos de apoyo para el aprendizaje de las personas con necesidades educativas especiales. Disponible en: <http://www.ripei.org/files/LAS%20NUEVAS%20TECNOLOGIAS%20COMO%20RECURSOS%20DE%20APOYO.pdf>

- Pérez, G. y Sarrate, M. (2011). Las TIC promotoras de inclusión social. Revista Española de pedagogía, 69, 237-253.
- Preisler, Gunilla (1999), The Development of Communication and Language in Deaf and Severely Hard of Hearing Children: Implications for the Future. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 49, 39-43.
- Roig, R., Ferrández, S. et al. (2012). El uso de las TIC en el aula de Educación Especial: percepción de los maestros. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/rroig.pdf>
- Romero, O. (2010). El intercambio comunicativo. Revista Digital Innovación y experiencias educativas, 28. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/OSCAR_JES_US_ROMERO_BAREA_01.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2012). Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos. Disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf

PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL EN LENGUA CASTELLANA DESDE UN ENFOQUE LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Lidia Pellicer García

(Universidad Católica San Antonio)

Introducción

Presentación

Dentro de las competencias docentes específicas para ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del área de Lengua del Currículo para los 4 perfiles profesionales (maestro, director, inspector y agentes sociales), las estrategias de mejora de la expresión y comprensión oral, son las más valoradas, según se expresa en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005).

Concretamente, en el mismo libro se menciona como competencias profesionales del “saber hacer” las siguientes:

- Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.
- Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo (ANECA, 2005: p.98).

Zabala y Arnau (2007) expresan que la formación inicial y permanente en las profesiones debe experimentar el salto del “saber por saber”, al “saber para saber hacer”. El proceso de enseñanza aprendizaje debe focalizarse en el aprendizaje de unos conocimientos para poder ser aplicados, esto es, que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores se conviertan en objeto de la educación, de forma que los alumnos adquieran las competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional

(Perrenoud, 1997).

A este respecto, Zabala y Arnau aseguran que la Escuela debe plantearse un aprendizaje de los contenidos desde una vertiente funcional, de forma que el alumno “sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias convencionales” (Zabala y Arnau, 2007: p. 27). En definitiva, y recordando el Informe Delors, se trata de que los alumnos alcancen una formación integral al término de la etapa de forma que puedan dar respuesta a los problemas de la vida, siendo imprescindible para ello cuatro pilares: *saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir*.

Marco teórico

La puesta en juego de dichas habilidades para resolver situaciones diversas de forma eficaz en contextos determinados, supone trabajar por competencias, transformando el proceso de docencia y de aprendizaje de pasivo a activo.

A este respecto apuntan Zabala y Arnau (2007):

Sabemos que para ser competente en todas las actividades de la vida es necesario disponer de unos conocimientos (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), aunque éstos no sirven de nada si no los comprendemos ni somos capaces de saberlos utilizar. Para ello debemos dominar un gran número de procedimientos (habilidades, técnicas, estrategias, métodos...) y, además, disponer de la reflexión y los medios teóricos que los fundamenten. (p. 59).

La práctica del conocimiento conlleva dos conceptos: la transposición didáctica y el enfoque funcional.

¿Qué entendemos por transposición didáctica? El concepto de transposición didáctica hace referencia al paso del “saber sabio” al “saber enseñado” y a la obligatoria distancia que los separa, según Mendoza y Álvarez (1998). La transposición didáctica ocurre cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado.

Un contenido del saber sabio que haya sido seleccionado como saber enseñable “sufrir a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1997, p. 39). El ‘trabajo’ que el objeto de saber que se va a enseñar hace para transformarse en un objeto de enseñanza se llama

transposición didáctica.

El objetivo de este concepto es “formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (Mendoza y Briz, 2003: 11). Para ello el docente no debe centrar su metodología en la transmisión de contenidos, sino en el proceso de adquisición, aprendizaje y desarrollo cognitivo y comunicativo del alumno; de ahí la importancia de usar las habilidades lingüístico-comunicativas, esto es, el alumno debe hablar, escuchar, leer y escribir.

La transposición didáctica requiere, en conclusión, de un enfoque funcional. Según Cassany, Sanjuan y Sanz (1996), Prado (2004) y Martín (2009), entre otros, cuatro son las principales características de este enfoque didáctico funcional: visión descriptiva de la lengua: la lengua se enseña como la utilizan los hablantes; presentación y aprendizaje de varios modelos lingüísticos: dialectos y registros: la lengua es heterogénea, tiene modalidades dialectales, niveles de formalidad y de especialidad variados; utilización de materiales reales: lo que se enseña en clase es lo que se usa en la realidad. Estos materiales suelen utilizar varias tipologías textuales, siendo las más conocidas las basadas en los ámbitos de uso así como en las funciones; atención a las necesidades comunicativas del alumno: cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, por tanto tiene funciones y recursos lingüísticos diferentes.

Metodología

Innovación. Competencia en la interacción oral

La innovación de la presente comunicación se encuentra en dos aspectos, por un lado, en la transformación metodológica del “saber hacer” (actividad docente orientada desde la práctica del conocimiento mediante el uso de habilidades lingüístico-comunicativas) como alternativa al “saber por saber” (transmisión de contenidos). Por otro lado, innovamos también en la creación de una didáctica de la interacción oral de la lengua materna en las aulas de Educación Primaria (aunque esta necesidad se extiende a Educación Infantil y Educación secundaria), debido a la poca atención destinada a su enseñanza y aprendizaje

en el grupo-aula (Byrne, 1986).

Con esta finalidad, proponemos el diseño de actividades grupales a modo de prácticas de asignatura que contribuyan al desarrollo de la interacción oral, de forma que los estudiantes de 2.º del Grado en Educación Primaria proyecten su Competencia en comunicación lingüística, incrementada en el transcurso de la asignatura, en el diseño físico e intelectual de las estrategias didácticas de la interacción oral. Con esta finalidad, y para poder ser competente en interacción oral, en primer lugar, debemos practicar microdestrezas que nos permitan procesar la interacción. Dichas microdestrezas o microhabilidades son recogidas por Giovannini *et al* (1996: 50-52) en la siguiente tabla:

Tabla 1. Las microdestrezas en la expresión oral (Giovannini, 1996: 50-52)

<p>A. Destrezas capacitadoras</p> <ol style="list-style-type: none">1. Elementos segmentales y suprasegmentales<ol style="list-style-type: none">1.1. Articulación de sonidos en un enunciado.<ol style="list-style-type: none">1.1.1. Diferenciar las formas acentuadas de las no acentuadas.1.1.2. Reducir las vocales no acentuadas.1.1.3. Modificar los sonidos según su contexto-variación alofónica.1.1.4. Considerar los finales de las palabras.1.2. La acentuación en la palabra.<ol style="list-style-type: none">1.2.1. Producir los esquemas acentuales más característicos.1.2.2. Producir esquemas acentuales significativos.1.3. La entonación enunciativa.<ol style="list-style-type: none">1.3.1. Producir un esquema entonacional.1.3.2. Variar el esquema entonacional por motivos de significado.1.4. Reproducir los esquemas entonacionales.<ol style="list-style-type: none">1.4.1. Producir el énfasis significativo para reforzar una unidad de información.1.5. Manifestar la intención:<ol style="list-style-type: none">1.5.1. Mediante la entonación.1.5.2. Mediante la tematización.2. Controlar los registros formales e informales.<ol style="list-style-type: none">2.1. Considerar la adecuación y el tratamiento.2.2. Considerar el grado de explicitud.3. Elementos discursivos.<ol style="list-style-type: none">3.1. Elementos de cohesión:<ul style="list-style-type: none">-La exófora: el referente en el contexto.-La endófora: anáfora, catáfora.-La sustitución.-El pronombre.3.2. La coherencia:<ul style="list-style-type: none">-Los marcadores del discurso.-Los esquemas.-La organización del discurso.-La secuencia discursiva.-La inferencia.

-Los marcos.

B. Destrezas de interacción

4. Producir un lenguaje interaccional.
 - 4.1. Iniciar una conversación/ un discurso:
 - 4.1.1. Mediante la elicitación.
 - 4.1.2. Introducir un tema mediante las microfunciones del tipo:
 - Explicación.
 - Expresar hipótesis.
 - Hacer una pregunta.
 - 4.2. Mantener una conversación.
 - 4.2.1. Responder manifestando estar o no de acuerdo.
 - 4.2.2. Adaptar a partir de lo dicho:
 - Ampliar.
 - Omitir.
 - Reformular.
 - 4.2.3. Usar pares conversacionales.
 - 4.3. Salir de la conversación:
 - Dar excusas/ Disculparse.
 - Concluir un tema.
 - Despedirse.
5. Continuar tras recoger el turno de palabra: lenguaje transaccional.
 - 5.1. Explicar orden y tiempo: el relato.
 - 5.2. Justificar.
 - 5.3. Evaluar.

C) Destrezas de actuación

6. Destrezas de producción.
 - 6.1. Facilitación.
 - 6.2. Compensación.
7. Destrezas de control de la interacción.
 - 7.1. Tomar el turno de palabra:
 - Interrumpiendo.
 - Animando.
 - 7.2. Conceder el turno:
 - Ver la intención de habla de otros.
 - Dar pie para que otros hablen.
 - Pedir la opinión de otros.
 - 7.3. Controlar el discurso:
 - Pedir aclaraciones.
 - Utilizar estrategias:
 - Sinónimos y antónimos.
 - Traducción.
 - Castellanización.
 - 7.4. Proporcionar *feedback* al hablante.
 - 7.5. Solicitar *feedback* del hablante.
8. Cambiar la información de código.
9. Integrar la información de otras fuentes.

A este respecto, expresa Giovannini (1996) que los procedimientos para el desarrollo de la actividad de expresión oral deben cubrir dos tipos de objetivos:

los de conocimientos y los de gestión de la destreza. Si bien ambos pueden trabajarse forma separada para la reflexión del alumno, se ha de tender a una integración. El trabajo formal previo se basa en el reconocimiento, la clasificación, la distinción de unos contenidos. Para ello nos serviremos de las diferentes destrezas, competencias y estrategias.

Estrategias de enseñanza de la comprensión oral en el aula

El objetivo que el docente debe plantearse en relación al dominio de la habilidad de la expresión oral es extrapolar situaciones comunicativas reales en la lengua materna a las actividades de expresión oral, de forma que desarrollemos en los alumnos las estrategias necesarias para comunicarse adecuadamente fuera del aula. Para ello el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994: 92) destaca dos tipos de estrategias que deben actualizar los alumnos junto a sus conocimientos lingüísticos para la adquisición de la expresión oral: estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación:

a) Estrategias de aprendizaje:

- Tomar una actitud positiva ante los errores.
- Adoptar una postura activa y tomar iniciativas.
- Imitar el habla de los nativos o memorizar y reclamar textos interesantes para mejorar la pronunciación y la entonación.

b) Estrategias de comunicación:

- Pedir ayuda al interlocutor.
- Usar una palabra parecida o más general que la que se desconoce.
- Simplificar, comparar, poner ejemplos.
- Parafrasear.
- Utilizar textos, mímica, sonidos, dibujos.

Teniendo en cuenta lo dicho, acudimos a Giovannini et al (1996: 53-56), para reflexionar sobre las características de las actividades de expresión oral y su diseño. Giovannini et al (1996) afirman los siguientes principios de las actividades de interacción oral:

- La lengua oral y la lengua escrita tienen características diferentes.
- El proceso de producción hace que el tipo de discurso sea distinto.
- La exposición es sólo una modalidad discursiva de la expresión oral.
- La expresión oral tiene dos funciones del lenguaje básicas: la transaccional y la interaccional.
- Los hablantes comparten información antes de empezar a hablar y así deciden qué es lo que se va a decir.
- La conversación se conduce a través de una serie de temas a lo largo de diferentes turnos de palabras.
- A continuación y siguiendo a Giovannini et al proponemos una secuencia y guía práctica para la elaboración de actividades de comprensión oral en el aula:

A continuación y siguiendo a Giovannini et al proponemos una secuencia y guía práctica para la elaboración de actividades de interacción oral en el aula:

Tabla 2. Secuencia y guía práctica para la elaboración de actividades de interacción oral en el aula (Giovannini et al, 1996: 63-64).

<p>1) Fase de preactividad En esta fase se comparte con el alumno el objetivo de la actividad. Para ello, es apropiado: -Hacer pensar a los alumnos en el contenido de la actividad que van a realizar. -Comprobar que todo el mundo lo haya entendido; realizar una puesta en común de toda la clase. -Establecer un motivo para la participación. -Establecer los criterios para que la expresión sea satisfactoria, dejar que los alumnos comenten entre ellos lo que van a hacer. -Si es posible, dar un modelo de lo que quiere que hagan.</p>
<p>2) Durante la actividad Observar cómo los alumnos realizan la actividad, ayudarles en sus dificultades, corregir sobre todo los errores de contenido y no tanto los de forma, etc.</p>
<p>3) Evaluación Evaluar la actividad o tarea (puesta en común). -¿Ha podido todo el mundo hacerla bien? -¿Pueden comprobar los alumnos cómo ciertas estrategias y ciertas destrezas les ayudaron a realizarla? -¿Pueden los estudiantes tomar nota de palabras nuevas o procedimientos nuevos para el estudio en el futuro?</p>
<p>4) Actividades derivadas Emplear la actividad y su evaluación para dar pie a otras actividades o tareas: reflexionar sobre otras competencias, desarrollar otras destrezas, etc.</p>

Resultados

La experiencia se valora de forma positiva, pues los alumnos han proyectado en su trabajo todos los objetivos que se pretenden desde esta asignatura orientada desde la cuádruple dirección de hablar, escuchar, leer y escribir, alcanzando, así, los siguientes resultados:

- Conocimiento del funcionamiento del trabajo por competencias en el aula.
- Conciencia de que las clases de lengua van más allá de la mera transmisión de contenidos lingüísticos como eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Reorientación metodológica de la competencia lingüística a la competencia en comunicación lingüística como fin para alcanzar el desarrollo integral en el alumnado.
- Valor de la urgencia de practicar el conocimiento en el contexto funcional para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.
- Aprendizaje activo de los contenidos de la asignatura.
- Investigación, creatividad e innovación en las estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.

En definitiva, esta metodología activa supone la mejora de los resultados de los alumnos así como la calidad de la enseñanza.

Discusión y conclusiones

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, lejos de caracterizarse por la transmisión de contenidos lingüísticos (“saber por saber”), debe estar vertebrado por la práctica del conocimiento lingüístico (“saber para saber hacer”), lo cual implica una enseñanza por competencias básicas vehiculada por el enfoque funcional y por el concepto de transposición didáctica en aras de que el alumno adquiera las competencias imprescindibles para el

desarrollo personal, interpersonal, social y profesional y sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias convencionales.

La práctica de la expresión oral (y del resto de las habilidades lingüístico-comunicativas) supone por parte del docente trabajar mediante una metodología comunicativa activa que requiere de estrategias de aprendizaje y de estrategias de comunicación para que los alumnos actualicen, junto a sus conocimientos lingüísticos, la adquisición de la expresión oral como eje vertebrador de la mayoría de las situaciones sociales. Todo ello nos lleva a diseñar actividades a partir del esquema de actividades vertebrado en tres fases: fase de preactividad, fase de actividad y fase de evaluación con actividades derivadas.

No debemos formar lingüistas, sino comunicadores de futuros comunicadores capaces de hablar, escuchar, leer y escribir de forma competente en las diferentes esferas de la actividad social; que no sepan por saber, sino que sepan para saber haciendo transformando el enfoque gramatical en enfoque funcional, práctico de enseñanza por competencias, con la finalidad de cubrir sus necesidades formativas en aras de dar respuesta a los problemas de la vida.

Referencias bibliográficas

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. London: Longman.

Cassany, D., Sanjuan, M.L. y Sanz, G. (1996). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.

Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

McDonough, J. y Shaw, S. (1993). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. London: Longman.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école. Pratiques*

etenjeux pédagogiques. Paris: ESF.

Martín Vegas, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mendoza Fillola, A. y Álvarez Méndez, J. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.

Mendoza Fillola, A. y Briz Villanueva, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

GRAMÁTICA COMUNICATIVA. USO DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Lidia Pellicer García

(Universidad Católica San Antonio)

Introducción

Presentación

Dentro de las competencias docentes específicas para ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del área de Lengua del Currículo para los 4 perfiles profesionales (maestro, director, inspector y agentes sociales), las competencias relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, y las estrategias de mejora de la expresión y comprensión oral y escrita, son las más valoradas, según se expresa en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005).

Concretamente, en el mismo libro se menciona como competencias profesionales del “saber hacer” las siguientes:

- Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.
- Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo (ANECA, 2005: p.98).

Como señalan Zabala y Arnau (2007), se trata de que la formación inicial y permanente en las profesiones experimente el salto del “saber por saber”, al “saber para saber hacer”. El proceso de enseñanza aprendizaje debe focalizarse en el aprendizaje de unos conocimientos para poder ser aplicados, esto es, que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores se conviertan en objeto de la educación, de forma que los alumnos adquieran las

competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional (Perrenoud, 1997).

A este respecto, Zabala y Arnau aseguran que la Escuela debe plantearse un aprendizaje de los contenidos desde una vertiente funcional, de forma que el alumno “sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias convencionales” (Zabala y Arnau, 2007: p. 27). En definitiva, y recordando el Informe Delors, se trata de que los alumnos alcancen una formación integral al término de la etapa de forma que puedan dar respuesta a los problemas de la vida, siendo imprescindible para ello cuatro pilares: *saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir*.

Marco teórico

La puesta en juego de dichas habilidades para resolver situaciones diversas de forma eficaz en contextos determinados, supone trabajar por competencias, transformando el proceso de docencia y de aprendizaje de pasivo a activo. A este respecto apuntan Zabala y Arnau (2007):

Sabemos que para ser competente en todas las actividades de la vida es necesario disponer de unos conocimientos (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), aunque éstos no sirven de nada si no los comprendemos ni somos capaces de saberlos utilizar. Para ello debemos dominar un gran número de procedimientos (habilidades, técnicas, estrategias, métodos...) y, además, disponer de la reflexión y los medios teóricos que los fundamenten. (p. 59).

La práctica del conocimiento conlleva dos conceptos: la transposición didáctica y el enfoque funcional.

¿Qué entendemos por transposición didáctica? El concepto de transposición didáctica hace referencia al paso del “saber sabio” al “saber enseñado” y a la obligatoria distancia que los separa, según Mendoza y Álvarez (1998). La transposición didáctica ocurre cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado.

Un contenido del saber sabio que haya sido seleccionado como saber enseñable “sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1997, p. 39). El ‘trabajo’ que el objeto de saber que se

va a enseñar hace para transformarse en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica.

El objetivo de este concepto es “formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (Mendoza y Briz, 2003: 11). Para ello el docente no debe centrar su metodología en la transmisión de contenidos, sino en el proceso de adquisición, aprendizaje y desarrollo cognitivo y comunicativo del alumno; de ahí la importancia de usar las habilidades lingüístico-comunicativas, esto es, el alumno debe hablar, escuchar, leer y escribir.

La transposición didáctica requiere, en conclusión, de un enfoque funcional. Según Cassany, Sanjuan y Sanz (2007), Prado (2004) y Martín (2009), entre otros, cuatro son las principales características de este enfoque didáctico funcional: visión descriptiva de la lengua: la lengua se enseña como la utilizan los hablantes; presentación y aprendizaje de varios modelos lingüísticos: dialectos y registros: la lengua es heterogénea, tiene modalidades dialectales, niveles de formalidad y de especialidad variados; utilización de materiales reales: lo que se enseña en clase es lo que se usa en la realidad. Estos materiales suelen utilizar varias tipologías textuales, siendo las más conocidas las basadas en los ámbitos de uso así como en las funciones; atención a las necesidades comunicativas del alumno: cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, por tanto tiene funciones y recursos lingüísticos diferentes.

Metodología

Debido a la necesidad ya justificada de practicar el conocimiento para la adquisición de las competencias básicas, desde la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana se ha propuesto el diseño de tareas comunicativas a modo de prácticas de la asignatura que contribuyan a la adquisición de los contenidos gramaticales desde el significado y a través del uso de las habilidades lingüístico-comunicativas, de forma que los estudiantes de 2.º del Grado en Educación Primaria proyecten su Competencia en comunicación lingüística, incrementada en el transcurso de la asignatura, en el

diseño físico e intelectual de las estrategias didácticas de uso, comprensión y producción de textos orales y escritos a fin de adquirir mediante “el saber hacer” los conocimientos lingüísticos de la Gramática.

Dichas tareas deben ajustarse a los siguientes criterios y aspectos de análisis y diseño de tareas comunicativas tomadas de Sans (2000) que a continuación se recogen en la siguiente tabla:

*Tabla 1. Criterios y aspectos de análisis y diseño de tareas comunicativas
(Sans, 2000)*

<p>CONTEXTUALIZACIÓN -Preferir siempre la recepción o generación de textos contextualizados.</p> <p>SIGNIFICATIVIDAD E INTERACCIÓN -Siempre considerar el significado de las formas lingüísticas tanto en su descripción como en la práctica.</p> <p>IMPLICACIÓN -Buscar siempre algún tipo de implicación lúdica o intelectual por parte del alumno en la resolución de cualquier actividad. Considerar la creatividad como algo inherente al uso de las lenguas.</p> <p>EVITAR EL “MALABARISMO” Y LA RESOLUCIÓN MECÁNICA -Evitar que la tarea promueva el desarrollo de habilidades ajenas a la comunicación o se resuelva mecánicamente.</p> <p>RELEVANCIA de los recursos propuestos para la resolución de la tarea.</p> <p>CORRECCIÓN -La tarea debe potenciar/permitir la corrección positiva y personalizada (considérese el potencial de la creación cooperativa respecto al aprendizaje de la gramática).</p> <p>ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO -Propiciar el análisis/descubrimiento. Aprender a aprender. Prever la ADMINISTRACIÓN en clase. -Organización social del aula. La tarea como un proceso equilibrado donde dinámicas y temas se van alternando y complementando.</p> <p>CONCIENCIA DEL PROCESO -Conciencia por parte del alumno de cuáles son los objetivos de la tarea y focalización de los medios lingüísticos.</p>

Expuestos los criterios de análisis y diseño, cabe preguntarse ¿qué tipo de tareas comunicativas se pueden crear para que los alumnos de Educación

Primaria practiquen los contenidos gramaticales desde una enseñanza y aprendizaje por competencias básicas? A continuación se ofrece una lista de tareas sobre las que el docente puede aplicar los contenidos gramaticales, según el nivel y las características del grupo/aula, extraídas de Nunan (1989) y situadas en el *continuum* mundo real/pedagógico con relevancia para los futuros alumnos:

Tabla 2. Lista de tareas comunicativas (Nunan, 1989: 42-43)

Tipo de tarea	Ejemplos
1. Diagramas y composiciones	-Nombrar las partes de un diagrama con números y letras del abecedario según las instrucciones. -Colocar números y letras del abecedario en formatos determinados de crucigramas.
2. Dibujar	-Dibujar figuras geométricas o formaciones a partir de un conjunto de instrucciones verbales. -Comparar determinadas ilustraciones para identificar similitudes y diferencias.
3. Esferas de reloj	-Decir la hora mirando la esfera de un reloj; colocar las agujas de un reloj a fin de mostrar una hora determinada. -Dar la hora en un reloj de doce horas y en uno de veinticuatro horas.
4. Calendario mensual	-Calcular el tiempo en días y semanas (en un contexto de viajes, permisos, etc.).
5. Mapas	-Localizar, nombrar o describir lugares específicos en un mapa determinado. -Dibujar el plano de la planta de una casa a partir de una descripción.
6. Horarios escolares	-Configurar horarios de clase a partir de instrucciones o descripciones. -Configurar horarios para el profesorado de determinadas asignaturas a partir de determinados horarios de clase y viceversa.
7. Programas e itinerarios.	-Trazar itinerarios a partir de descripciones de un viaje o de una manifestación de necesidades e intenciones. -Diseñar una agenda personal compatible con los requisitos de trabajo, viajes, etc.

La estructura de la realización y exposición de estas tareas comunicativas sería la siguiente:

Tabla 3. Estructura de las tareas basada en Willis (1996: 38)

PRE-TAREA		
Introducción al tema y a la tarea. El profesor analiza el tema con los alumnos, aclara palabras, frases de interés y aspectos gramaticales a trabajar, ayuda a los aprendientes a comprender la introducción y preparación de la tarea.		
CICLO DE LA TAREA		
Tarea Los alumnos realizan la tarea en grupos reducidos. El profesor dirige desde la distancia.	Planificación Los alumnos preparan un trabajo para presentarlo a clase (oralmente y por escrito): cómo han realizado la tarea, qué decisiones han tomado, qué han descubierto.	Redacción y exposición Los grupos exponen sus trabajos en clase.
ENFOQUE DE LA LENGUA		
Análisis Los alumnos examinan y discuten <i>ítems</i> gramaticales del texto.		Práctica El profesor dirige la práctica de los nuevos <i>ítems</i> gramaticales después del análisis.

Finalmente, insertamos una tabla para una evaluación orientativa de dichas tareas comunicativas:

Tabla 4. Hoja de evaluación de la tarea comunicativa basada en Lozano y Ruiz Campillo (1996: 139)

HOJA DE EVALUACIÓN DE LA TAREA COMUNICATIVA		
1. RELACIÓN: ¿Es la tarea común o generalizable? ¿Está suficientemente asociada a lo que se pretende enseñar o desarrollar?	Contenido que ofrece	CALIDAD DE LA LENGUA
2. AUTENTICIDAD: ¿Es el texto auténtico o autentificable en el marco social del aula? ¿Está el caudal de lengua (texto y exponentes) debidamente contextualizado?		
3. PRESENCIA E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: ¿Están presentes las destrezas adecuadas al tipo de tarea? ¿Se integran de un modo natural?		
4. VACÍO DE INFORMACIÓN: ¿Establece vacíos de información? ¿Asegura la necesidad de la contribución de todos los participantes?	Interacción que promueve	
5. DEPENDENCIA DE TAREAS: ¿Hace imprescindible el cumplimiento de una tarea para el cumplimiento eficaz de la siguiente?		
6. IMPLICACIÓN: ¿Implica al alumno suficientemente? ¿Le pide		

contribuciones personales? ¿Atrae su interés? ¿Añade tensión, ludismo o posibilidades de ser creativo?		
7. FOCALIZACIÓN: ¿Es la tarea, antes que la lengua, el foco de atención?		
8. ELECCIÓN: ¿Permite al alumno la elección de qué hacer, cómo hacerlo, con qué instrumentos?		
9. SISTEMATIZACIÓN DEL CÓDIGO: ¿Presenta el código lingüístico como un instrumento? ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función? ¿Facilita su reutilización en contextos diferentes?	Contenido	INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA
10. CAUDAL DE PRÁCTICA: ¿Proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?		
11. FLEXIBILIDAD DE ADMINISTRACIÓN: ¿Permite libertad de elección al profesor para adaptarse al grupo meta?	Gestión	
12. FLEXIBILIDAD DE RESOLUCIÓN: ¿Puede ser resuelta por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua? ¿Establece un contexto interno autosuficiente?		
13. DIFICULTAD: ¿Es el grado de dificultad (cognitiva, lingüística, comunicativa) el adecuado?		
14. PAPEL DE LOS PARTICIPANTES: ¿Establece los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de clase? ¿Estimula un papel de “facilitador” del profesor? ¿Prevé una dinámica de grupo que garantice una interacción adecuada?		
15. CONCIENCIA DEL CONTENIDO: ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? ¿Se proporciona oportunidades para que el alumno reflexione y hable sobre la propia comunicación? ¿Lo provee de estrategias que le ayuden a superar su falta de dominio del código?	Metalenguaje	
16. CONCIENCIA DEL PROCESO: ¿Son claros los objetivos, los procedimientos y el propio proceso que se desarrolla en el aula?		
17. AJUSTE A LAS NECESIDADES: ¿Se ajusta a las necesidades comunicativas del grupo meta? ¿Promueve un diagnóstico de estas necesidades?	Rentabilidad/ Funcionalidad	
18. RELACIÓN COSTE-BENEFICIOS: ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?		

<p>19. FUNCIONALIDAD: ¿Responde la elección y disposición funcional de los materiales a un procedimiento pretendido? ¿Procuran la máxima facilidad de uso?</p>		
---	--	--

Resultados

La experiencia se valora de forma positiva, pues los alumnos han proyectado en su trabajo todos los objetivos que se pretenden desde esta asignatura, alcanzando, así, los siguientes resultados:

- Conocimiento del funcionamiento del trabajo por competencias en el aula.
- Conciencia de que el dominio de una lengua va más allá de la mera transmisión de contenidos lingüísticos como eje vertebrador del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Valor de la incorporación de la comprensión y la expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática.
- Reorientación metodológica de la competencia lingüística a la competencia en comunicación lingüística como fin para alcanzar el desarrollo integral en el alumnado.
- Valor de la urgencia de practicar el conocimiento en el contexto escolar para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.
- Aprendizaje activo de los contenidos de la asignatura.
- Investigación, creatividad e innovación en las estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión en el diseño de tareas comunicativas.

En definitiva, esta metodología activa supone la mejora de los resultados de los alumnos así como la calidad de la enseñanza.

Discusión y conclusiones

Durante la etapa de Educación Primaria la enseñanza de la gramática tiene que ser eminentemente práctica, incorporándose a través de la comprensión y la expresión oral y escrita. La base de este aprendizaje y objetivo de la presente comunicación ha sido la reflexión metalingüística, que implica abordar el análisis de la gramática a partir del uso, de la comprensión y de la producción de textos. La metodología a seguir ha sido, pues, comunicativa de forma que la enseñanza y aprendizaje de la gramática no se articule en los contenidos teóricos de la lengua y su funcionamiento, sino sobre la reflexión del uso de la lengua y de la aplicación práctica de los conocimientos en las diferentes situaciones de comunicación. Con esta finalidad, hemos incorporamos una serie de actividades comunicativas donde la habilidad lingüístico-comunicativa vertebra el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática y ha conseguido como resultado que los alumnos de Educación Primaria sean futuros comunicadores en las diversas esferas de la actividad sociocultural alcanzando, consecuentemente, un desarrollo integral.

Referencias bibliográficas

- Badia, D., y Vilà, M. (2009). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna i Sanjuan, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Fons Esteve, M. (2009). *Leer y escribir para vivir : alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó.
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE*, 9, 127-155.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Mendoza Fillola, A. y Álvarez Méndez, J. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.
- Mendoza Fillola, A., y Briz Villanueva, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, 10-22*. En <http://www.sgci.mec.es/br/ns.pdf>
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27.

EL ITINERARIO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS, EL ESPACIO Y EL TIEMPO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROPUESTAS PARA CARTAGENA Y MURCIA

Leticia Sáez Hernández, Silvia Sierra Buendía, Alejandro Egea Vivancos

(Universidad de Murcia)

Introducción

Cada vez más, surge la necesidad de adaptar y crear materiales para la enseñanza de diferentes materias o disciplinas en inglés. Existe una corriente educativa muy fuerte, en la que se mezclan intenciones políticas e ideológicas muy manifiestas, que apuesta por una “reconversión” de los centros a la enseñanza bilingüe desde edades muy tempranas (Aunión, 2013). Sin querer entrar a valorar tal proceso, el objetivo del presente trabajo intenta contribuir, aunque sea de una manera parcial, al hecho de que en la actualidad el alumnado de Educación Primaria debe aprender contenidos de diferentes materias en inglés. Nuestra propuesta versa sobre la utilización del itinerario histórico para la enseñanza conjunta de contenidos de Ciencias Sociales y de Inglés, en concreto, para el tercer ciclo de Educación Primaria ya que una de las materias que se imparten en inglés es Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Tomaremos como ejemplos los casos de las ciudades de Cartagena y Murcia, proponiendo sendos itinerarios culturales por dichos centros urbanos, haciendo parada en los lugares más relevantes y empleando materiales diseñados para las aulas bilingües, por lo que serán, lógicamente, en inglés.

Es importante este hecho debido a que los alumnos deben conocer el patrimonio de la ciudad en la que viven, saber a qué época corresponden los lugares más relevantes de la misma y descubrir la función que tuvieron determinadas partes de la ciudad en otras épocas. Además, los materiales también van enfocados al desarrollo del espacio. En definitiva, junto al

conocimiento por parte del alumnado de la historia de su ciudad, aprenden nuevo vocabulario en un segundo idioma.

La legislación educativa vigente en la Región de Murcia (Decreto n.º 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, BORM 211 12 de septiembre de 2007), que establece el currículo de Educación Primaria marca entre sus objetivos generales la necesidad de conocer, respetar y apreciar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico de la Región de Murcia (m), ratificado más concretamente entre los objetivos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (9). El itinerario urbano se convierte así mismo en un modo de aprendizaje idóneo para trabajar un buen número de los contenidos del Bloque 5 de “Historia” de dicha materia, como los relativos a los restos arqueológicos, el arte, personajes más relevantes, etc. Por su parte, este tipo de actividades deben contemplarse, como no podía ser de otro modo, desde la óptica meramente espacial, como bien se refleja en el Bloque 1, “Geografía”, con el contenido “Planificación de itinerarios”. La llegada de la LOMCE no parece que vaya a afectar a estos contenidos. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, posee también los siguientes: Orientación en el espacio (Bloque 1) o Nuestro patrimonio histórico y cultural (Bloque 4).

Sin embargo, nuestra propuesta va más allá y plantea la elaboración de los materiales y la realización de los itinerarios en inglés. La justificación legal la encontramos dentro del tercer ciclo, en el Bloque 3 (Decreto n.º 286/2007) llamado “Conocimiento de la lengua” del área Lengua Extranjera Inglés, y en los contenidos relacionados con pedir y dar direcciones e indicar dónde se encuentra un determinado lugar y el recorrido necesario para llegar al mismo, hablar sobre el pasado, de personas y acontecimientos relevantes o conocer y ampliar vocabulario relacionado con el entorno inmediato.

En cuanto a las competencias básicas, los materiales elaborados en inglés sobre patrimonio, tiempo y espacio contribuyen al desarrollo de la mayoría de competencias, pero especialmente resulta muy útil para la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, competencia en comunicación lingüística y la competencia artística

y cultural. La nueva nomenclatura que nos llega de manos de la LOMCE (RD 126/2014), a pesar de eliminar la competencia de interacción con el medio físico, mantiene la lingüística y renombra la social y ciudadana como social y cívica.

En nuestra opinión, tanto los objetivos, contenidos y competencias aquí expuestos de ambas áreas de conocimiento, son una poderosa razón para mostrar la necesidad de elaborar materiales en inglés sobre el conocimiento del patrimonio de nuestras ciudades, a través del itinerario.

Los itinerarios didácticos

Un itinerario une la enseñanza-aprendizaje del tiempo y el espacio, algo bastante complejo para hacer dentro de un aula, donde de manera tradicional además se imparte la geografía separada de la de historia. Didácticamente un itinerario tiene otros matices, así, “un itinerario es un recorrido o camino a seguir con diferentes puntos de parada o de interés en determinados elementos de valor cultural o patrimonial” (Insa, 2002, p. 89). El itinerario puede enfocarse desde diferentes puntos de vista. Puede ser rural, vincularse a un centro de interpretación o meramente urbano. En este último la ciudad se convierte en un elemento educador *per se*, es decir, un espacio en el que se aprende a ser ciudadanos (Prats y Santacana, 2009). Los itinerarios promueven además la curiosidad en el ser humano y permite el desarrollo de la autonomía y la creatividad en los mismos, siempre y cuando su participación sea activa (Ávila, 2003). En concreto, si además se concentra en lo relativo al patrimonio histórico y cultural de una ciudad, estaremos consiguiendo un contacto directo con el entorno a la par que inculcamos valores de respeto hacia los bienes histórico-artísticos. Además, un itinerario urbano constituye un procedimiento imprescindible para fomentar y estimular diversas capacidades en el alumno, como la de observación *in situ* del terreno, la comprobación de hipótesis o la experimentación de los distintos elementos (Tonda, 1998).

Dentro de los urbanos, la propia Insa (2002) diferenciaba entre itinerarios en los que se explicaba una época histórica concreta de aquellos en los que se trabajaba un barrio o zona de la ciudad. Nuestras dos propuestas eligen un

itinerario de recorrido histórico en un sector concreto de la ciudad, escogiendo únicamente “elementos patrimoniales de diferentes épocas” (Insa, 2002, p. 89).

Hay que tener en cuenta que este tipo de estrategias no deben centrarse solamente en la observación de los edificios y monumentos, sino que también es necesario hacer uso del resto de sentidos que permitan describir el entorno en el cual se encuentra cada bien a visitar. Por todo ello, es aconsejable que el docente visite personalmente y con anterioridad el itinerario a realizar con los alumnos, con el objetivo de que todos los requisitos se cumplan y, también, para conocer los lugares con más exactitud, en el caso de que surjan imprevistos (Murphy, 2011). De la misma manera, debe aprovecharse el itinerario para relacionar la temática con otras disciplinas, y no limitarse únicamente a lo que se está viendo, ya que puede relacionarse con la sociedad de la época, la evolución de la ciudad hasta el presente, o, incluso, con la economía de la misma (Insa, 2002). Como no podía ser de otro modo, es muy aconsejable relacionar la visita por la ciudad con la educación en valores, promoviendo el respeto por el patrimonio (Alfonso y Román, 1998).

De todos los tipos de análisis que proponía Insa (2002) nos centraremos en un análisis histórico-artístico. Como el público al que va dirigido será de edad escolar, debemos hacer hincapié en aquellos hitos del itinerario que queremos destacar, utilizando y buscando las palabras más adecuadas en cada momento, teniendo en cuenta que buena parte del alumnado habrá pasado por los edificios a visitar en multitud de ocasiones, por lo que habrá que idear un modo para que consigamos que vean lo que queremos que vean (Murphy, 2011).

- *Ejemplos de itinerarios*

Son ya muchos los ejemplos de itinerarios didácticos planteados por la bibliografía. En un ámbito más internacional podríamos mencionar el propuesto para Buenos Aires (Alderoqui y Villa, 2002) enfocado hacia el abastecimiento de agua en la ciudad. Estamos ante un tratamiento de la ciudad poco habitual, ya que no está centrada en el conocimiento de sus hitos históricos o culturales, ni en su forma o componentes, sino en una construcción social de la misma. Cabe mencionar también aquí el ejemplo de Ninhue (Chile), en el que

se trabaja la localidad de una manera global (Olave, 2005).

Por su parte, a nivel nacional contamos con una buena representación. Con la llegada de la democracia, los itinerarios cobraron gran valor e incluso fueron impulsados por leyes educativas como la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) o la Ley Orgánica de Educación (LOE). Así, desde ya hace años, Baracaldo cuenta con un proyecto dirigido en un principio dirigido solamente a 6.º de Primaria, que se extendió más tarde a 1.º de ESO e incluso adultos (García, Choya y López, 2009). Para Córdoba, y destinado a Educación Secundaria, contamos con varias temáticas (González Requena y Luque, 2011). En Madrid, aunque para Bachillerato, se plantean diferentes recorridos de tipo histórico y geográfico (García Jáñez, 2002). En Alicante, desde la Universidad se han programado un conjunto de itinerarios didácticos para que sean conocidos por los alumnos de magisterio, si bien a posteriori hay una aplicación didáctica de los mismos con alumnos de primaria (Tonda, 1998). Sin intención de ser exhaustivos, citaremos por último el itinerario por el patrimonio natural de la batalla y el frente del Jarama (González y Navajas, 2011).

A nivel regional, aunque nos consta que se realizan muchas iniciativas en los diferentes centros de Educación Primaria y Secundaria regionales, por bibliografía podemos mencionar los doce itinerarios didácticos por Fuente Álamo, creado por profesores de Secundaria (Martínez López y García Soriano, 2008), así como los itinerarios y demás materiales que el Ayuntamiento de Cartagena ha propuesto para la ciudad, especialmente los dedicados a la época romana (Martínez Garcerán, 1999) intensificados en los últimos años con el vuelco que la ciudad ha realizado hacia el turismo de tipo cultural.

- *Posibilidades del itinerario*

El itinerario es una estrategia que cuenta con una gran tradición. Ya en la Institución Libre de Enseñanza, a principios del siglo XX, Giner de los Ríos expresaba el importante valor que la excursión y el trabajo de campo tenía (Molero, 1985). La misma Montessori o Freinet, éste último con su “classe-promenade” (Lémery, 2006), también fueron partidarios de las salidas fuera del

centro escolar, defendiendo el conocimiento de la proximidad natural y social. Todo lo que sea trabajo fuera del aula o educación informal facilitará el aprendizaje de conceptos, conocimientos, desarrollará actitudes y el crecimiento afectivo del alumnado (Serrano i Giné, 2007).

No obstante, a pesar de contar con una gran tradición, el itinerario se ha empleado habitualmente desde un punto de vista expositivo, en el que el alumnado actuaba de manera pasiva. Sin embargo, García de la Vega (2012) apuesta por dar un enfoque distinto en la metodología a emplear mediante un aprendizaje basado en problemas, persiguiendo que se adquieran los conocimientos de la disciplina y los conocimientos de aplicación a las situaciones reales y fomentando el desarrollo individual de la autonomía y de la autoestima y potenciar el trabajo en grupo.

Nuestras propuestas

A la hora de diseñar nuestras propuestas de itinerario una de las premisas que hemos considerado ha sido la razonabilidad a la hora de encargar tareas a realizar a nuestro alumnado, ya que no queremos convertir una salida en una extensión del aula (Trepal y Comes, 2002). Así mismo, hemos considerado que no existiera un excesivo número de paradas, habiendo buscado puntos de interés alejados del tráfico o ruido de fondo y se han elegido puntos de parada con una buena visibilidad del elemento a visitar (Insa, 2002).

La rica historia y abundancia de recursos patrimoniales de Murcia y Cartagena, de época medieval y romana, respectivamente, crean un marco propicio para la creación de este tipo de estrategias.

Tabla 1. Resumen de los itinerarios propuestos

	MURCIA	CARTAGENA
Temporalización	3 sesiones en aula 1 jornada para el itinerario	
Actividades previas	Una sesión.	
Actividades procesuales	Una jornada escolar.	
Actividades consolidación	Dos sesiones.	
Evaluación	Cinco minutos.	
Descripción del itinerario	1. El Río. 2. Muralla árabe de Verónicas. 3. Plaza Cardenal de Belluga y Catedral. 4. Calle Trapería. 5. Plaza Santo Domingo. 6. Calle Alfonso X el Sabio.	1. Muralla Púnica. 2. Calzada Barrio Universitario. 3. Cerro de la Concepción. 4. Teatro romano. 5. Decumano plaza Tres Reyes. 6. Barrio del Foro-Termas. 7. Puerto de Cartagena.
Algunas de las palabras nuevas	Middle Ages, cathedral, mosque, Muslim, Christian, century, square, river, crops, fertile, establishment and location of the city, column, arch, bell tower, sculpture, Baroque, Gothic, etc.	Roman times, Punic Wall, Roman roads, hill, Roman theatre, Decumanus, Thermal Baths, port, First century, After Christ, Before Christ, Gym, Bath, Water, Pool, Stands, Columns, Stage, etc.
Expresiones de orientación	Go straight on, turn left, turn right, take the first/second/third street, etc.	

Ambas propuestas están planteadas para ser realizadas mediante una salida exterior. Sin embargo, en el caso de que no sea posible, se podrían adaptar perfectamente para el interior mediante una serie de fotografías de los lugares a visitar, proyectándolas en la pizarra digital o incluso algún vídeo del recorrido realizado por el propio docente. Aunque la experiencia no sea igual, las imágenes destacan aquellos aspectos más significativos, se prestan a ser ordenadas cronológicamente o emparejar la parte con el todo (Murphy, 2011).

- *Actividades previas*

Antes de realizar el itinerario se prevén una serie de actividades previas que

pongan al alumnado en el contexto de los lugares que van a visitar y que pongan de manifiesto mediante un proceso de lluvia de ideas o *brainstorming* lo que los alumnos ya saben sobre la ciudad y esos lugares en concreto. Las preguntas serán en lengua inglesa pero, al ser un tema con un vocabulario tan específico, las intervenciones deben ser aceptadas tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

Tras ello, se procede a un *setting* o contextualización mediante el uso de una presentación digital en el que muestra al alumnado imágenes de los lugares que van a visitar. Se preguntará a los alumnos si han estado en esos lugares y qué saben sobre ellos. Además, para que empiecen a familiarizarse con el nombre de cada lugar y también con el escrito, se mostrará el nombre de cada sitio (en lengua inglesa). Es el momento de presentar el vocabulario básico que emplearán en sus actividades posteriores. Para repasarlo volvemos a presentar las imágenes de los lugares que se van a visitar, mezclados con otros que no lo son, para que se proceda a la identificación de las nuevas palabras aprendidas o *recognition*.

Es conveniente que, mediante un mapa, los alumnos marquen el que ellos creen que será el itinerario más conveniente, indicando el punto de partida y de llegada. También algún punto intermedio de parada. Es una buena forma de ayudarles a orientarse, al mismo tiempo que practican vocabulario en inglés sobre cómo dar indicaciones para llegar a un sitio.

- *Actividades durante el itinerario*

A lo largo del itinerario se realizarán determinadas paradas. En algunas el alumnado realizará actividades escritas complementarias a la visita en sí misma. Las explicaciones procuramos que sean cortas.

En una de las primeras, a través de la cual trabajamos el espacio y la orientación, vamos a proponer que con un plano de la ciudad adaptado a sus edades en la mano los propios alumnos decidan y ejecuten el itinerario más conveniente para visitar los lugares que previamente les hemos comentado. Aunque de manera guiada hay que procurar que los alumnos sean o se sientan prácticamente autónomos a la hora de decidir qué calle tomar. La toma de decisiones se repartirá por grupos que se turnarán en dicha tarea. Es una

buena forma de consolidar contenidos propios de la Geografía, de ayudarles a orientarse, así como practican vocabulario en inglés sobre cómo dar indicaciones para llegar a un sitio, desarrollando así su capacidad de organización espacial. Además, conforme vayamos visitando los monumentos podrán identificar fácilmente los lugares visitados con los representados en el plano (Souto, 1998).

En las paradas previstas se pueden proponer diversas actividades. En algunos lugares se plantea que los alumnos puedan cumplimentar una serie de pequeñas fichas, con ejercicios en inglés relativamente sencillos. A través de actividades de *recognition*, tipo “*True or False*”, trabajamos el tiempo histórico. Se incluyen otras en las que el alumnado debe etiquetar con los términos en inglés las partes de algunos monumentos concretos, como pueden ser las zonas del Teatro Romano o las partes de la Catedral, además de aprender vocabulario concreto se consolida tanto el espacio geográfico como el subjetivo. A través de ejercicios en los que se les pregunta sobre la funcionalidad de cada espacio visto establecemos relaciones entre su medio físico y las funciones sociales de cada uno de ellos. Una actividad similar es una tradicional “sopa de letras” en la que se recojan algunas de las palabras aprendidas durante el itinerario.

Aunque sea a pequeña escala, el trabajo sobre nociones temporales e introducir al alumnado en relaciones causa-efecto facilitarán a posteriori el aprendizaje de la Historia. Con todo ello, fomentamos la valoración de otras culturas, algunas pasadas y otras aún presentes, potenciando su respeto.

- *Actividades de consolidación y evaluación*

Las posibilidades son enormes. Pero es vital que, tras nuestro itinerario, reforcemos lo visto y aprendido con un par de actividades.

En nuestro caso nos parece básico la elaboración de una línea del tiempo en la que incluyan los hitos observados durante el itinerario. Trabajarán por grupos buscando fotografías en Internet de los distintos edificios y lugares. El docente proporcionará las fechas y ellos las colocarán junto a la fotografía de cada lugar y elaborarán la línea del tiempo. Además de actividad de recapitulación trabajamos con ellos el tiempo cronológico, poniendo atención al orden de las

cosas y a las fechas (siglos, años, épocas).

Otra posibilidad es la elaboración de un folleto turístico de su ciudad en el que incluirán las paradas que más les ha gustado, explicando por qué las han elegido, qué es lo que más les gustó de cada una y realizando una breve descripción de la historia del yacimiento. Los alumnos pueden incorporar fotografías, realizar ellos mismos los dibujos o cualquier otro elemento visual que deseen. Tras finalizar los folletos, cada grupo hará una exposición oral imaginando que viene a visitarle un amigo inglés y deben ser ellos sus guías. Ambas actividades se procurarán realizar en lengua inglesa o introducir las palabras nuevas para dar utilidad y práctica a los términos aprendidos, así como repasar otros que ya deberían conocer, de acuerdo al ciclo en el que se encuentran (conectores, expresar gustos, realizar descripciones, etc.).

Finalmente, para comprobar si los alumnos consideran que han aprendido, si les ha resultado útil e incluso, si se han divertido, se debe realizar una encuesta final a modo de autoevaluación de nuestra propuesta. También se le permitirá a los alumnos que destaquen la actividad que más les ha gustado de toda la visita y la que no, proponiendo optativas a esta última. Esto es un instrumento fundamental para el docente, para saber qué aspectos y actividades han ido mejor y cuáles peor, y en qué pueden mejorar las actividades. Por ello, es preferible que los alumnos lo redacten en castellano.

Discusión y conclusiones

La contribución de estos itinerarios a la enseñanza por competencias es realmente valiosa. Por tratarse de una visita real por una ciudad en la que los alumnos están en contacto con los distintos elementos a observar se trabaja la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Por tratarse en sí mismo de un itinerario estamos ante una buena oportunidad de concienciar a los alumnos en el cuidado de la ciudad y su patrimonio, ya que los los alumnos deben mantener una actitud respetuosa para con el medio en el que se van a desenvolver, cuidándolo cuando tengan que realizar las actividades o, incluso, en sus pequeños descansos. Se contribuye así a la *competencia social y ciudadana*. Por otro lado, como las actividades van a

realizarse en inglés, el alumnado realizará una presentación oral y se expresarán por escrito en las actividades correspondientes fomentamos así su *competencia en comunicación lingüística*. De igual modo, al trabajar destrezas de orientación para desenvolverse por la ciudad fomentamos su *autonomía e iniciativa personal*. Finalmente, a lo largo de todo el itinerario contamos con valores patrimoniales, históricos y artísticos, por lo que influimos en la adquisición de una *competencia artística y cultural*.

Este tipo de propuestas didácticas abren horizontes a la hora de enseñar, buscando nuevas formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la interdisciplinariedad entre dos áreas didácticas: Ciencias Sociales e Inglés. El itinerario se nos plantea como una propuesta que supera el método tradicional memorístico de aprendizaje y contribuye a un aprendizaje significativo y constructivista en los alumnos puesto que arranca de un medio por ellos conocido, sobre el que poseen puntos de anclaje sobre los que el docente puede comenzar a trabajar.

Propuestas como la nuestra dan pie a que, poco a poco, el elenco didáctico ofertado por museos y otros organismos sean aplicadas paulatinamente a la lengua inglesa. Como las actividades extraescolares, normalmente, están relacionadas con las Ciencias Sociales, es muy necesario que estas salidas se puedan programar en inglés, para atender a las necesidades que generan los proyectos bilingües. Conceptos de inglés (principalmente vocabulario), históricos (tiempo histórico, cronológico, terminología propia de la disciplina) y geográficos (espacio subjetivo, espacio geográfico, orientación), se fusionan en una potente estrategia que, además, posibilita trabajar sobre nuestros alumnos una educación en valores, promoviendo la importancia de la conservación y respeto del patrimonio .

Por último, el alumnado tiene así la posibilidad de ver y sentir la historia, de entrar en contacto con ella, de representarla y de entenderla. El espacio y el tiempo se desarrollarán de una manera natural, con muestras reales dentro de un contexto, lo que supone sin duda un aumento del interés por parte de los alumnos, no solamente hacia el tema tratado en el itinerario, sino dirigido hacia la observación de su ciudad y de su patrimonio.

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S., Villa, A. (2002). La ciudad como construcción social: una propuesta de enseñanza para el segundo ciclo. *Íber*, 32, 107-124.

Alfonso, C., Román, R. (1998). La educación para la conservación del patrimonio urbano de la ciudad de Algeciras en el 3º Ciclo de Ed. Primaria. En J. R De Vera, E. M. Tonda, M.J. Marrón (Eds.), *Educación y Geografía* (pp. 287-294). Alicante: Such Serra.

Aunión, J. A. (2013, 30 de septiembre). Bilingües a la carrera. *El País*.

Ávila, R.M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. *Íber*, 36, 36-46.

García de la Vega, A. (2012). El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio. *Educación y Futuro*, 27, 155-175.

García Jáñez, F. (2002). *Tres itinerarios por la ciudad: guía didáctica (educación secundaria. Diversidad curricular. Bachillerato)*. Madrid: La Torre.

García, A., Choya, L., López, P. (2009). La ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos. *Íber*, 59, 67-79.

González, J. y Navajas, Ó. (2009). Enseñar la historia. Una experiencia didáctica sobre el patrimonio de la guerra civil española. *Íber*, 59, 79-93.

Insa, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Íber*, 32, 89-95.

Lémery, E. (2006). A l'origine, la "classe-promenade". *Le nouvel éducateur*, 183,

Novembre, 8-9.

Luque, R. y González Requena, R. (2011). Córdoba, ciudad patrimonio. Itinerarios

didácticos. Experiencias educativas en la ESO. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado e-Co*, 9. Recuperado de: revistaeco.cepcordoba.org.

Martínez Garcerán, M.^a P. (1999), Aprovechamiento didáctico de la Cartagena

Romana. En *XXIV Congreso Nacional de Arqueología* (pp. 325-328). Cartagena.

Martínez López, F. J. y García Soriano, A. J. (2008). Itinerarios didácticos por Fuente Álamo (Murcia), una estrategia educativa de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 1 (1). Recuperado de: www.cepcuevasolula.es/espisal.

Molero, A. (1985). *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya.

Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Barcelona: Grao.

Olave, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. *Geoenseñanza*, 10, 197-208.

Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber*, 59, 8-21.

Serrano i Giné, D. (2007). El valor didactic del treball fora de l'aula. Reflexions desde la Geografia. *Observar*, 1, 106-118. Recuperado de: www.odas.es.

Tonda, M. E. (1998). El valor educativo de los cascos históricos de las ciudades. El caso de Alicante. En J.R De Vera, E.M Tonda y M.J Marrón (Eds), *Educación y geografía*, (pp. 113-133). Alicante.

Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal.

Trepat, C. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.

RECRÉATE, ABRIENDO EL AULA A LA CREATIVIDAD

Nekane Granado Merchán, Félix Saenz De Ugarte, Amaia Bolois Ortueta ,
Andoni Iñigo Ochoa de Chinchetru

(Centro de Innovación Urkide)

Introducción

“RECRÉATE, abriendo el aula a la creatividad” es una experiencia diseñada por el Centro de Innovación Urkide para el Colegio Urkide centrado en el desarrollo de la creatividad y la innovación en el ámbito educativo. “RECRÉATE” es un itinerario de actividades, técnicas y dinámicas para trabajar la creatividad con alumnos de infantil, primaria y secundaria cuyo objetivo es asegurarse mediante el establecimiento en programación de este itinerario, que todo el alumnado tras completar este recorrido adquiera capacidades y herramientas necesarias para el desarrollo de la creatividad y el emprendimiento, dos conceptos clave para el futuro de nuestros estudiantes.

Abriendo el aula a la creatividad

El Centro de Innovación Urkide es un foco de Investigación, Desarrollo e Innovación en Educación al servicio de la práctica docente, en el ámbito de las ideas, de los procesos y de los productos derivados.

Investiga e innova para resolver dificultades concretas del profesorado y del alumnado que inciden en el desarrollo diario del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y, en cualquier caso, disminuir el sufrimiento derivado de esas dificultades.

Una de las líneas de investigación que preocupa tanto al Colegio Urkide como a CIUrkide es ‘la creatividad y la innovación’. Se cree que en una sociedad que atraviesa un profundo y acelerado cambio necesita educar a personas que sean capaces de adaptarse y sobrevivir, o lo que es lo mismo personas con espíritu creativo e innovador desarrollado. Por ello, se empezó a trabajar en este proyecto, en tanto se considera importante incluir en el curriculum ambos

procesos para asegurar el éxito en el futuro de los estudiantes.

Desde tanto el Centro de Innovación Urkide como el Colegio Urkide se defiende un concepto de *innovación* apoyado en tres pilares fundamentales:

- § la creatividad (ideas),
- § el emprendimiento (proyectos),
- § la capacidad de difusión, comunicación y venta (productos y servicios).

RECRÉATE aúna esos tres conceptos, trabajándolos de manera progresiva y sistematizada en las diferentes etapas educativas. Este proyecto se divide en dos etapas; RECREA que se desarrolla en educación infantil y primaria y CRÉATE que se centra en educación secundaria. Fundamentalmente, y debido a que se considera que es el primer paso y la base para lograr estudiantes innovadores, en RECREA se trabaja la creatividad en todos sus aspectos, mientras que más tarde y como una segunda parte del proceso en CRÉATE se trabaja el emprendimiento y la difusión integrándose con la creatividad ya trabajada en la etapa anterior.

Desde CIUrkide se fundamenta la necesidad de la creatividad en tres razones:

1. La educación integral

El sistema educativo actual busca la educación integral del niño/a. La creatividad nos ofrece una oportunidad de contribuir a la educación integral. Los sistemas educativos actuales trabajan prioritariamente la parte derecha del cerebro, prima lo racional, lo lógico, el trabajo de las materias más instrumentales del modo más racional y estructurado posible. Pero la parte izquierda del cerebro queda relegada a un segundo puesto, quizás por desconocimiento de cómo trabajarla o quizás porque priorizamos en lo anterior. La creatividad trabaja la parte izquierda del cerebro, la que se encarga de lo intuitivo, lo creativo, lo emocional, es por ello que debemos verla como una necesidad y sobre todo como una ayuda.

2. La competencia para la autonomía e iniciativa personal

La competencia para la autonomía e iniciativa personal pretende que el

alumnado adquiera hábitos para abordar soluciones a través de la creatividad y el emprendimiento. Es una de las competencias en auge en el entorno educativo, pero también una de las que más preocupación causa por el desconocimiento hacia cómo trabajarla para conseguir alumnos competentes. Esto convierte la creatividad en uno de los objetivos principales de nuestra educación.

3. La educación de calidad

Por otro lado, los Centros Educativos están inmersos en políticas de Calidad que inexorablemente llevan a la Innovación en todas sus actuaciones. Esta Cultura de la Calidad e Innovación es necesario desplegarla en toda la Organización, haciendo especial hincapié en el alumnado. La adquisición de competencias relevantes para el futuro profesional de los alumnos es un reto que ningún Centro Formativo debe dejar pasar.

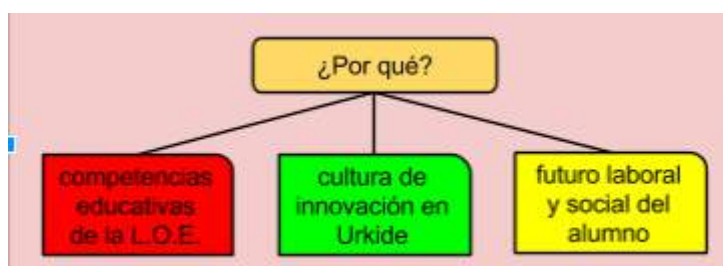


Figura 1. ¿Por qué trabajar la creatividad?

¿Cómo surge y en qué consiste RECREA?

RECREA como se ha mencionado anteriormente es un proyecto-taller para desarrollar la creatividad. El objetivo de este proyecto era establecer un esqueleto en la programación del centro que trabajase la creatividad. En un primer momento identificamos diversas técnicas de creatividad que nos parecían interesantes para trabajar con el alumnado. Pero muchas resultaban complejas y por ello se comenzó a adaptarlas al entorno educativo simplificándolas y adecuándolas. En este proceso surgió la necesidad de profundizar más, se valoró que esto no era suficiente, qué existe un *trabajo previo* a la creatividad, que una técnica por sí misma no nos conducía a nada. Las técnicas de creatividad son, a riesgo de parecernos a la metáfora a

Sigmund Freud, solo la punta visible de un iceberg donde su razón de ser, se esconde de la apariencia visible. Toda técnica de creatividad necesita un clima favorable para ser efectiva; se necesita generar un clima específico, un clima adecuado para crear y eso es lo que se consigue gracias a lo que identificamos como actividades previas. Esas *actividades previas* son dinámicas, juegos y actividades que trabajan ciertos aspectos de la persona y del grupo como son la paciencia, el respeto, la colaboración, la confianza, la desinhibición o el miedo al fracaso entre otros, necesarios para lograr el éxito frente a un reto creativo. La creatividad necesita un clima favorable que se consigue a través del trabajo de estos aspectos pero también necesita de unas *normas especiales* que se aseguren de mantener ese clima y que el proceso creativo sea efectivo, así como potenciar ciertas actitudes y generar una sensación de libertad y de desinhibición que ayude posteriormente a la productividad y a la generación de ideas en la técnica de creatividad. Es así como se pasó a diseñar unas *normas específicas para los tiempos de trabajo de la creatividad*. El fenómeno de la creatividad es ciertamente complejo. Se intentó defender una visión sistémica que involucre la personalidad humana en todo su dinamismo. Es fácil hacer un *brainstorming* casual, lo difícil es instalar la creatividad como hábito y conducta en un camino que no tenga retorno.

Una vez llegamos a esta reflexión y con todos los materiales y la información que se disponía se elaboró el proyecto RECREA. Ordenamos las técnicas por cursos, marcamos todos los aspectos previos a trabajar y concretamos las normas específicas de la creatividad. Estableciendo de esta manera un recorrido de 6-12 años en el cual cada curso trabaja una técnica y diferentes actividades previas con el objetivo de resolver un *reto creativo* que preocupase realmente al alumnado.

¿Cómo se trabaja recrea?

Este proyecto es una apuesta del centro y por ello durante un periodo de aproximadamente 2 meses, un día a la semana todas las horas de la mañana se recortan 10 minutos para conseguir que a las 12 horas todo primaria esté libre, tanto el alumnado como el profesorado. Esto permite mezclar grupos, cambiar los profesores, juntar unos cursos con otros en definitiva una

organización flexible del personal y los espacios. Para que no siempre se recorten las mismas asignaturas, el día de la semana en el que se realiza RECREA va variando. Contamos con unas mascotas que se colocan en el centro el día que toca RECREA de manera que todos los alumnos y profesores identifiquen los tiempos de creatividad y cada alumno y profesor ha diseñado su propia chapa para utilizar en las horas de RECREA.



Figura 2. Mascotas RECREA

Cada semana se realizan diferentes actividades y dinámicas previas; empezando por dinámicas de desinhibición y presentación en las primeras sesiones y acabando por dinámicas de cohesión de grupo y autoconfianza y confianza en los demás en las últimas. A través de estas sesiones previas se van trabajando de manera progresiva aquellas normas de las que hemos hablado anteriormente, normas tan importantes como el respeto, la paciencia, la libertad o el saboteador (evitar pensamientos de no sé, no puedo).

Cuando se llegó a la 9.^a semana, y habiendo considerado que el grupo está preparado para realizar con éxito una *técnica de creatividad* propiamente dicha, llegó el turno de la técnica seleccionada. Cada curso trabajará una diferente, de esta manera aseguramos que aprenden 6 diferentes a lo largo de toda la etapa. Se considera que aprender cómo organizar diferentes técnicas de creatividad puede ser útil para el alumnado en el futuro. Sin embargo, se considera más importante y útil trabajar el espíritu creativo y ser conscientes de lo necesario e importante que es, para que en el futuro puedan implementar lo trabajado en sus profesiones o vida diaria. Para los focos elegimos cosas o

retos creativos que preocupan al alumnado con la intención de que posterior a la técnica y el análisis de las ideas alguna de ellas se pueda llevar a la práctica real para que observen la utilidad real de la creatividad y sientan que su esfuerzo sirve de algo.



Figura 3. Sesiones de RECREA

Antes de comenzar con RECREA todo el profesorado de primaria recibió una formación previa en materia de creatividad e innovación para conocer la problemática, la necesidad y la metodología de trabajo. Desde el primer momento el reto fue afrontado con entusiasmo por el claustro.

Por otra parte para ayudar al profesorado desde el Centro de Innovación Urkide se generó una herramienta en forma de base de datos para sistematizar todas las técnicas, actividades y previos de manera que estén al alcance del claustro para su consulta en cualquier momento. En esta herramienta además

de todas las actividades desarrolladas en RECREA pueden encontrar más de 500 actividades de aula destinadas al trabajo de la creatividad desde cada asignatura, sistematizadas y ordenadas por edades, materias, objetivos, inteligencias múltiples etcétera. Actividades de fácil aplicación y con recursos descargables.

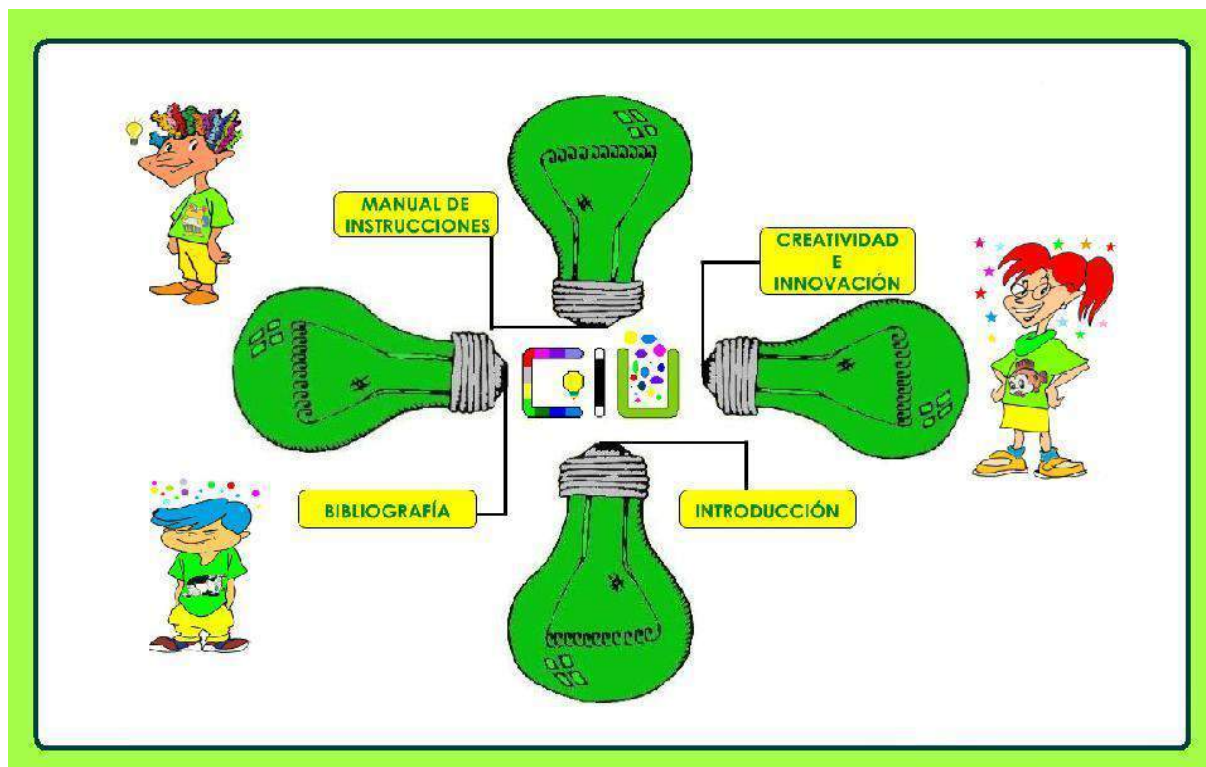


Figura 4. Pantalla de inicio Herramienta de actividades y Técnicas de Creatividad

Pero RECREA no quería quedarse solo como una actividad de aula, quería trascender mucho más, por eso engloba diferentes actividades de centro como concursos, juegos o experiencias inter aula, defendiendo el concepto de “*aula permeable*” en el que puedan entrar y salir personas que enseñen al alumnado a vivir la creatividad de diferentes modos. Además consideramos que no es un aspecto a trabajar solo en el centro sino que debe ser trabajado dentro de toda la comunidad educativa, por eso es indispensable implicar en todo ello tanto a las familias como al entorno. Y la manera más efectiva de hacerlo es haciendo partícipes a los alumnos y manteniéndolos informados para que ellos también la trabajen en aquellos ámbitos donde la escuela no llega.

Como es parte de la filosofía del Centro de Innovación Urkide, se quiere compartir con toda la comunidad educativa esta experiencia para poder ayudar a otros centros, por ello actualmente se está desarrollando un curso de formación online del profesorado en temas de creatividad en innovación, de modo que la experiencia de RECREA pueda llevarse a cabo en los centros que lo deseen.

Metodología

RECREA se ha puesto en práctica durante 9 semanas. Cada semana una sesión de 1 hora. Las primeras 8 sesiones dedicadas a dinámicas previas para la creación de un buen clima de trabajo y para el establecimiento de normas necesarias en creatividad y la última dedicada al trabajo de una técnica de creatividad específica.

Se ha formado a todo el claustro de primaria e informado en todo momento a las familias.

Han participado en el proyecto 495 alumnos/as, todo el alumnado de educación primaria del Colegio Urkide, y 32 profesores/as, todo el claustro de Educación primaria. Todo ellos han participando en las sesiones de RECREA rotando los puestos de dinamizador, ayudante o fotógrafo.

Además se han realizado sesiones con familias a las cuales han acudido 32 familias.

Para recolectar las valoraciones de los alumnos se han hecho sesiones de análisis de la experiencia en las clases de tutoría. Las del profesorado se han recogido a través del claustro y las de las familias durante las sesiones específicas realizadas con ellos.

A todo esto se le suman las valoraciones del grupo de creatividad que impulsa este proyecto, quienes han valorado la experiencia a través del análisis de las diferentes sesiones realizadas (por medio de videos), así como de la observación de los trabajos realizados por el alumnado (diferentes fichas o actividades realizadas durante el proyecto recrea) y por supuesto, teniendo en cuenta las opiniones del alumnado, el profesorado y las familias.

Resultados

Debido a que RECREA es un proyecto de reciente creación pero con vistas a futuro, hoy por hoy, se consideran más ilustrativas las valoraciones cualitativas del impacto que este proyecto ha tenido en nuestro centro. Por ello se han recogido recogido valoraciones de diferentes participantes en el mismo, tanto alumnos, como profesores y familias. En cualquier caso, al tratarse de un proyecto con vistas de futuro, tanto las valoraciones como las conclusiones hacen referencia a lo trabajado hasta el momento.

“Permite valorar aspectos de los alumnos que en la práctica docente no es posible o pasan más desapercibidos” Tutor 4.º curso

“Me ha encantado. Es un espacio maravilloso para que los alumnos den rienda suelta a su imaginación. No están acostumbrados a pelear por ser diferentes, sino todo lo contrario.” Tutora de 1.º Curso

“Con RECREA queremos enseñarles qué es la creatividad y despertar el interés por ver las cosas de manera diferente” Profesora 1.º Ciclo

“Recrea ha supuesto un soplo de aire fresco en las clases de Primaria. Ha permitido que los alumnos salgan de las rutinas diarias y se abran a nuevas actividades en las que han podido aportar soluciones diferentes sin ataduras o planteamientos cerrados.” Profesor de Primaria

“Recrea además de actividades creativas aporta momentos para pensar, imaginar y reconstruir. Momentos de los que nos alejamos por las necesidades impuestas por los currículums y los aprendizajes formales, pero que es necesario recuperar y fortalecer, si realmente creemos en el desarrollo de todas las competencias del futuro adulto. Profesor de 3.º Ciclo

“Los alumnos están muy contentos, el profesorado también, me parece una actividad super interesante y excelente” Coordinadora de Primaria

“Me gusta recrea porque es divertido, inventas cosas e imaginas.” Alumno 4.º Curso

“Me gusta porque nos enseñan a hacer cosas divertidas y nuevas.” Alumno 1.º Curso

“Me gusta porque me lo paso bien, es divertida y creo que sirve para trabajar la mente.” Alumno de 6.º Curso

“Es divertido y en algunas actividades podemos saber lo que piensan los demás de nosotros y además con los juegos podemos transmitir lo que pensamos.” **Alumno de 5.º Curso**

“Creo que RECREA es muy divertido y además me gusta porque creo que te ayuda a organizar la mente” **Alumno de 6.º Curso**

“Es muy divertido porque aprendes de maneras divertidas, puedes ver diferentes opiniones y usar tu imaginación.” **Alumno de 3.º Curso**

“Me gusta porque tú puedes hacer una idea, los demás otra idea y entre todos hacer una gran idea.” **Alumno de 2.º Curso**

“Siempre comentan recrea en casa, para ellos es una manera diferente de vivir la actividad, resaltan que les permite conocer que no conocían de sus compañeros y esto les sorprende mucho.” **Padre de alumnos de 2.º y 3.º ciclo.**

“El esfuerzo consiste en pensar cómo hacer que las actividades didácticas sean apasionantes. RECREA es romper la idea de que ir a la escuela es algo aburrido” **Padre de alumno de 2.º de Primaria**

“Mi hijo está encantado, un día se perdió RECREA y menudo disgusto. Ellos están encantado y a nosotros nos encanta la idea” **Madre alumno de 6.º de Primaria**

Discusión y conclusiones

Tras las valoraciones de toda la comunidad educativa del Colegio Urkide, el equipo del Centro de Innovación Urkide que trabaja en el proyecto de RECRÉATE considera exitoso dicho proyecto, el objetivo inicial de este equipo de trabajo era llevar la innovación al aula, y a través de estos dos proyectos; tanto RECREA en educación primaria e infantil como CRÉATE en educación secundaria han conseguido abrir las puertas del aula a la creatividad , el emprendizaje y la difusión, pilares básicos de la innovación.

Se considera también logrado el objetivo de establecer todo un esqueleto o programación para trabajar la innovación de forma progresiva durante la etapa 2-18 años de modo que el alumnado una vez finalice su etapa académica haya adquirido competencias suficientes en innovación.

Para que un proyecto tenga éxito se necesita creer en él, no basta con las

buenas ideas e intenciones. El Centro de Innovación Urkide puso la semilla, pero ha sido el alumnado, el profesorado y las familias quienes se han encargado de regarla para que en el futuro, RECRÉATE de sus frutos.

Referencias bibliográficas

- Buzan,T. y Buzan,B. (2000). *El libro de los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona : ED. Urano.
- Camacho, J. (2012). *Inteligencia creativa. Cómo tener ideas que lo cambian todo*. Madrid: ED EDAF.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca:ED Anaya.
- De Bono, E. (1986). *6 sombreros para pensar*. Barcelona: ED.Granicas
- Giorgis de Orozco, N. (2010) *La creatividad en el aula*. Universidad Rafael Landivas
- Lopez Jato, M. (2008) Educando la creatividad desde la escuela. *Revista Aula y docentes. Pag 109-115*
- Marín, R. (1984). *La creatividad*. Barcelona: ED Ceac SA.
- Marín, R. y De la Torre, S. (1991). Manual de la creatividad. *Aplicaciones educativas*. Barcelona: ED Vicens Vives.
- Rebate, C. y Fernández del Viso, A.(2011). *Las ruedas mágicas de la creatividad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Schiller, P. y Rossano, J.(1990). *500 actividades para el currículum de infantil* . Madrid: Narcea SA.
- Simon,S. *101 juegos divertidos para desarrollar la creatividad de los niños*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Trigo Aza, E. (2005). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: ED. Paidotribo.
- Vázquez Valdivia, J. La creatividad y la intervención en educación infantil. *ISBN: 978-84-614-7620-6*
- Wycoff, J. (1991). *Trucos de la mente Creativa. Mindmapping*. Barcelona: ED. Fontana Práctica.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN POSITIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Aída Hidalgo García, Olivia López Martínez

(Universidad de Murcia)

Introducción

La crisis económica mundial, en la que estamos inmersos, nos ha sumido en un caos en el cual la competitividad, el miedo, la incertidumbre y la desesperación se convierten en un bucle del cual es difícil salir. Consideramos que el sistema mundial necesita un giro radical, que nos devuelva las ganas de vivir, y ello en gran parte depende de la educación, pues la misma repercute en las sociedades venideras.

Pero no todo son sombras, la psicología positiva (Seligman, 2000), aporta un rayito de luz en el camino, y se centra en el desarrollo de fortalezas y virtudes humanas dejando de lado las debilidades del hombre y adoptando un carácter preventivo en vez de curativo.

En las páginas siguientes, nos adentraremos en el mundo de la psicología positiva y su aplicación en el ámbito educativo potenciando las fortalezas de los niños. Con ello pretendemos contribuir, en la medida de lo posible, al desarrollo de sociedades en las cuales cada persona sepa encontrar la felicidad individual, pero que además con sus actos y manera de vivir contribuya a la felicidad de toda la humanidad, pues nuestro deseo es que todas las personas puedan disfrutar de un derecho esencial en la vida de todo ser humano: la felicidad.

Antecedentes de la psicología positiva

A lo largo de la historia, la ciencia psicológica se ha identificado como psicoterapia dirigiéndose hacia la detección y curación de enfermedades y trastornos, sin centrarse apenas en la prevención.

Entre todas las corrientes que han contribuido al nacimiento de la psicología positiva, podemos destacar la psicología humanística, pues la misma pretende la consideración global de la persona y no investiga exclusivamente acerca del trauma, el sufrimiento y la enfermedad (Hervás, 2009).

El nacimiento de nuevas teorías y enfoques relacionados con la promoción de la salud, dejando atrás la prevención de enfermedades (WHO, 1986), contribuyeron, también, a que se sentaran las bases de la psicología positiva.

Fue Martin Seligman (1975) antiguo presidente de la American Psychological Association y posteriormente director del departamento de psicología de la Universidad de Pennsylvania, quien tras un largo periodo de intensa dedicación a la psicopatología, decidió dar un giro a las corrientes psicológicas habituales, pues pensaba que si las personas eran susceptibles de aprender a sentirse mal, también podían aprender a sentirse bien y a ser positivas. Según Seligman (2000) hasta el momento, los psicólogos y psiquiatras en su afán por mejorar la vida de la gente enferma, en su esfuerzo por “curarlos”, se habían olvidado de hacer intervenciones para hacer a la gente más feliz.

A finales de los años noventa del pasado siglo, Seligman y Mike Csikszentmihalyi, antiguo director del departamento de psicología de la Universidad de Chicago, se pusieron de acuerdo para trabajar en torno a la psicología positiva. Esta nueva disciplina fue propuesta y presentada por Seligman en la conferencia de inauguración de su etapa como presidente de la American Psychological Association (1998 citado en Salgado, 2012).

Psicología positiva: definición

La psicología positiva es el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos. El propósito de esta disciplina, es ampliar el campo de la psicología clínica más allá del alivio del sufrimiento, pues las personas con problemas necesitan tener experiencias positivas, no solo reducir su tristeza y preocupación (Seligman, Lee, y Steen, 2005).

Este campo de estudio, tiene tres objetivos fundamentales:

1. Ocuparse tanto de las debilidades de las personas como de sus fortalezas.
2. Centrarse tanto en reparar daños como en construir dichas fortalezas.

- Interesarse tanto en hacer plena la vida de las personas “normales” como en estimular los grandes talentos de las personas con habilidades especiales (Seligman, 2003).

En la última década, la psicología positiva ha favorecido al surgimiento de un tipo de diagnóstico contrario al utilizado habitualmente en la detección de enfermedades o patologías, es decir una clasificación de virtudes y fortalezas que mide su manifestación tanto en mujeres como en hombres, como se construyen, debilitan o lo que se interpone en su camino hacia el desarrollo. Las fortalezas se pueden definir como rasgos o características psicológicas que se presentan en diversas situaciones a través del tiempo.

Desde la psicología positiva, Peterson y Seligman (2004) llevaron a cabo una clasificación de las fortalezas y virtudes humanas (Character Strengths and Virtues). La publicación de este sistema clasificatorio marca el lanzamiento formal de la psicología positiva como una nueva disciplina científica (figura 1). Esta clasificación describe veinticuatro fortalezas que se encuentran incluidas dentro de seis virtudes consideradas como universales. Para clasificarlas se ha tenido en cuenta que sean valoradas en la mayoría de las culturas, que no se valoren como medio para alcanzar otros fines y que se adapten a diversas circunstancias (Seligman, 2002).

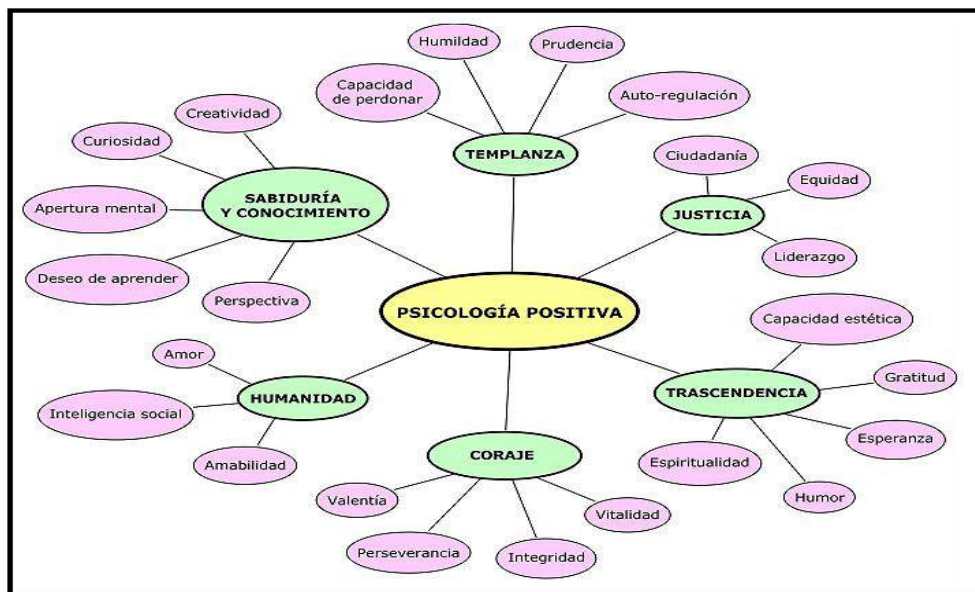


Figura 1. Virtudes y fortalezas (Peterson y Seligman, 2004).

Clasificación de virtudes y sus correspondientes fortalezas humanas (Values in Action Institute, 2002)

- Sabiduría y conocimiento (fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento): creatividad, curiosidad, apertura mental, deseo de aprender y perspectiva o sabiduría.
- Coraje (fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna): valentía, perseverancia, integridad y vitalidad.
- Humanidad (fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás): amabilidad, amor e inteligencia emocional, personal y social.
- Justicia (fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable): ciudadanía, equidad y liderazgo.
- Templanza (fortalezas que nos protegen contra los excesos): capacidad de perdonar, humildad, prudencia y auto-regulación o auto-control.
- Trascendencia (fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado la vida): capacidad estética, gratitud, esperanza, humor y espiritualidad.

En cuanto a las aplicaciones de la psicología positiva podemos encontrar: terapias que enfatizan lo positivo, curriculums educativos que promueven la motivación intrínseca y la creatividad, promoción de la vida familiar y búsqueda de formas alternativas para que las personas puedan hacer sus relaciones más provechosas y gratificantes, incremento de la satisfacción escolar, social y familiar y mejora de las organizaciones para que contribuyan de forma más directa al bienestar individual y su crecimiento.

Necesidad de la psicología positiva en el sistema educativo actual: escuela, competencias y psicología positiva.

Con relación a lo aportado anteriormente, y centrándonos en el uso de programas educativos relacionados con psicología positiva y las fortalezas, partiremos de la siguiente idea:

Los niños y jóvenes que poseen un cierto conjunto de fortalezas del carácter son más felices, rinden mejor en la escuela, son más populares entre sus iguales y tienen menos problemas psicológicos y de conducta. Estas fortalezas pueden ser cultivadas y potenciadas por una adecuada educación familiar y escolar, por diversos programas de desarrollo juvenil y por comunidades saludables. (Park y Peterson, 2009 a: 74).

El currículum de educación primaria en España, (ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio), contempla ocho competencias básicas (*competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal*)

Entre las ocho competencias básicas, la *competencia social y ciudadana*, la *competencia para aprender a aprender* y la *competencia en autonomía e iniciativa personal* se denominan competencias transversales. Su carácter transversal, les hace estar presentes en todas las materias, pero en ocasiones y por diversos motivos quedan en el olvido o son escasamente trabajadas.

Nosotros como maestros tenemos el deber de educar a nuestros alumnos atendiendo a las competencias curriculares sin olvidarnos de las competencias transversales y además de contribuir a su completa formación como personas, y por qué no, de convertirlos en niños felices que crezcan convirtiéndose en adultos felices.

La psicología positiva contribuye a la atención plena del alumnado en las escuelas. Esto es posible ya que nos ofrece la posibilidad de relacionar las competencias básicas con las virtudes humanas propuestas por (Peterson y Seligman, 2004).

De la misma forma, aunque en el currículum de educación primaria no se contemple, las competencias transversales en las que pretendemos incidir mediante el enfoque positivo, se relacionan con las virtudes y fortalezas humanas de la siguiente manera (ver cuadro 1).

Tabla 1. Competencias, virtudes y fortalezas.

COMPETENCIAS	VIRTUDES	FORTALEZAS
Competencia social y ciudadana	Sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia.	Perspectiva, integridad, amor, amabilidad, inteligencia social, ciudadanía, sentido de la justicia o equidad, liderazgo, capacidad de perdonar y gratitud.
Competencia en autonomía e iniciativa personal	Sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia.	Creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje, valentía, perseverancia, vitalidad, prudencia, modestia, autocontrol, apreciación de la belleza, esperanza y espiritualidad.
Competencia para aprender a aprender	Sabiduría y conocimiento, coraje, justicia y templanza.	Creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje, perspectiva, perseverancia, ciudadanía y autocontrol.

Una de las ventajas para la aplicación de la psicología positiva en educación primaria, es que se puede trabajar mediante el juego, considerado el pilar básico del aprendizaje en los niños y la experimentación de emociones positivas (Vopel, 2006).

Propuesta de intervención en el aula de primaria.

La siguiente propuesta de intervención tiene como objetivo, el fomento de las fortalezas y virtudes contempladas en la psicología positiva mediante la puesta en práctica de una serie de sesiones o actividades en el aula de educación primaria (Vopel, 2006; Arguís, R; Bolsas, A; Hernández, S. y Salvador, M. Programa Aulas felices, 2010).

Además de conseguir el desarrollo de virtudes y fortalezas, se pretende contribuir al desarrollo de las competencias básicas, requeridas al finalizar la etapa de educación primaria, así como a ayudar a los niños a desarrollar sus fortalezas y alcanzar con éxito la etapa de las operaciones formales (Piaget, 1964). De este modo, cuando llegue el momento de adentrarse en un mundo más adulto, ellos mismos serán capaces de encontrar todo lo necesario para este afrontamiento buscando en su interior.

En esta propuesta hemos elegido las virtudes y fortalezas que más contribuyen al desarrollo de las habilidades sociales y conductas prosociales, al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, de la motivación en el aula y al desarrollo de la autoestima y el autoconcepto. Consideramos que el tratamiento de todos estos aspectos es la base para que el niño sepa encontrar la felicidad duradera con la mayor autonomía posible desde la infancia, utilizando sus propias fortalezas y virtudes para lograrlo, siendo ese el fin último de esta intervención.

La secuencia propuesta puede ser modificada pues los objetivos no se ven alterados si se altera o invierte el orden de las sesiones (ver cuadro 2).

Tabla 2. Resumen de sesiones.

ACTIVIDADES /SESIONES	COMPETENCIAS IMPLICADAS	VIRTUDES	FORTALEZAS
Sesión 1: “Mi paraíso”	1, 8	Sabiduría y conocimiento.	Creatividad (originalidad, ingenio, inventiva).
Sesión 2: “Defiendo mis ideas”.	1, 5, 8	Coraje, Sabiduría y conocimiento.	Valentía, apertura mental y pensamiento crítico.
Sesión 3: “Cuidamos de otros seres vivos”	3, 7, 8	Coraje.	Perseverancia.
Sesión 4: “Como actuaría yo si...”.	1, 5, 6	Humanidad, Sabiduría y conocimiento.	Amor y creatividad.
Sesión 5: “Nadie es perfecto”	1, 5	Templanza	Capacidad de perdón, misericordia.
Sesión 6 : “Equipo de vigilancia”	1,8	Templanza	Prudencia y autorregulación (auto-control).
Sesión 7: “¿Qué puedo ofrecer a mis compañeros?”	5, 8	Justicia	Equidad

Discusión y conclusiones

A mediados de los años setenta del pasado siglo, Seligman demostró que las personas somos capaces de aprender a disfrutar y a ser felices (citado en Vopel, 2006). Debemos aprovechar las características innatas en el ser humano y empezar a actuar de manera diferente desde la escuela, poniendo en práctica enfoques en relación con la psicología positiva y enseñando a nuestros alumnos a desarrollar sus virtudes y fortalezas.

Tenemos en nuestras manos la capacidad de crear escuelas felices, comenzando desde la educación infantil, donde los niños se encuentren cómodos y aprendan mediante experiencias gratificantes. Podemos crear entornos donde el currículum sea aplicado atendiendo a la lógica y la naturalidad, donde la competitividad, la deshumanización, el fracaso y la desmotivación se dejen de lado, y se tengan en cuenta tanto las competencias transversales, como la importancia de la educación en valores, la expresión de sentimientos, la socialización, y el desarrollo personal.

Mediante este enfoque positivo en la escuela se pretende:

- Ayudar individualmente a cada alumno fomentando su visión positiva de la vida, previniendo posibles trastornos y problemas emocionales que están a la orden del día.
- Contribuir a una buena convivencia en los centros educativos.
- Que la comunidad educativa al completo disfrute de los beneficios de este tipo de intervenciones.
- Que el bienestar obtenido repercuta en el bienestar familiar.
- Que la sociedad se humanice y que todos formemos parte de un sistema constituido por instituciones positivas.

Consideramos de vital importancia la aplicación de este tipo de metodologías en el aula, desde edades tempranas, para prevenir posibles problemas en el desarrollo emocional de los niños. Por tanto, es esencial que se contemplen propuestas como ésta dentro de la Programación General Anual de los centros educativos, pues lo que pretendemos es llevar a cabo una educación integral, teniendo en cuenta que la felicidad de las personas y la educación emocional

son fundamentales tanto para lograr ese propósito, como para el desarrollo de una vida plena.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L. (2007). *Programa aprendo a resolver conflictos*. Programa para mejorar la convivencia escolar. Madrid: CEPE.

Arguís, R; Bolsas, A; Hernández, S. y Salvador, M. (2010). Programa Aulas felices. *Psicología positiva aplicada a la educación*. Consultado el 07 de marzo de 2013 en:

Carpena, A. y López, O. (2012). *Emociones positivas creatividad y problemas de salud en el aula*. Navarra: EUNSA.

Currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM núm. 211 de 12 de septiembre de 2007.

Duckworth, A; Steen, T y Seligman, M. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, (1), 629-51. Consultado el 06 de marzo de 2013 en:

Gancedo, M. (2009). Reflexiones y experiencias acerca del aprendizaje de la Psicología Positiva y los Enfoques Salugénicos. *Psicodebate*, 10, 83-102.

Hervás, G. (2009). El bienestar de las personas. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar*. Fundamentos de una psicología positiva. Madrid: Alianza.

<http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm> Cazorla, M. (2011). *Aplicación de un programa para la convivencia escolar "Aulas felices"*. Consultado el 08 de marzo de 2013 en:

<http://hdl.handle.net/10835/1176>

<http://positivepsychology.drronahart.com/downloads/ppclinicalpractice.pdf>

http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol6N1/vol6N1_Moreno_psicologia_positiva

<http://www.upcomillas.es/redif/revista/volumen5/Salamanca.pdf>

- Inhelder, B. y Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. New York: Harper & Row
- Kabat-Zinn, J. (2005): *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós (2007).
- Lavilla, M; Molina, D. y López. B. (2008): *Mindfulness. O cómo practicar el aquí y el ahora*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, B. y Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1 (6), 211-220. Consultado el 09 de marzo de 2013 en:
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). *The concept of flow*. En C. R Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, New York: Oxford University Press. 89-105
- Park, N. y Peterson, Ch. (2009a): Strengths of Character in Schools. En R. Gilman, S. Huebner & M. J. Furlong (eds.) (2009): *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, 65-77.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2002) *The VIA classification of strengths*. Values in Action Institute, Cincinnati, 2002.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues a handbook and classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
- Salgado, A. (2012) Familia y buen humor: una aproximación desde la psicología positiva. *La Revue du REDIF*, (5), 71-78. Consultado el 03 de marzo de 2013 en:
- Seligman, M; Park, N y Peterson, C. (2004) Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5 (23) 603-619.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: on depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. (2000). Positive psychology, Positive Prevention, and positive therapy. En: C. R Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook*

of Positive Psychology, New York: Oxford University Press. 3-9

Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: B.S.A.

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Simonton, D. y Baumeister, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of General Psychology* 9(2):99-102.

Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 1-2.

Vera, B. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.

Vopel, K. (2006). *Psicología Positiva en Primaria*. Madrid: CCS.

UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Marta Rodríguez Martínez, Juan José Rodríguez Mondéjar, Cristina Rodríguez Martínez

(Universidad de Murcia)

Introducción

Ante las cifras actuales del fracaso escolar, muchos docentes y familias se preguntan por qué sucede esto. Por lo general se achaca a la poca motivación del alumnado: los niños se cansan y se aburren en el aula ya que muchas de las cosas que allí hacen o se les dice apenas despiertan su interés.

Habitualmente en la escuela han prevalecido siempre las materias instrumentales, con Lengua y Matemáticas a la cabeza, en tanto que otras se han visto relegadas en el escalafón, ocupando los últimos puestos en el ranking de importancia y recibiendo el famoso nombre de asignaturas “maría”. No descubrimos nada nuevo si afirmamos que, entre ellas, está la Música.

Una de las causas de la desmotivación del alumnado a la que antes aludíamos puede deberse a la monotonía de las actividades que se desarrollan en el aula, pues los niños perciben que son siempre las mismas. En el caso de la materia de Música es una situación que se agrava pues, al considerar la sociedad que no es una asignatura importante, el alumnado mostrará un menor interés en su aprendizaje.

Precisamente, una de las metas que nos hemos propuesto con este trabajo es combatir en la medida de lo posible la desmotivación del alumnado en la asignatura de Música. El propósito es, obviamente, enseñar, pero a partir de actividades diferentes, más prácticas, dinámicas, innovadoras y creativas de forma que los niños se diviertan y a la misma vez aprendan, obteniendo una mejora en su rendimiento académico.

Por tanto, entendemos que, si en el aula de música se desarrollan actividades creativas mediante las que el alumnado puede resolver problemas e inventar situaciones distintas a través de su imaginación, a la vez que incentivamos la participación y el interés del alumnado, podremos también aumentar su rendimiento académico.

En nuestra opinión la música posee unas características específicas que no poseen otras disciplinas y que la convierten en un área muy apropiada para el desarrollo de las capacidades creativas, por ejemplo a través de la improvisación y de la composición. El condicionante más importante para poder realizar actividades creativas e innovadoras es que el alumnado tenga curiosidad por descubrir cosas nuevas y poder aprender de ellas.

En este sentido, en un reciente estudio se ha comprobado que en composiciones musicales elaboradas por alumnos, éstos emplearon notas y figuras habitualmente no trabajadas en clase (de registro agudo o de valor breve), sirviéndose también de intervalos no practicados (Hernández, Hernández y Milán, 2010). En dicha experiencia se ha podido observar, además de un incremento del interés y curiosidad por el hecho musical, algunos rasgos propios del aprendizaje activo, como el disfrute por lo que se hace, la cohesión grupal y un fomento de la autocrítica. Por otra parte, las composiciones musicales demuestran el potencial creativo de los alumnos y nos permiten inferir su rico mundo interior. Este estudio evidencia, en definitiva, que, cuando hacemos actividades diferentes e innovadoras (en este caso, componer música), el alumnado muestra interés por aprender y descubrir cosas nuevas aumentando su participación, lo que los convierte en protagonistas de su propio aprendizaje.

Metodología

Objetivos

El objetivo general de la investigación es analizar la eficacia de un grupo de actividades sobre música y creatividad en la mejora del conocimiento sobre música de un grupo de alumnos de 5.º de Primaria.

Para acometer este objetivo se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la relación entre pretest y postest para constatar si los alumnos/as han mejorado su rendimiento académico en música mediante las actividades creativas e innovadoras llevadas a cabo.
- Determinar si los alumnos que han participado más durante el desarrollo de las sesiones, han aumentado su nivel de conocimientos en el postest.
- Estudiar la relación entre CI medido con factor G de Cattell y rendimiento en música valorado en el postest.

Diseño

Tipo de estudio: estudio cuasiexperimental, prospectivo y transversal.

Tiempo: 2.º trimestre 2013

Procesamiento estadístico: las técnicas de análisis estadístico varían en función de los objetivos e incluyen análisis descriptivos, de correlación y de diferencia de medidas. Todos los análisis se realizarán mediante el paquete de análisis de datos SPSS v 20.0.

Participantes y contexto

Tipo de estudio: Estudio cuasiexperimental, prospectivo y transversal.

Temporalidad: 1.º trimestre 2013.

Muestra: 30 alumnos de 5.º de primaria de un colegio público de una localidad de Murcia.

Desarrollo: en el aula de música durante las sesiones de esta materia. Se utilizó una ficha de conocimientos pretest y ficha de conocimientos postest basadas en 7 preguntas de tipo ejecución, partitura “La orquesta de mi pueblo”, tarjetas elaboradas por la profesora y el cuento llamado “La discusión de la nota Fa y Si”.

Variables del estudio

Variables independientes: género, CI, actividades desarrolladas en la intervención, tiempo de realización de los cuestionarios, edad, grupo y grado de implicación.

Variables dependientes: notas de los alumnos y rendimiento académico en

música.

Resultados

Resultados cuantitativos

La información recogida en la investigación de tipo cuantitativa hace referencia a los resultados de las actividades, puntuándolos del 1- 4 en base a la escala Likert.

Análisis descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica) de las variables género, edad, y puntuación del pretest, además de la valoración sobre la evaluación de cada actividad por parte del alumnado para conocer sus preferencias y por último, entre las variables género, edad, y cuestionario del rendimiento académico pretest y posttest.

Con el fin de conocer la posible relación entre el CI y el rendimiento académico figurado en las calificaciones del posttest, se ha empleado el sistema de correlación de Pearson.

Análisis de diferencia de medias, realizados mediante la pruebas t de student para el pretest, posttest comprobando la validez de nuestro programa innovador de intervención.

Cocientes de correlación de Pearson entre la participación en las actividades del programa de entrenamiento y el rendimiento en el posttest.

Resultados cualitativos

A lo largo de la investigación se recoge información de índole cualitativa que procede de la observación directa y de las actividades realizadas en el programa de intervención.

Previa a la prueba del pretest de conocimiento, se inició en la primera sesión un pretest denominado “Toma de contacto a través de un baile” con el alumnado de ambas clases para comprobar su reacción ante este tipo de actividad, ya que se nos comunicó que esta práctica no se solía realizar con los discentes. Igualmente nos sirvió de ayuda de tres formas diferentes y esenciales: darnos a conocer, conocer al alumnado y presentar lo que íbamos

a hacer en esta investigación.

Posteriormente, el pretest y postest se elaboraron mediante los conocimientos expuestos por la docente especialista en el área de música, que habían sido trabajados en clase y se añadieron dos cuestiones novedosas para el alumnado, ya que nuestro objetivo era partir de lo que ya sabían, es decir, de sus conocimientos previos, y a partir de ahí adquirir los nuevos mejorando así su rendimiento académico. Sin embargo, nos percatamos que los alumnos no recordaban gran parte de esos contenidos y la intervención obtuvo el propósito de enseñarlos mediante actividades “creativas y dinámicas” potenciando el aprendizaje significativo de los mismos y, por tanto, mejorando el rendimiento en música.

El pretest y el postest están contruidos en base a preguntas de ejecución para identificar sus conocimientos de la forma más fácil posible.

Análisis de correlación

Para conseguir y contestar a los objetivos planteados en esta investigación innovadora se han llevado a cabo los siguientes análisis:

Analizar la relación entre la participación de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades del programa y la puntuación en la prueba de música final en el postest, se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson (ver tabla 1).

Tabla 1. Cocientes de correlación de Pearson entre la participación en las actividades del programa de entrenamiento y el rendimiento en música en el postest

		Participación Expresión Instrumental:	Participación Expresión Vocal:	Participación Expresión Corporal:
Participación Instrumental:	Expresión	1		
Participación Expresión Vocal:		.777(**)	1	

Participación Corporal:	Expresión	.414(*)	.478(*)	1
Nota postest		.243	.283	.395

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En general, se observó una relación de magnitud elevada, signo positivo y estadísticamente significativa ($p < .01$) entre el nivel de participación en la tarea instrumental y el nivel de participación en la tarea de expresión vocal. Además, resultaron significativas ($p < .05$), de signo positivo y de magnitud modera las relaciones entre la participación en las tareas de expresión instrumental y vocal y la participación en la tarea de expresión corporal. Sin embargo, y aunque de magnitud media-baja y signo positivo, las relaciones entre los niveles de participación en las tres tareas del programa y la puntuación total del postest, no resultaron estadísticamente significativas.

Con el objetivo de estudiar la relación entre el Cociente intelectual del alumnado y la puntuación expuesta en la prueba del pos-test se lleva a cabo el análisis de correlación de Pearson (Ver tabla 2).

Tabla 2. Cocientes de correlación de Pearson entre el CI y el rendimiento académico en música en el pos test

		CI	Nota post-test
CI	Correlación Pearson	de 1	.640(**)
	Sig. (bilateral)		.002
	N	24	20

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En general, se observó una relación de magnitud elevada, signo positivo y estadísticamente significativa ($p < .002$) entre el cociente intelectual y la puntuación en el resultado de la prueba final postest. Considerando así, que si hay relación entre el CI y el rendimiento académico en música del alumnado, por lo tanto esto nos expone que el alumnado de con alto CI tendrá una alta

puntuación en el postest, es decir en su rendimiento académico en música.

Con el objetivo de analizar la relación entre el pretest y postest que nos informan sobre el rendimiento académico en música del alumnado. Se llevó a cabo un análisis de diferencia de medias mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas (ver tabla 3).

Tabla 3. Prueba t de Student para muestras relacionadas entre pretest y postest

t	gl	Sig. (bilateral)
-6.205	19	.000

Una vez aplicada la prueba t de Student para muestras relacionadas, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas de signo positivo, entre el pretest y postest ($p < .000$) de la ficha de conocimientos indicando una mejora en el postest.

Discusión y conclusiones

Nuestro estudio ha mostrado pruebas que confirman la hipótesis de nuestra investigación: que es analizar la eficacia de un grupo de actividades sobre música y creatividad en la mejora del conocimiento sobre música de un grupo de alumnos de 5.º de Primaria. Se ha conseguido mejorar en nuestra muestra de sujetos su rendimiento académico en música, reafirmando la importancia de las actividades creativas llevadas a cabo en este programa. “Con estas actividades se ha conseguido un incremento del interés y curiosidad por la música, aprendizaje activo, disfrute, cohesión grupal y fomento de la autocrítica y de la expresión de los sentimientos y las emociones”. (Hernández et al. 2010, p.22).

Nuestro programa de intervención se lleva a cabo mediante las siguientes sesiones:

- Pretest (baile) “Toma de contacto” de expresión rítmica, originalidad y desinhibición.
- Test de inteligencia G de Cattell (Escala 2).
- Pretest de conocimientos.
- Programa de intervención:
 - 5 actividades valorando las mismas variables menos en la narración del cuento.
 - Expresión instrumental mediante los instrumentos de placas.
 - Expresión vocal mediante la canción “ En la orquesta de mi pueblo”
 - Expresión corporal con la obra “Les Toreadors” de Bizet.
 - Narración del cuento: “La discusión de la nota Fa y Si”.
 - Elaboración de la orquesta y evaluación del alumnado sobre las actividades de clase.

La medición de estas actividades se realizó de las variables de expresión rítmica, originalidad y participación con una escala Likert del 1 al 4.

- Posttest construcción de la orquesta.
- Posttest de conocimientos.

Este programa se ha fundamentado en actividades de baile y canciones, siguiendo esta línea nos fundamentamos en un estudio de Cárdenas (2008), en el cual expone que una de las herramientas para fomentar el interés del alumnado por la música es el juego a través de canciones y bailes, de tal manera que aprenden y se divierten al mismo tiempo; por lo tanto creemos que este recurso ha de estar presente en las aulas de música.

Tal y como alega la revisión bibliográfica, el escaso interés del alumnado hacia la música puede deberse a la monotonía de actividades que los docentes plantean, siguiendo la tendencia de pensamiento de Cárdenas (2008), alude que muchos autores piensan que la música no motiva a los discentes, y el docente es el responsable de solucionar este problema proponiendo otro tipo de actividades que inciten al niño al disfrute de la música y a aumentar su

interés. Siguiendo la idea de Frega (2009), muchas veces los docentes y los directivos se aferran a lo popular, a lo cotidiano, partiendo de lo que el alumnado ya conoce, impidiendo desvelar mundos que aún son desconocidos para ellos/as. Esta es la razón por la que, antes de realizar nuestro programa de intervención, planificamos las actividades que consideramos más originales y llamativas para aprender y a la misma vez divertirse.

También realizamos actividades como la elaboración de la orquesta, en la que se enfatiza la originalidad que el alumnado plasmó con la construcción de su instrumento, desde decorados personalizando su instrumento hasta réplicas del instrumento real pero, cada uno, añadiéndole una seña de identidad para conseguir un estilo propio y diferente.

Mediante este estudio de investigación se han querido conseguir distintos objetivos, predominando entre ellos el objetivo general de la investigación "analizar la eficacia de un grupo de actividades sobre música y creatividad en la mejora del conocimiento sobre música de un grupo de alumnos de 5.º de Primaria", ya que para conseguir un aumento en el rendimiento de música del alumnado realizamos la hipótesis de que se conseguiría mediante la realización de actividades creativas, siguiendo en esta línea, un estudio de Campos y González (1993), explica que uno de los factores que ha sido estudiado, como posible determinante del rendimiento académico, ha sido la creatividad.

Tal como auguramos en el objetivo general, podemos observar que además de la correlación entre CI y rendimiento académico en música, también existe esta correlación con el resto de asignaturas. La explicación más frecuente otorgada en otras investigaciones en las cuales se miden las correlaciones entre creatividad y rendimiento académico, señalan que entre la creatividad medida por las pruebas de Beltrán-Pozar, y el rendimiento medido a través de un test de instrucción y de las calificaciones escolares, en una población de escolares de 4.º a 8.º de E.G.B., eran positivas (Gervilla, 1987).

Siguiendo con esta misma línea y coincidiendo con la idea de Hernández et al. (2010), la realización de composiciones por parte del alumnado al mismo tiempo de amplificar sus conocimientos musicales emplearon figuras y notas

que no habían sido vistas en clase, del mismo modo aumentaron su interés y curiosidad, incluyendo una mejora en el rendimiento académico.

Con el diseño de adquirir los resultados relativos del rendimiento académico en música del alumnado, se llevó a cabo un análisis de diferencia de medias para muestras relacionadas t de Student entre las calificaciones del pretest y postest, evidenciando que el postest obtuvo puntuaciones significativamente superiores a las del pretest. Alegando así, la mejora del rendimiento académico en música del alumnado siendo de ($p < .000$).

Acentuando en esta prueba el ejercicio en el que tenían que poner el nombre de los instrumentos musicales y familias. Pues la gran mayoría del alumnado de los dos grupos de 5.º obtuvo la máxima puntuación, consiguiendo así un resultado positivo la actividad de creación de instrumentos. El objetivo de ésta era que el alumnado aprendiera los nombres de los instrumentos y organizar la orquesta asimilando de esta manera, dónde se situaba cada uno dependiendo de la familia a la que perteneciera su instrumento musical.

En relación a los objetivos específicos se analizó si los alumnos/as más participativos en las actividades de la investigación, habían aumentado su nivel de conocimientos en el postest.

Tal y como se ha podido observar en los análisis de los resultados, existe relación significativa de signo positivo entre la participación de expresión instrumental y vocal, y la participación en expresión corporal ($p < .05$). Pero, no existe ningún resultado estadísticamente significativo entre la participación de las tareas con la nota del postest; por lo que el alumnado con mayor participación no tiene por qué obtener una buena calificación en el postest. Asimismo, se sospecha que este resultado puede originarse debido al escaso tamaño de la muestra de nuestro estudio. Otro de los objetivos específicos fue estudiar la relación entre CI medido con factor G de Cattell y el rendimiento académico en música. En el postest se observaron puntuaciones estadísticamente significativas ($p < .002$) entre el cociente intelectual del alumnado y los resultados en la prueba final postest de música. Mostrando así, que el CI está relacionado con el rendimiento académico en música del alumnado.

Las calificaciones de la investigación fueron constatadas con estudios como el de González (1997) el cual, presenta que la correlación entre el cociente intelectual y rendimiento académico indicaron diferencias significativas de la inteligencia sobre las variables de rendimiento consideradas.

Se designaron estas actividades basándonos en los contenidos de la materia de música, para trabajar así la expresión instrumental, vocal y corporal.

En cada una proporcionamos unas pautas básicas; en el caso de la sesión instrumental para aprender a tocar instrumentos de placas, como xilófonos y metalófonos. En expresión vocal con el propósito de aprender a inventarse estrofas de una canción y los nombres de los instrumentos musicales, y en cuanto a la expresión corporal, con la utilidad de crear pasos para construir un baile. En cada una de estas actividades se persiguió la estructura del rondó (A-B-A-C-A). Con todas las actividades que constituye nuestra intervención, se acomete conseguir que el alumnado aprenda a trabajar en grupo aportando ideas entre todos los compañeros y compañeras.

Se quiere especificar, que el alumnado nunca había tenido ningún contacto con los instrumentos de placas por lo que, aunque el resultado de la investigación no haya sido el esperado, hemos conseguido que aprendan las técnicas básicas para tocar estos instrumentos. En cuanto a la expresión vocal, en esta sesión consiguieron inventar canciones en grupo interpretándolas más tarde vocalmente. Por último, en la sesión de expresión vocal han sido capaces de imitar pasos de baile e inventarse ellos mismos una coreografía.

Por todo ello, queremos valorar positivamente los resultados pues el alumnado trabajaba la música de forma totalmente diferente, sin haber experimentado este tipo de actividades ni trabajado de forma habitual en grupo. Igualmente en nuestra intervención se ha conseguido que el alumnado prestara interés y motivación sobre cada actividad que se realizaba.

Adaptándonos al tiempo limitado y escaso del que se disponía y teniendo en cuenta que la asignatura de música sólo se da una vez a la semana, hemos quedado satisfechos con los resultados obtenidos y con la mejora conseguida en el rendimiento académico en música expresado en el postest. Además, los resultados obtenidos en esta última prueba han tenido un especial interés para

nosotros, ya que se realizó unas semanas después de terminar la intervención. Se concibió así porque se quería comprobar si los conocimientos perduraban o no, manifestando así, que el aprendizaje de esta investigación ha sido significativo.

Referencias bibliográficas

Campos, A., y González, M.A. (1993). Creatividad y rendimiento académico en estudiantes de Bellas artes, Ciencias y Letras. *ADAXE: Revista de estudios e experiencias educativas*, (9), 19-28.

Cárdenas Servan, M. (2004). El rincón de la música en el aula de infantil. *Consensus*, 9, 66-78.

Cattell, R. B., y Cattell, A.K. S. (2001). *Test de Factor "g": escala 2 (4ª edición)*. Madrid: Tea Ediciones.

Frega, A. L. (2009). Creatividad y Educación Musical. *Revista creatividad y sociedad*, (13), 9-31.

González, M.P. (1997). ¿Es significativo el efecto de la inteligencia en el rendimiento académico?. *ADAXE: Revista de estudios e experiencias educativas*, (13), 133-139.

Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J.A., y Milán Arellano, M.A. (2010). Actividades creativas en educación musical: La composición musical grupal. *Ensayos: Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, (25), 11-23.

LAS LECCIONES DE LA NATURALEZA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA EL CAMBIO EN EL APRENDIZAJE TRADICIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Juan Diego López Giraldo⁽¹⁾ Gustavo A. Ballesteros Pelegrín⁽²⁾

*(VITA XXI slp⁽¹⁾ Departamento de didáctica de las ciencias experimentales,
Universidad de Murcia⁽²⁾)*

Introducción

Para todos es conocido que pese a los esfuerzos ingentes en varios lugares del planeta con mayor o menor medida y con poco o algún éxito, los sistemas educativos vienen presentando a los estudiantes la importancia de respetar el ambiente donde vivimos. Con el informe Brundtland (UN, 1987) se comenzó a hablar de sostenibilidad en los diversos niveles sociales y educativos. Hoy, 27 años más tarde, continuamos viviendo y caminando a toda prisa por la senda de la *insostenibilidad* como lo vuelve a repetir, el anual informe GEO-5 (PNUMA, 2012). La satisfacción de necesidades y aspiraciones humanas aún sin un cambio significativo en nuestra manera de educarnos y actuar, mantiene con una fuerte inercia esta tendencia, incluso desde la educación infantil y primaria, incluyendo desde luego nuestro modo de vida occidental consumista, que presiona con aumento constante los recursos naturales y los sistemas que soportan los ciclos de vida a nivel global.

Por tanto, es evidente la imperiosa necesidad de promover activamente un cambio en el proceso de aprendizaje, que proporcione una variación profunda de los enfoques de la didáctica educativa y socio-ambiental, para que pueda darse un giro perceptible y de impacto real en los hábitos de consumo, hasta que llegue a incidir con una propuesta para el diseño de los sistemas mayoritarios de producción económica actuales, o que al menos se realice una

¹ Este proyecto se llevo a cabo gracias al financiamiento del Programa Multilateral Comenius 510199-LLP-1-2010-1-UK-COMENIUS-CMP.

reflexión crítica que haga detonar ese buscado cambio en el camino que enseña simplemente a perpetuar los sistemas sociales tradicionales.

El marco conceptual del proyecto se apoya en que el enfoque social dominante moderno ve a la naturaleza como un “recurso ilimitado” y también un vertedero. El desarrollo industrial se ha apoyado en gran medida en un pensamiento de Obtener-Hacer-Tirar (Webster y Johnson, 2008).

Esta perspectiva mecanicista y lineal del mundo, guía actualmente los procesos de producción industrial conocidos como de “la cuna a la tumba” donde los sistemas productivos se apoyan en energías y combustibles fósiles, y en este caso la principal fuente de energía del planeta (el sol) se omite, para buscar con cada vez más altos costos bajo tierra. Sin embargo, estos dos autores promueven el percibir la naturaleza como un maestro, enseñando la naturaleza como capital natural, de tal forma que el enfoque del pensamiento industrial y sus productos y los sistemas humanos sean diseñados y desarrollados imitando a la naturaleza. La economía es un subsistema de la biosfera y no al revés (Morán, 2013).

Inspirarse con el conocimiento del funcionamiento de 3,5 millones de años de los sistemas vivientes, que traen consigo una perspectiva cíclica de funcionamiento, es decir “de la cuna a la cuna”(McDonough and Braungart,2002) es la base de la economía circular que se presenta como una alternativa con las Lecciones de la Naturaleza, para influir la tendencia insostenible y desesperada actual, dando a conocer estas ideas de “upcycling” desde los niveles educativos iniciales.

Las Lecciones de la Naturaleza, www.lessonsfromnature.org aportan 32 módulos educativos, para que la comunidad educativa tenga herramientas didácticas para utilizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sobre este marco conceptual de contraste entre la economía lineal dominante y la circular en proceso .

Metodología

El proyecto de Lecciones de la Naturaleza se llevó a cabo desde 2010 hasta 2013, gracias a un consorcio donde participaron organizaciones educativas y

docentes de 6 países europeos (Reino Unido, Holanda, Bulgaria, Rumania, Letonia y España). Se trabajó con estudiantes entre 9 -11 años, de ambos sexos y de diversa nacionalidad en su lengua local y manteniendo como lengua de trabajo del consorcio el inglés.

Todas las organizaciones participantes fueron entidades del tercer sector y mantuvieron comunicación con las autoridades públicas para presentar el proyecto y vincularlo con las políticas educativas públicas.

El enfoque didáctico del proyecto se definió con características tales como la enseñanza participativa centrada en el estudiante, el enfoque constructivista, la enseñanza centrada en competencias, el enfoque positivo y creativo, evitando catastrofismo y negatividad y siempre fomentando un mayor contacto con el mundo real y en lo posible natural.

Tras describir grupalmente los principios fundamentales de los sistemas naturales, el grupo internacional de trabajo obtuvo al menos seis principios didácticos que fundamentan este proceso de enseñanza – aprendizaje para las Lecciones de la Naturaleza de la siguiente manera:

- a) Los residuos (basura) son una fuente en flujo continuo.
- b) La energía proviene constantemente del sol.
- c) La diversidad fortalece las redes vitales.
- d) La naturaleza proporciona múltiples beneficios.
- e) La naturaleza optimiza dentro de sus límites.
- f) La naturaleza se adapta manteniendo un balance dinámico.

El modelo de enseñanza aprendizaje utilizado tuvo las siguientes orientaciones didácticas: *Inspira, Descubre, Comprende y Aplica*, (Figura 1) que tienen como centro al estudiante en un proceso circular expansivo en sus competencias. La descripción de cada una de estas etapas y su guía para la aplicación y uso están disponibles en www.lessonsfromnature.org

Cada uno de los participantes, con base en estas guías metodológicas comunes, construyó módulos educativos siguiendo estos principios y características predefinidas para su uso en las aulas y en diversos niveles.

Para España, la incorporación de las competencias básicas y claves referidas la enseñanza obligatoria tuvo un particular énfasis para el diseño de cada módulo.

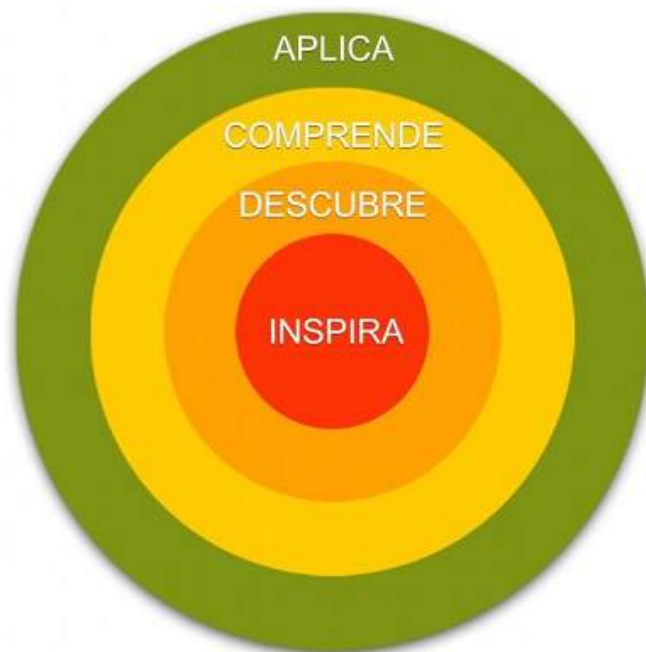


Figura 1. Modelo de aprendizaje en los módulos educativos de Lecciones de la Naturaleza. Tomado de www.lessonsfromnature.org

Resultados

El consorcio de Lecciones de la Naturaleza realizó capacitación docente para 631 profesores, en 210 centros educativos y alcanzando a 6211 estudiantes en todo su ámbito de actuación europea.

En España, 22 centros educativos de educación infantil y primaria de la Región de Murcia se les presentó el proyecto de Lecciones de la Naturaleza. Los docentes participantes en estas presentaciones pertenecían a las áreas de idiomas (inglés y francés), educación física, conocimiento del medio, matemáticas y lengua. Adicionalmente, se presentó en 21 Institutos de Educación Secundaria, y a dos instituciones de la educación no formal.

Se elaboraron 5 módulos educativos en español y se tradujo 3 módulos al idioma inglés para compartir en línea los resultados con los demás socios del proyecto e igualmente cada uno de los participantes puso a disposición en

inglés nuevos módulos educativos para en total compartir 32 módulos educativos. La tabla 1 presenta un resumen de los resultados cuantitativos y cualitativos del proyecto.

Tabla 1. Lecciones de la Naturaleza (LFN) en números

Actividad	Logro cuantificado alcanzado
Módulos	32 módulos educativos: 4 en Reino Unido (UK); 6 en Bulgaria (BU); 5 en España (ES); 4 en Holanda (HO); 6 en Rumania (RU); y 7 en Letonia (LE).
Talleres para estudiantes en los centros educativos	44 Talleres: 22 UK; 12 RU; 2 ES 7 HO; 0 LE.
Capacitación docente	631 docentes 70 UK; 105 RU; 155 ES; 91 HO; 83 LE;127 BU.
Estudiantes	6211 estudiantes: 1082 Sp; 486 Ho; 1815 Le; 1151 Ru; 932 Bu; 745 Uk.
Sitio en red	181.080 visitas; Los módulos ha sido descargados 20.792 veces: 5015 Le; 4252 Sp; 2669 Bu; 2765 Ru; 5358 Uk; 713 Ho y se ha accedido al sitio web desde 59 países diferentes.
Centros educativos	210 centros educativos se han impartido los módulos de LFN :49 Sp, 11 Ho; 66 Le; 30 Ru; 36 Bu;18 Uk
Encuentros	En Letonia y Rumania (estudiantes)
Concursos	En Letonia y España (Para maestros y estudiantes)
Escuela de verano	En Bulgaria y España
Folletos impresos	3700 impresiones (2500 Ho; 1000 Le;200 Bu; 2000 Uk; 500 Sp.
Videos	Producidos en España, Rumania y Bulgaria. (online)
Difusión	8269 personas contabilizadas por los registros de participación, entrevistas, cursos y verificaciones indirectas.
Aprovechamiento del proyecto	Se presentó en 26 conferencias y está referida en más de 20 sitios web en Uk, Sp, Le y Bu; llegando a principios de acuerdo con centros y autoridades educativas. Y actualmente se ha abierto una web internacional para actualizar en los próximos años nuevos aportes al proyecto en www.lessonsfromnature.eu

Discusión y conclusiones

La influencia de un proyecto educativo de esta índole sobre los sistemas educativos formales es limitada, puesto que los resultados obtenidos no tienen un alcance nacional generalizado, ni tampoco llegan a materializarse en acuerdos formales con las autoridades educativas de cada país para integrar de manera obligatoria o piloto este tipo de modelos de aprendizaje a los diferentes niveles administrativos, geográficos, y educativos. Sin embargo, el equipo humano internacional, los colaboradores y docentes más próximos a la implementación directa de este proyecto se consideran beneficiados de manera notable, tal y como se puso de manifiesto al evaluar el proyecto (Tabla 2- Anexo 1). Estas personas a la hora de ejercer su labor docente podrían causar ese efecto multiplicador en sus estudiantes, de tal forma que ese proceso de enseñanza -aprendizaje continúe *in crecento*.

Los resultados cuantitativos y cualitativos del proyecto muestran un resultado desigual en cada país de la Unión Europeo donde se desarrollo, y el impacto en políticas públicas no pudo concretarse en acuerdos formales. Sin embargo el efecto multiplicador de 631 docentes tendría que valorarse en un futuro, al igual que los efectos continuados, derivados del aprovechamiento que se le brinde a este proyecto en las aulas y en posibles adopciones públicas de este tipo de procesos de enseñanza- aprendizaje.

El proyecto adolece de ciertas limitaciones tales como la falta de acuerdos concretos con autoridades y/o centros educativos, los desfases de tiempo entre las necesidades del proyecto y los tiempos académicos de cada país. Esto hace cuestionar la manera de influir de estos proyectos internacionales educativos de la Unión Europea, en las afecciones que puedan llegar a tener para influenciar efectivamente los modelos de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo formal en cada uno de los países y en cada uno de los niveles educativos

Los resultados muestran que una serie de actividades pueden realizarse y llegar a un considerable número de personas y centros educativos, pero para que realmente el proyecto pueda llegar a incidir sustancialmente, debe ampliar su nivel de impacto no solo aumentando la participación activa de los diversas

comunidades educativas de cada país, sino llegar a consolidarse como una verdadera opción incorporada a la educación pública formal

Algunos de los docentes que participaron en el proyecto, se mostraron altamente interesados en el proyecto para incorporarlo a su quehacer educativo, sin embargo era necesario ofertar una tutoría individualizada para apoyar la aplicación de este modelo novedoso para los maestros y docentes, que demandaban una mayor capacitación y acompañamiento (Comm. Pers) para poder optimizar, utilizar y garantizar plenamente todos los recursos disponibles con este proyecto.

La educación infantil y primaria de los sistemas educativos ofrece un potencial notable para desarrollar esta experiencia didáctica para el cambio en el aprendizaje tradicional puesto que las oportunidades de desarrollar una conexión con la naturaleza permiten enfatizar las conexiones con otras especies, con diversas actividades humanas e incluso con los sistemas planetarios, permitiendo a estas edades tempranas despertar cierta conciencia que les prepare para la acción en la comunidad circundante de una manera activa y directa y que integre las diferentes asignaturas, rompiendo los compartimentos estancos que suelen replicarse por inercia.

Hoy por hoy la tecnología ofrece nuevas puertas para el futuro y desde cada vez más temprano es necesario integrarla con la naturaleza y buscar los vínculos y en este caso orientaciones de la naturaleza para resolver una buena parte de los retos que se planean en las sociedades del siglo XXI. El rescate de saberes tradicionales, la interculturalidad como riqueza cultural, el docente como facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ofrece los medios necesarios y suficientes para el desarrollo y la vivencia de competencias debe guiar la práctica educativa.

Para ello es necesario trabajar los valores como el respeto, la justicia y la humildad, no solo en los estudiantes, sino en los mismos docentes reconociendo limitaciones y retomando formaciones continuas, que son exigidas para poder cumplir cabalmente con la misión educadora que tienen cada docente.

Las Lecciones de la Naturaleza ofrecen una línea de trabajo para el cambio y están abiertas a los docentes y a los estudiantes para desarrollar su creatividad, vincularla con su ciudadanía ambiental, con la capacidad emprendedora verde, comenzando con pequeños proyectos de aprendizaje para acercarse a la naturaleza con preguntas como ¿Por qué no hay cubos de basura en la naturaleza? Comprar lo rural y lo urbano promoviendo un pensamiento sistémico y buscando inspiración en la naturaleza como lo han hecho muchos personajes tales como Leonardo da Vinci, Thomas Edison, Charles Darwin, San Francisco de Asís, y luego comunicando sus hallazgos, no solo en el aula, sino fuera de ella, en el centro educativo y en la comunidad. Y ahora haciendo uso de la tecnología la información natural puede compartirse y hacer seguimiento de especies o incluso gincanas virtuales (<http://intercache.appspot.com/>), para acercar el entorno e incluso fomentar el trabajo grupal y trabajar la interconectividad y cooperación local y global.

Las Lecciones de la Naturaleza brindan la oportunidad de conocer y establecer límites, que a edades tempranas son determinantes en el desarrollo emocional y comportamiento de los estudiantes, acercándose a la presión que puede causar una población sobre los recursos, a la generación de desechos, al peligro de la existencia de otros seres y hábitats, a valorar la calidad del aire que respira y el agua que se bebe y hasta la procedencia de los alimentos que se consumen en el centro escolar.

Esta comunicación busca dar a conocer a un mayor número de docentes este proyecto, para activar su capacidad de enseñanza mediante un ejercicio de creatividad guiado por unos principios nacidos a partir de una reflexión sobre las características y principios de funcionamiento de la naturaleza. Siguiendo estas orientaciones la comunidad educativa puede desarrollar módulos educativos con proyectos que contribuirán a entender , promover y usar la economía circular (<http://www.ellenmacarthurfoundation.org/circular-economy/circular-economy>).

Referencias bibliográficas

Fuster, E.C.; Gutiérrez, C.; Gutiérrez, J.D.; López, A.; Silvente (2013). Una Maestra llamada naturaleza. *Cuadernos de pedagogía* (439), 66-67.

Goekeler, J. (2009). Teaching for the future: Systems thinking and sustainability. *Teaching Green. The High School Years. Hand-on Learning in grades 9-12. Edited by Tim Grant and Gail Littlejohn* (3), 2-9.

McDonough, W. and Braungart, M. (2002). *Cradle to Cradle*.

<http://www.mbdc.com/cradle-to-cradle/>

Morán C. (2013). La necesidad de un cambio cultural para otro consumo. *Documentación social* (168), 73- 96

PNUMA (2012). GEO5 Perspectivas del medio ambiente mundial. *Medio ambiente para el futuro que queremos*.525pp

http://www.unep.org/geo/pdfs/geo5/GEO5_report_full_es.pdf

United Nations Environmental Programme (2013). *UNEP Year Book Emerging issues in our global environment. 2013:*

<http://www.unep.org/yearbook/2013>

United Nations (1987). *Our common future (Brundtland Report)*.

http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf

Webster.K.and Johnson, C. (2008). Sense & Sustainability. *Educating for a low carbon world. Terrapreta*. 164pp

Anexo 1

Tabla 2. Evaluación esquemática del equipo internacional de Lecciones de la Naturaleza

Cambios Personales	Inspirado por ...	Orgullosos de
Deseo de ser más radical	Natura inspira y hace más claro para otros lo que puedes aprender de ella	Compartir y aprender de otros países y personas
Más respeto a la naturaleza y a la vida humana a medida que se aprende más sobre ellos	Por el equipo internacional	Módulos, algo realmente nuevo.
Mayor certeza que la educación debe cambiar para dar respuesta a los que aprenden	Por las oportunidades ofrecidas por “Lecciones de la Naturaleza” con un potencial real de beneficios para la gente, la economía y el ambiente	Comunicación exitosa y buen trabajo en red
La manera de ver la educación y el aprendizaje	La naturaleza, ahora voy allí a buscar soluciones y a pensar sobre algunos problemas	Enfrentar un nuevo reto en el campo educativo y compartir un enfoque interesante con buenos materiales.
Cuando diseño materiales educativos, soy mucho más crítico	Un equipo internacional maravilloso y diverso	Mejorar muchas de mis habilidades, principalmente aquellas relacionadas con comunicación y pedagogía
Mi visión sobre como la sociedad puede eliminar los tóxicos y las basuras mientras mejora localmente hacia una economía más eficiente. Veo la educación como una poderosa fuente para cambiar individuos	La naturaleza y por las mentes internacionales y en particular de Ken Robinson y su trabajo	Ver como los estudiantes llegan a las conclusiones que el proyecto busca
Aún más consciente de los diversos talentos de las personas	Nuevas historias de como la Naturaleza inspira a la gente	Escalas de ambición.
Me siento más seguro sobre la economía circular	Diferentes enfoques educativos y aprendizajes	Un equipo con deseo de ensayar nuevas ideas y luchar por un mayor entendimiento.
Más atento a la evaluación y al seguimiento	Elegante simplicidad de las Lecciones de la Naturaleza	Calidad de los módulos educativos.
La manera de ver el futuro no es mejor que antes pero es diferente	La abundancia y múltiples beneficios y efectividad de los árboles de cereza	que LFN se mantienen creciendo y adaptando con o sin el equipo.

PROPUESTA DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL TRÁNSITO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A SECUNDARIA¹

Mari Paz García Sanz⁽¹⁾, Remedios de Haro Rodríguez⁽¹⁾, M^a Dolores Méndez Miras⁽²⁾, José Manuel Martínez Vicente⁽²⁾

(Universidad de Murcia⁽¹⁾; CEIP Ntra. Sra. de Las Mercedes⁽²⁾)

Los planes de mejora en los centros educativos

La mejora educativa es uno de los desafíos que debe estar presente en toda institución ya que representa el compromiso por desarrollar una educación de calidad para todos. En este sentido, los centros educativos deben estar inmersos en el desarrollo de Planes de Mejora, es decir en un conjunto de acciones y medidas destinadas a mejorar sus procesos y sus resultados teniendo como referente el modelo de acción propuesto por la Educación Inclusiva. Siguiendo a Cantón (2005), podemos definir un Plan de Mejora como el modelo y las acciones que se realizan en un centro educativo implicando a toda la comunidad para conseguir la mejora de los centros, teniendo en cuenta el contexto y la realidad de partida. Se trata de cambios llevados a cabo en una organización educativa mediante un procedimiento sistemático, planificado y continuo en el que la institución va modificando sus procesos de enseñanza-aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de alcanzar una educación mejor.

De ahí la necesidad de desarrollar en los centros educativos estos Planes de Mejora ya que representan la planificación, el desarrollo y la evaluación de cambios e innovaciones en los centros con la finalidad de aumentar la calidad educativa desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual.

Como han señalado Espiñeira, Muñoz y Zeimer (2012):

Los planes de mejora se basan en una nueva filosofía de gestión que destaca

¹ Proyecto de Investigación I+D+i titulado: "Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria". Referencia: EDU2011-26765. Ministerio de Economía y Competitividad.

el papel de las personas, como eje de las organizaciones, pone el acento en los procesos y en los resultados, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua. (p. 149).

Cabe recordar que toda mejora educativa constituye un proceso que comprende diferentes fases o etapas como son: el diagnóstico de la realidad; la identificación de las áreas prioritarias de mejora; el diseño y el desarrollo del plan de mejora y la evaluación del mismo. La primera fase dirigida a realizar un diagnóstico de la institución es primordial para diseñar planes de mejora atentos a las necesidades de los centros. Precisamente este trabajo, es fruto del viaje emprendido por un centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) con el deseo de innovar, de indagar y de buscar nuevas formas de hacer para resolver los problemas existentes y ofrecer “una atención educativa de calidad a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan alguna necesidad de apoyo educativo” (Arnaiz, 2012, p. 26).

Esta aportación se integra en un Proyecto de Investigación¹ en el que participan cinco centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), en cada uno de los cuales se han definido una serie de líneas de mejora, en función de las necesidades detectadas en los mismos. Se trata de una investigación evaluativa (García Sanz, 2012) con carácter cooperativo (Bartolomé y Anguera, 1990) en la que participan 12 profesores y profesoras universitarios y más de 150 docentes de Educación Primaria y Secundaria.

El tránsito entre las etapas de Educación Primaria y Secundaria

Una de las líneas de mejora establecida por uno de los centros participantes, el CEIP Ntra. Sra. de Las Mercedes, ha sido la coordinación del tránsito entre 6.º de Primaria y 1.º de ESO de los dos IES adscritos al centro mencionado. La elección de esta línea de mejora ha venido determinada porque, como ocurre en muchas ocasiones al finalizar la Educación Primaria, el tránsito entre esta etapa a Secundaria no siempre resulta fácil para el alumnado y sus familias en el contexto en el que se ubica el CEIP. Por lo tanto, los cambios a nivel estructural,

organizativo y curricular suponen que la transición se lleve a cabo mediante una estrecha colaboración y coordinación entre los profesionales de sendas etapas educativas, de manera que la incorporación de los alumnos y alumnas al nuevo centro de estudios se realice con la mayor continuidad e información posible por parte de las dos instituciones implicadas: CEIP e IES.

Con esta finalidad, en el curso 2012-2013 comenzaron a planificarse y a desarrollarse una serie de actividades conjuntas entre el CEIP Ntra. Sra. de Las Mercedes, ubicado en la Puebla de Soto (Murcia) y los IES Francisco Salzillo y Sanje, ambos de Alcantarilla (Murcia), a unos 3 km del CEIP.

Los objetivos específicos de los que se partió para llevar a cabo la línea de mejora mencionada son los siguientes:

1. Asesorar al alumnado y a sus familias sobre los IES adscritos, comunicándoles las ofertas educativas de los mismos.
2. Proporcionar información sobre la documentación necesaria para el cambio de etapa, así como sobre la organización y funcionamiento de los IES.
3. Ofrecer el acompañamiento necesario al alumnado y a sus familias en el proceso de transición.
4. Crear canales de comunicación entre el CEIP Ntra. Sra. de Las Mercedes y los IES adscritos.
5. Facilitar información sobre la competencia curricular del alumnado u otros datos que puedan resultar de interés para el IES.
6. Conocer los resultados de las evaluaciones del antiguo alumnado escolarizado en los IES (1.º de ESO), así como las posibles dificultades que puedan surgir.

Las actuaciones que se están llevando a cabo desde el CEIP para conseguir estos objetivos suponen una triple intervención: con el alumnado, con sus familias y con el profesorado de los IES.

- Actuaciones con el alumnado:
 - Visita de los alumnos y alumnas de 6.º de Primaria a los IES adscritos para conocer sus ofertas educativas, instalaciones y organización.

- Visita de antiguos estudiantes al CEIP, relatando su experiencia en el IES y respondiendo a preguntas de sus ex compañeros y compañeras.
- Actuaciones con las familias:
 - Reuniones y charlas informativas, con especial atención en el asesoramiento a familias cuyos hijos o hijas presentan necesidades específicas de apoyo educativo.
- Actuaciones con el profesorado del IES:
 - Elaboración y cumplimentación de historiales académicos del alumnado individualizados.
 - Diseño de recursos didácticos y de evaluación para el trabajo por competencias e intercambio de materiales de las distintas áreas.

Si bien el avance en la planificación e implementación de esta línea de mejora fue muy importante durante el curso académico mencionado, en el presente curso (2013-2014), se ha visto la necesidad de recoger información sobre la calidad de las actividades realizadas de manera más sistemática, con el fin de poder valorar las mismas en base a evidencias empíricas (Gibbs, 2003; Donaldson, Christie y Mark, 2009) y, sobre todo para poder mejorarlas en caso necesario. Es decir, basándonos en la premisa de que lo que no se evalúa no se valora, se ha hecho patente la elaboración de instrumentos de evaluación para poner de manifiesto los puntos fuertes y débiles del plan de mejora emprendido y poder optimizar el mismo, ya que desde hace algunos años viene existiendo una relación inseparable entre los términos evaluación y calidad (Tejedor, 2000; Mateo, 2000; Escudero, 2006; Muñoz y Espiñeira, 2010), de tal modo que la evaluación se ha convertido en la herramienta para poder gestionar y mejorar los procesos educativos.

Instrumentos para evaluar el tránsito de Educación Primaria a Secundaria

En función de los objetivos y de las actuaciones planificadas para el presente año académico, en el CEIP Ntra. Sra. de Las Mercedes se han elaborado los instrumentos de recogida de información que se muestran a continuación para evaluar el plan de mejora relacionado con el tránsito del alumnado de la Etapa de Educación Primaria a Secundaria. A continuación presentamos los

instrumentos elaborados con la finalidad de poder evaluar todas las actuaciones desarrolladas y dirigidas a la comunidad educativa.

Tabla 1. Escala de estimación numérica para evaluar la visita al IES, a cumplimentar por el profesorado asistente a dicha visita

VISITA AL IES			
ESCALA DE OBSERVACIÓN			
Cargo de la persona que cumplimenta la escala:			
Equipo directivo <input type="checkbox"/> Coordinador/a ciclo <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> PT/AL <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Otros/a <input type="checkbox"/>			
1: En desacuerdo 2: Medianamente de acuerdo 3: De acuerdo			
Indicador	1	2	3
1. Los alumnos/as se muestran motivados para visitar el IES			
2. Se informa a los alumnos/as sobre qué es la ESO y su finalidad			
3. Se comunica la duración de la ESO y cómo se estructura la etapa			
4. Se informa al alumnado de las salidas, tras cursar la ESO			
5. Se presenta información sobre la oferta educativa del IES visitado			
6. Se describen las asignaturas obligatorias y optativas a cursar			
7. Se proporciona información sobre las instalaciones y dependencias del IES			
8. Se comunica a los alumnos/as los horarios, recursos y normativa del IES			
9. Se dan orientaciones sobre cómo enfocar el estudio			
10. Se proporciona información sobre cómo se evalúa a los alumnos/as			
11. La información se presenta en un lenguaje claro para el alumnado			
12. Se facilita la participación animando a realizar comentarios y preguntas			
13. Los alumnos/as se muestran interesados participando activamente			
14. Se respetan los comentarios y se resuelven las dudas planteadas			
15. La visita al IES se desarrolla con normalidad, con orden y sin conflictos			
16. Se proporciona al alumnado documentación sobre los temas tratados			
17. Los estudiantes muestran satisfacción tras la visita realizada al IES			
Observaciones:			

Tabla 2. Cuestionario para evaluar la visita al IES, a cumplimentar por el alumnado asistente a dicha visita

VISITA AL IES			
CUESTIONARIO AL ALUMNADO			
Con este cuestionario se pretende comprobar tu grado de satisfacción con la visita al IES que habéis realizado. Por favor, tras decir si eres alumno o alumna, responde sinceramente las preguntas que se presentan a continuación, teniendo en cuenta la siguiente escala:			
1: En desacuerdo 2: Medianamente de acuerdo 3: De acuerdo			
Alumno <input type="checkbox"/> Alumna <input type="checkbox"/>			
Preguntas	1	2	3
1. Tenía interés por ir al IES antes de realizar la visita			

Preguntas	1	2	3
2. Me he enterado de qué es la ESO, su duración y para qué sirve			
3. Conozco las salidas que puedo elegir tras cursar la ESO			
4. Me ha quedado claro lo que puedo estudiar en el IES visitado			
5. Tengo información de las asignaturas obligatorias y optativas a cursar			
6. He podido conocer las instalaciones y dependencias del IES			
7. Me he enterado de los horarios, recursos y normativa del IES			
8. Me ha quedado claro cómo tengo que estudiar en la ESO			
9. He comprendido cómo me van a evaluar en la ESO			
10. He podido (si quería) realizar comentarios y preguntas durante la visita			
11. Me he interesado por la visita, preguntando en caso de no entender algo			
12. Se han resuelto las dudas planteadas por mí o por mis compañeros			
13. La visita al IES se ha desarrollado con normalidad, con orden y sin conflictos			
14. Se nos ha dado documentación adecuada sobre los temas tratados			
15. En general, me he sentido satisfecho tras la visita realizada al IES			
Observaciones:			

Tabla 3. Escala de estimación numérica para evaluar la visita de antiguos estudiantes a cumplimentar por el profesorado presente en el aula

VISITA DE ANTIGUOS ALUMNOS AL C.E.I.P.			
ESCALA DE OBSERVACIÓN			
Cargo de la persona que cumplimenta la escala:			
Equipo directivo <input type="checkbox"/> Coordinador/a ciclo <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> PT/AL <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Otros/a <input type="checkbox"/>			
1: En desacuerdo 2: Medianamente de acuerdo 3: De acuerdo			
Indicador	1	2	3
1. El alumnado de 6.º se muestra motivado ante la visita de antiguos alumnos			
2. Los antiguos alumnos informan al alumnado de 6º sobre aspectos relevantes			
3. La información se proporciona en lenguaje comprensible para los alumnos de 6º			
4. La visita se produce en un clima de respeto y cordialidad			
5. Los antiguos alumnos animan a participar a los niños/as de 6.º curso			
6. El alumnado de 6.º realiza comentarios y preguntas a los antiguos alumnos			
7. Los antiguos alumnos responden adecuadamente las preguntas planteadas			
8. El profesorado presente en el aula coordina la sesión adecuadamente			
9. Los alumnos de 6.º muestran satisfacción con la visita de sus ex compañeros			
Observaciones:			

Tabla 4. Escala de estimación numérica para evaluar la visita de antiguos alumnos y alumnas, a cumplimentar por el profesorado presente en el aula

VISITA DE ANTIGUOS ALUMNOS/AS AL CEIP			
CUESTIONARIO			
<p>Con este cuestionario se pretende comprobar tu grado de satisfacción con la visita al colegio de antiguos compañeros/as que ahora están cursando la ESO. Por favor, responde sinceramente las preguntas que se presentan a continuación, teniendo en cuenta la siguiente escala:</p>			
1: En desacuerdo	2: Medianamente de acuerdo	3: De acuerdo	
Alumno <input type="checkbox"/>		Alumna <input type="checkbox"/>	
Indicador	1	2	3
1. Tenía interés por la visita de antiguos alumnos y alumnas al colegio			
2. Los antiguos alumnos han informado sobre temas relevantes de la ESO y el IES			
3. Me ha quedado clara la información aportada por los antiguos compañeros/as			
4. Me he comportado con respeto y cordialidad durante la visita			
5. Los antiguos alumnos/as nos han animado a realizar comentarios y preguntas			
6. Me he interesado por la visita de ex alumnos, preguntando si no entendía algo			
7. Me han quedado claras las dudas planteadas por mí o por mis compañeros/as			
8. En general, estoy satisfecho/a con la visita realizada por mis antiguos estudiantes			
Observaciones:			

familias del alumnado, a cumplimentar por el profesorado asistente

REUNIÓN CON PADRES Y MADRES			
ESCALA DE OBSERVACIÓN			
<p>Cargo de la persona que cumplimenta la escala:</p>			
<p>Equipo directivo <input type="checkbox"/> Coordinador/a ciclo <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> PT/AL <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Otros/a <input type="checkbox"/></p>			
1: En desacuerdo	2: Medianamente de acuerdo	3: De acuerdo	
Indicador	1	2	3
1. Asiste un número considerable de familias a la charla			
2. Se informa a los padres y madres sobre qué es la ESO y su finalidad			
3. Se comunica la duración de la ESO y cómo se estructura la etapa			
4. Se informa a las familias de las salidas de sus hijos, tras cursar la ESO			
5. Se presenta información sobre la oferta educativa de los IES adscritos			
6. Se informa sobre las medidas para la atención de a.c.n.e.a.e en los IES			
7. Se informa a las familias sobre el proceso de matriculación			
8. Se da a conocer las posibilidades y procedimiento para solicitar becas			
9. Se informa sobre la organización y funcionamiento de los IES			
10. Se proporciona información sobre los procedimientos de evaluación			

Indicador	1	2	3
11. Se comunica a las familias cómo pueden participar en el IES			
12. Se informa a las familias sobre cambios físicos y psíquicos de los hijos			
13. Se dan orientaciones sobre cómo pueden ayudar en esta nueva etapa			
14. La información se presenta en un lenguaje claro para padres y madres			
15. Se facilita la participación animando a realizar comentarios y preguntas			
16. Las familias se muestran interesadas, participando en la charla			
17. Se respetan los comentarios y se resuelven las dudas planteadas			
18. La charla se desarrolla con normalidad, con orden y sin conflictos			
19. Se realiza una síntesis final con los puntos tratados más relevantes			
20. Se proporciona a las familias documentación sobre los temas tratados			
Observaciones:			

Tabla 6. Cuestionario para evaluar la reunión con las familias del alumnado, a cumplimentar por los padres y madres asistentes

REUNIÓN CON PADRES Y MADRES			
CUESTIONARIO			
<p>Con este cuestionario se pretende comprobar su grado de satisfacción con la reunión que acabamos de mantener. Por favor, tras responder si usted es el padre o la madre del niño/a que va a empezar la ESO el año que viene, responda sinceramente las preguntas que se presentan a continuación, teniendo en cuenta la siguiente escala:</p> <p style="text-align: center;">1: En desacuerdo 2: Medianamente de acuerdo 3: De acuerdo</p> <p style="text-align: center;">Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/></p>			
Pregunta	1	2	3
1. Se nos ha informado claramente sobre qué es la ESO y para qué sirve			
2. Se nos ha informado sobre los IES más cercanos a los que pueden ir los hijos			
3. Se nos ha comunicado lo que pueden estudiar los hijos en esos IES			
4. Se ha informado sobre la atención a niños con dificultades en los IES			
5. Se nos ha explicado el proceso de matriculación de nuestros hijos			
6. Se nos ha dado a conocer el procedimiento para solicitar becas			
7. Se nos ha comunicado cómo se evalúa a nuestros hijos en los IES			
8. Se nos ha dicho cómo podemos participar como padres en los IES			
9. Se han dado orientaciones sobre cómo podemos ayudar a los hijos en casa			
10. He entendido con claridad la información proporcionada			
11. Se ha invitado a realizar comentarios y preguntas sobre los temas tratados			
12. Las dudas planteadas han sido aclaradas por el profesorado			
13. La documentación proporcionada me parece suficiente y adecuada			
14. En general, he quedado satisfecho/a con la charla proporcionada			
Observaciones:			

Tabla 7. Acta de reunión de coordinación entre el CEIP y los IES, a cumplimentar por el tutor/a de 6.º de Primaria

ACTA DE REUNIÓN DE COORDINACIÓN CEIP-IES
Fecha de la reunión:
Asistentes:
Temas tratados:
Acuerdos tomados:

Tabla 8. Cuestionario para evaluar las reuniones de coordinación entre el profesorado del CEIP y los IES, a cumplimentar por todos los docentes

COORDINACIÓN PRIMARIA-SECUNDARIA			
CUESTIONARIO			
<p>El propósito de este cuestionario es conocer el grado de satisfacción del profesorado tras la realización de la actividad relacionada con la coordinación del tránsito del alumnado de 6.º de Primaria a 1.º de ESO. Por favor, responde las preguntas que se presentan a continuación, teniendo en cuenta la siguiente escala:</p>			
<p>1: En desacuerdo 2: Medianamente de acuerdo 3: De acuerdo</p>			
<p>Cargo de la persona que cumplimenta el cuestionario:</p>			
<p>Equipo directivo <input type="checkbox"/> Coordinador/a ciclo <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> PT/AL <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Otros/a <input type="checkbox"/></p>			
Indicador	1	2	3
1. Considero necesaria la coordinación entre etapas para el tránsito del alumnado			
2. La coordinación ha sido correctamente organizada por el equipo directivo			
3. Las actividades realizadas para la coordinación de etapas me han parecido útiles			
4. El material utilizado para la coordinación ha sido suficiente y adecuado			
5. Los temas tratados en las reuniones de coordinación han sido relevantes			
6. Las reuniones se han desarrollado en un clima de colaboración			
7. Los acuerdos establecidos se han decidido por consenso			
8. El número de reuniones establecidas con el IES me han parecido suficientes			
9. Las reuniones se han desarrollado de forma organizada y con agilidad			
10. Me he implicado para coordinar el tránsito de los alumnos a Secundaria			
11. Los problemas que han podido surgir se han resuelto sin grandes dificultades			
12. En general, estoy satisfecho/a con la coordinación entre el CEIP y el IES			
Observaciones:			

Tabla 9. Informe individual del estudiante, a cumplimentar por el tutor/a de 6.º curso de Primaria (elaborado por el IES Francisco Salzillo -provisional-)

INFORME INDIVIDUAL DE TRÁNSITO DE PRIMARIA A SECUNDARIA						
1. DATOS DEL ALUMNO						
Apellidos y nombre del alumno:						
2. NIVEL DE COMPETENCIA ADQUIRIDA						
Curso escolar donde sitúa su competencia	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Área de lengua castellana y literatura						
Área de matemáticas						
Área de conocimiento del medio						
Área de inglés						
3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD						
Dificultad de aprendizaje	Dislexia					
	TDAH					
	OTRAS					
Permaneció un año más en la etapa	1.º Ciclo					
	2.º Ciclo					
	3.º Ciclo					
Medidas de atención a la diversidad recibidas	ACNEE	Altas Capacidades				
		Discapacidad				
		Trastorno de conducta				
	Compensación Educativa	Integración tardía en el Sistema Educativo Español				
		Desconocimiento del idioma				
		Ambiente social desfavorecido con desfase curricular				
Respondió a las medidas recibidas	Avanzando bien					
	Avanzando muy lentamente					

	Esforzándose pero no rindiendo	
	No colaborando	
Medidas educativas complementarias que se estiman necesarias	Ampliación del currículo	
	Adaptación curricular	
	Compensación educativa	
	Refuerzo de matemáticas	
	Refuerzo de lengua	

4. FACTORES QUE CONDICIONAN SU APRENDIZAJE

Grado de asistencia a clase	Regular	Irregular	Absentismo alto
Nivel de esfuerzo	Alto	Medio	Bajo
Muestra hábitos y técnicas de estudio adecuados	Alto	Medio	Bajo
Realización de tareas escolares en casa	SI	NO	A/V
Respeto las normas	SI	NO	A/V
Socialización	Integrado	Aislado	Rechazado
La familia colabora con el centro	SI	NO	A/V
Circunstancias que han impedido la colaboración familia/centro			

5. OTRAS OBSERVACIONES

<p>1. Sí / No es conveniente que esté en la misma clase que el alumno/a:</p> <p>2. Otras no incluidas en el cuestionario:</p>

En este momento el CEIP Ntra. Sra. de las Mercedes y los dos IES adscritos se encuentran en proceso de elaboración de instrumentos de evaluación para realizar el seguimiento del alumnado de dicho centro que se incorporará el próximo curso a 1.º de ESO.

Discusión y conclusiones

La transición de Primaria a Secundaria es un momento crucial en la trayectoria educativa del alumnado. Los cambios son múltiples, en diferentes direcciones y la coordinación entre ambas etapas se hace necesaria para facilitar al alumnado y a sus familias información, asesoramiento y acompañamiento. Como han puesto de manifiesto experiencias desarrolladas en otros centros descritas por Bergós (2013), es una oportunidad para encontrarse maestros y profesores trabajando de forma colaborativa; antiguos alumnos y futuros compañeros donde los primeros visitan la escuela y desde su punto de vista descubren los entresijos de la secundaria y resuelven dudas; las familias con los nuevos docentes acercándose a conocer los institutos, su organización, siempre acompañados por los maestros de la escuela. Es un encuentro y una experiencia enriquecedora en todos los sentidos que facilita el proceso de adaptación y fomenta el sentimiento de pertenencia.

Por otra parte, en las últimas décadas la innovación y la investigación educativa han dejado de ser tareas exclusivas de la Universidad para convertirse en actividades integradas en las propias prácticas docentes del profesorado no universitario. Sin embargo, estas acciones investigadoras suelen carecer de científicidad (García Sanz, Morillas Pedreño, García Meseguer y Belmonte Almagro, 2013), en el sentido de que el profesorado investiga e innova dentro y fuera del aula, pero, aunque normalmente parte de unos objetivos concretos y planifica unas acciones determinadas, con unos recursos y una temporalización concreta, no sistematiza la recogida de información, por lo que los procesos y resultados de tales acciones se dispersan y, con el tiempo, se olvidan.

Concretamente, en los planes de mejora que se vienen implementando en los CEIP e IES, se hace necesaria la elaboración de instrumentos para poder evaluar las actividades desarrolladas dentro de dichos planes, al igual que se diseñan y aplican en la evaluación del alumnado y, aunque con menos asiduidad, también en la evaluación del profesorado. De este modo se podrá generar en los centros educativos una verdadera cultura evaluativa que conlleve la institucionalización de la evaluación, cuya finalidad fundamental es mejorar todos los procesos que tienen lugar en dichos centros educativos,

incluidos los relacionados con la innovación y la investigación. En palabras de Mateo (2006, p. 174): ...”la cultura evaluativa es el magma que permite dinamizar la acción de todos los implicados en la mejora de la calidad de cualquier proceso educativo”.

Confiamos en que los instrumentos de recogida de información propuestos para evaluar las acciones emprendidas en lo que respecta a la facilitación del tránsito del alumnado de la etapa de Educación Primaria a Secundaria, ayuden a tener un mayor conocimiento de su desarrollo y resultados, así como a mejorar dichas acciones. Asimismo, también esperamos que otros centros que se encuentran desarrollando actividades relacionadas con este tema puedan aprovechar los instrumentos diseñados, con los consiguientes ajustes y adaptaciones a su contexto.

Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Bergós, M. (2013). Un salto amable a la secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 433, 14-19.
- Cantón, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, 336, 313-351.
- Donaldson, S.I., Christie, C.A. y Mark, M.M. (eds.). (2009). *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice ?* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero y A.D. Correa (coords.). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Madrid: La Muralla.
- Espiñeira, E.V., Muñoz, J.M. y Zeimer, M.F; (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP*, 15

- (1), 145-155. Disponible en: <http://www.aufop.com>. Consultada el 18/03/14.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- García Sanz, M.P., Morillas Pedreño, L.R., García Meseguer, M. y Belmonte Almagro, M.L. (2013). *Aplicación de competencias de investigación e innovación educativa a la práctica profesional en Educación Primaria*. Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa (pp. 1557-1566). Universidad de Alicante.
- Gibbs, L. (2003). *Evidence-based practice for the helping professions: a practical guide with integrated multimedia*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole-Thomson Learning.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de la evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 7-34.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Muñoz, J.M. y Espiñeira, E.M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 245-264.
- Tejedor, F.J. (2000). Evaluación de la calidad de la docencia. En D. González, H. Hidalgo y J. Gutiérrez (coords.). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp.21-56). Granada: Grupo Editorial Universitario.

ALLÔ CARCASSONNE!: LAS TIC-TAC Y EL APRENDIZAJE DE FRANCÉS MEDIANTE EL USO DE VIDEOCONFERENCIA EN 6.º DE PRIMARIA

Iris Sofía Serván Tello

(Universidad de Murcia)

Introducción

Las ventajas que nos ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), nos abren nuevas perspectivas para el aprendizaje de las lenguas.

El Consejo de Europa (2002) en lo que concierne al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, defiende que las Tecnologías contribuyen al desarrollo de la autonomía del aprendizaje, al multilingüismo así como a la sensibilidad y la competencia intercultural.

Como afirma Paricio (2014) llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio. En nuestro caso, dando a conocer la cultura y la lengua francesa para crear lazos entre alumnos y alumnas de distintos países.

Con la experiencia educativa que presento, se ponen en práctica numerosas competencias esenciales de los alumnos, como son adquirir habilidades lingüísticas y multiculturales, además de aptitudes para proseguir y organizar su proceso de aprendizaje.

Mediante la videoconferencia como herramienta educativa con soporte PDI, se ha realizado una interacción grupal en el aula, innovadora y motivadora. Según Oliver (1995) enseñar a través de videoconferencia supone, no obstante, un cambio en cuanto a la metodología tradicional aplicada en los sistemas presenciales de enseñanza.

Los protagonistas de esta acción educativa pertenecen al CEIP “San Antonio Abad” de Cartagena y a las Escuelas Elementales “Jean Giono y “La Prade” de la ciudad de Carcassonne, en Francia.

A partir de este análisis de la situación de enseñanza de lenguas extranjeras, las personas implicadas que fuimos la especialista de francés y yo, como auxiliar de conversación de español, de los centros anteriormente citados, organizamos y dirigimos una serie de actividades.

Esto requirió un trabajo previo de coordinación para su diseño con un enfoque oral en el uso más real y práctico de la lengua. Oliver (1995) sostiene una serie de elementos que el profesor tiene que contemplar antes de la videoconferencia:

- Tiene que planificar y ensayar la presentación.
- Familiarizarse con el equipo y los diferentes medios que utilizará
- Simular con la mayor fidelidad posible el aspecto presencial.
- Conseguir que todos los participantes se impliquen.
- Prestar especial atención al tiempo establecido para la presentación.

Aprovechando la oportunidad de ejercer como auxiliar de conversación de español en Francia y contar con la estrecha colaboración de la maestra de francés del CEIP, nos propusimos realizar una actividad conjunta que se materializó en esta videoconferencia entre estos colegios de primaria de España y Francia.

Este hecho fue posible en primer lugar, por el interés de la Inspección Educativa Francesa (Academie de Montpellier) que supervisó la actividad; en segundo lugar, gracias al apoyo del equipo directivo del CEIP.

A partir de aquí se le sugirió al alumnado formar parte de esta experiencia. El interés y la motivación que despertó, me animó a llevarla a la práctica, comenzando así el proceso de enseñanza.

El objetivo principal de la experiencia innovadora fue desarrollar la competencia comunicativa en lengua extranjera (francés y castellano), a través de una videoconferencia en la que los alumnos y alumnas pudieran intercambiar y conocer su cultura de una manera lúdica.

Nuestra intención fue poner esta herramienta tecnológica al servicio del aprendizaje y de la adquisición del conocimiento, ya que “Las TAC tratan en definitiva de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia”. (Lozano, R. 2011:45)

Este objetivo de carácter general sería especificado según las actividades a realizar con los alumnos y alumnas, mediante las cuales pondríamos en juego todas las competencias básicas de aprendizaje. (Decreto 120/2012: 37914)

Esta situación comunicativa y motivadora, contribuiría al desarrollo de la personalidad de los discentes y de su identidad en respuesta a la experiencia enriquecedora de valores en materia de lengua y cultura.

Las competencias lingüísticas y multiculturales tienen gran importancia de cara a formar a un futuro ciudadano europeo, que debe saber organizar su proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida, como uno de los principios en que se basa el Consejo de Europa (2002) concerniente al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

El desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera implica,, que las finalidades van más allá de la adquisición de la competencia comunicativa y podríamos resumirlas, siguiendo a Byram, Gribkova y Starkey (2002:6) en cuatro: 1) proporcionar al alumnado competencia intercultural y competencia lingüística; 2) prepararlo para la interacción con gente de otras culturas; 3) capacitarlo para permitirle comprender y aceptar a gente de otras culturas como personas con distintas perspectivas, valores y comportamientos; y 4) ayudarle a ver que dicha interacción constituye una experiencia enriquecedora.

Beacco (2007) entiende que la dimensión comunicativa así mismo organiza el lenguaje alrededor de nociones y funciones, resaltando el hecho de que la comunicación no solo es lenguaje sino que cabe señalar la importancia de la comunicación extra lingüística y no verbal como el gesto, la dimensión paralingüística y los elemento paratextuales.

En estos intercambios lingüísticos en la clase, con situaciones que implican al alumno y alumna, Beacco (2007) sustenta que se desarrolla poco a poco un conjunto de saberes y de saber hacer: lingüístico (léxico, morfosintáctico y

fonológico), sociocultural, discursivo y estratégico, que unidos, formarán la competencia de comunicación (oral y escrita).

Metodología

La competencia de la lengua en la escuela no es solamente un acto puramente lingüístico, sino comunicativo porque también interviene la cultura y todo el aspecto educativo que repercute en el desarrollo de la personalidad y de la integración social. (Starkey, 2002)

Esta experiencia innovadora en la que he entrelazado las TIC y TAC con el aprendizaje de la lengua extranjera, tiene un carácter notablemente pragmático en la dimensión social de la práctica lingüística. Se llevan a cabo numerosas actividades comunicativas en las que los alumnos y alumnas son al mismo tiempo emisores y receptores de estas actividades de mediación.

Como soporte informático se utilizó la pizarra digital interactiva que permitía que todos los niños y niñas pudieran interactuar en tiempo real. Además con la ventaja de poderse ver, conocer y escuchar las palabras, apoyadas en los gestos para una mejor comunicación.

Para realizar esta planificación conjunta de actividades, utilizamos una lluvia de ideas con los alumnos y alumnas que nos permitió atender los intereses de la clase. La finalidad era planificar actividades motivadoras que crearan un clima favorecedor de la comunicación partiendo de su curiosidad, motivación, gustos y necesidades.

Las clases se desarrollaron con un ritmo dinámico haciendo cambiar las modalidades de trabajo: individualmente, por pares, en pequeños grupos y en gran grupo, con el fin de evitar la monotonía. Las actividades de grupo favorecieron la comunicación como medio de comprensión, discusión y cambio de ideas.

Las actividades propuestas beneficiaron la cooperación de los grupos para realizar una tarea determinada. También propiciaron el respeto de cara a la otra cultura, junto a la tolerancia frente a la idea de un enriquecimiento que se desprende por la vía de la diversidad, según Paricio (2014).

De la misma manera facilitaron aprendizajes significativos y constructivos a través de situaciones de enseñanza que permitieron a los alumnos y alumnas a reorganizar sus conocimientos y transferirlos a nuevas situaciones.

Promocionaron la curiosidad del aprendizaje autónomo, queriendo saber la cultura del otro país y desarrollaron la competencia de aprender a aprender.

Las actividades programadas fueron de presentación, motivación, de conocimientos previos, de desarrollo, de consolidación y de evaluación.

A continuación, voy a dividir en fases el desarrollo de la actividad.

- *1.ª Fase*

Como actividades previas, para la preparación de la videoconferencia en el aula, mis alumnos y alumnas realizaron en cada sesión una actividad. Teniendo en cuenta que cada maestra trabajó en la lengua de aprendizaje correspondiente, es decir, la maestra en Cartagena efectuó estas actividades previas en la lengua francesa y yo como auxiliar de conversación de Carassonne, en castellano.

La primera sesión consistió en que los alumnos y alumnas realizaran una sencilla redacción individual sobre su ciudad, unos sobre Carcassonne, otros sobre Cartagena.

En la segunda sesión se hizo una puesta en común de los rincones y monumentos más representativos de las respectivas ciudades.

En la tercera sesión se imprimieron imágenes de Carcassonne/Cartagena para la realización de un "Collage".

En la cuarta sesión se presentó mediante un video la ciudad con la que se iba a hacer el intercambio lingüístico.

En la quinta sesión, se realizó una lluvia de ideas, de donde salieron las cuestiones que tenían interés de preguntar a los alumnos del otro colegio. Tras lo cual se trabajó en una actividad de expresión escrita plasmando esas preguntas.

En la sexta sesión eligieron una canción sencilla y popular representativa del país de intercambio lingüístico.

En la séptima sesión aprendieron de manera oral y gestual la canción previamente escogida.

En la octava sesión se repasaron los números hasta el 100 y los colores en la lengua de aprendizaje. Para poner en práctica este vocabulario se hizo el juego del bingo.

En la novena sesión se simularon las actividades de la videoconferencia para entrenar la futura situación.

Sin perder de vista el fundamento metodológico de la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso francés y castellano, tuvimos en cuenta el enfoque comunicativo trabajando las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral y escrita, con actividades comunicativas e interactivas bidireccionales. “Se necesita de una comunicación bidireccional, que se da cuando un emisor y un receptor intercambian mensajes, precisando la información recibida, solicitando aclaraciones y comprobando lo que el oyente ha entendido” (Villa 2007: 235)

Y todas estas destrezas están unidas a estrategias que ponen en relieve la dimensión metacomunicativa y habilidades cognitivas de planificación de control y de evaluación.

La expresión que se desarrolla en el alumno y alumna estará compuesta de lo que se dice y de la manera de decirlo: (Diabate. 2013: 188)

De lo que se dice, como: ideas de información, de opinión personal, de sentimientos; ilustraciones orales que concretan las ideas; estructuración: de la manera en que se organiza la presentación de sus ideas; lenguaje: de la corrección lingüística, de la adecuación sociocultural.

La manera de decirlo o forma está constituida por: la actitud general, los gestos que se hacen hablando, las sonrisas; de la voz: el volumen, la entonación, la articulación; de las miradas, de las pausas y de los silencios.

Dominar la competencia de comunicación oral es dominar los parámetros anteriores como en la videoconferencia, en la que nuestros alumnos y alumnas afrontaron esa situación en directo.

- *2.ª Fase*

El día que se realizó la videoconferencia se utilizó un programa para preservar la privacidad de los alumnos y alumnas participantes, llamado "SCOPIA". Éste fue propuesto por la inspección educativa francesa. Nos permitía a través de un código establecer la comunicación entre los dos colegios.

Esta actividad oral, tanto en castellano como en francés, se formalizó en una sesión de clase de 60 minutos.

En primer lugar, un alumno o alumna representante de cada grupo- aula presentó en lengua extranjera su ciudad, situándola en el mapa político de su país. A continuación, explicó la ciudad utilizando el collage con imágenes de los rincones y los monumentos más representativos.

En segundo lugar para fomentar la participación en el aula, cada alumno preguntó una cuestión relacionada con el nombre, la edad, el color favorito, el día de su cumpleaños, el clima, el deporte preferido, la comida favorita, que te gusta hacer en vacaciones y qué lugar de tu ciudad te gusta más. Respondían por turnos a esas preguntas. Fue un feedback para el aprendizaje de la lengua castellana y francesa.

La actividad se realizó por parejas. Primero se saludaban y se presentaban (nombre y edad). Después se hacían una pregunta en la lengua extranjera y el otro contestaba en su lengua.

En tercer lugar, cada grupo cantó una sencilla canción representativa de la lengua estudiada, con el fin de conocer canciones tradicionales y profundizar en las diferentes culturas. Simultáneamente, los otros escuchaban y después tenían que adivinar diciendo el título de la canción.

Finalmente, a modo de conclusión, realizamos un bingo de números y colores, para practicar este vocabulario específico. Un alumno o alumna de cada clase repartió a sus compañeros una ficha de bingo impresa. Después un alumno o alumna voluntario/a decía los números y colores para que tanto su clase como la otra realizaran el juego.

En todo momento se cumplieron los principios de la metodología específica para la enseñanza de lenguas extranjeras ya que fue una acción activa, porque todos los alumnos participaron y construyeron ellos mismos su propio saber; directa ya que la lengua extranjera fue el objetivo y el medio; motivadora en sí

por la utilidad que tuvo para comunicar con los alumnos y alumnas de la otra lengua. Durante todo el desarrollo de la actividad, se privilegió la comprensión y la expresión oral.

- *3.ª Fase*

Después de haber realizado la videoconferencia, preparamos una sesión conjunta de actividades de evaluación, que luego fuimos pasando a los alumnos y alumnas.

Una sesión consistió en una actividad donde demostraban que habían conocido de esta nueva ciudad.

En primer lugar, en la PDI se mostraron imágenes desde la página web de Turismo de la ciudad de Cartagena para los alumnos y alumnas de Carcassonne. Al revés a los alumnos y alumnas de Cartagena. El objetivo de esta actividad era saber las fiestas, la comida típica, el monumento más representativo, si había montaña o playa, como era su colegio. Todo lo que ya había sido descrito en la videoconferencia.

En la segunda sesión, individualmente, hicieron una redacción sencilla sobre la ciudad estudiada junto a un dibujo de lo que más les había gustado. Y después tuvieron que exponerla al resto de la clase, en lengua extranjera.

En la tercera sesión, por parejas, eligieron el aspecto que más les había gustado y realizaron una pequeña y sencilla explicación, ya hecha de forma individual, y además fueron escogiendo esa imagen para pegarla posteriormente en el mural.

Finalmente hicieron un mural, en papel continuo, donde fueron colocando las imágenes y éste quedó expuesto en la clase. Así quedó recogido todo el aprendizaje y conocimiento que habían adquirido en la actividad de la videoconferencia. Todo ello, gracias a la utilización de esta herramienta didáctica que no solo es una TIC sino que fue manejada como una TAC, en la que tratamos de incidir especialmente en la metodología, es decir, ir más allá de aprender meramente a usar las TIC.

Resultados

Toda la comunidad educativa salió favorecida, es decir, se calificó la experiencia como éxito escolar. Según De la Orden (1991):

El éxito profesional es la adaptación personal a las condiciones objetivas de la vida, incluyendo también la capacidad de modificar estas condiciones, el criterio de éxito escolar se desplazaría en el espacio y en el tiempo más allá de la escuela, asimilándose a variables tales como éxito profesional, éxito económico, éxito familiar, y subyaciendo a todos, satisfacción personal o, si se quiere, felicidad. (p. 14)

Por una parte, como principales sujetos de la acción, los propios alumnos y alumnas que pusieron en práctica su conocimiento de la lengua extranjera, para alcanzar las competencias. Esta vivencia no solo les hizo darse cuenta de la importancia de aprender una lengua para comunicarse, sino para conocer también los intereses, gustos y situaciones cotidianas que tienen los niños y niñas de su misma edad de la otra cultura.

Todo esto repercute positivamente en el aspecto educativo porque les lleva a un desarrollo de la personalidad, de la integración social y de la apertura a la diversidad cultural de la sociedad.

Este aprendizaje por la experiencia directa puso de manifiesto el aspecto emocional y afectivo de los alumnos y alumnas que tras una reflexión la calificaron como una vivencia positiva.

Por consiguiente, los alumnos y alumnas tuvieron un resultado favorable con respecto a la utilización de la herramienta educativa, la videoconferencia en el aula. Además les animó a que por sí mismos pueden tener en cuenta este recurso para su aprendizaje autónomo.

Finalmente les sirvió para cambiar la percepción de un país extranjero y desear seguir relacionándose con niños y niñas que hablan otras lenguas, conocer más aspectos sobre esta cultura y realizar más actividades como ésta. De ahí que les resultan más cercanas y motivadoras para aprender una lengua extranjera.

Se dieron cuenta de la utilidad de aprender en el colegio una lengua extranjera porque les permitió comunicarse con sus iguales y pasárselo bien.

Por otra parte, las familias vivieron el entusiasmo con el que sus hijos habían experimentado un intercambio lingüístico-cultural con niños y niñas de su misma edad. De manera valoraron la enseñanza de una lengua extranjera en el colegio porque les hizo ver la importancia para el futuro de sus hijos. Los padres en la reunión trimestral opinaron que actualmente vivimos en una sociedad globalizada, en la que la movilidad por estudios o trabajos en otros países está a la orden del día. Su sugerencia fue que se debería plantear en la programación una interacción más continua a través de actividades semejantes. Nos animaron y felicitaron para que en el próximo curso repitiéramos.

Haciendo alusión a los docentes, cumplimos con el objetivo principal de conseguir una comunicación activa y efectiva de manera lúdica. También evaluamos la experiencia como positiva por haber logrado la enseñanza en su dimensión intercultural.

Igualmente quedamos satisfechos, por haber conseguido que los alumnos pusieran en práctica sus destrezas lingüísticas, no teniendo miedo al error en su gran afán de participación.

Por último, queríamos demostrar que la percepción que los unos tenemos de los otros no responde a los estereotipos. Cabe añadir que estuvimos muy contentos por llevar a los alumnos a querer saber más, por ellos mismos, sobre los intereses de los niños y niñas con quien ellos se habían comunicado. Abrimos el camino para crear una interrelación social y emocional, considerándoles sus amigos para el futuro.

Finalmente, la visión que tuvieron el resto de los docentes que participaron como fue: el RMI, el tutor de la clase, la inspectora de educación de Carcassonne y el equipo directivo del CEIP. Todos ellos calificaron esta actividad como innovadora, favorable y de éxito escolar para el aprendizaje significativo de los alumnos y alumnas.

Evaluamos un aspecto como negativo y ajeno a las personas ya que fueron motivos técnicos. Estos consistieron en que la conexión a internet no fue adecuada. Además el programa "SCOPIA" fue difícil de instalar en los ordenadores del colegio de Cartagena, por lo cual tardamos mucho tiempo en

establecer la conexión. Aunque finalmente logramos conectarnos y llevar a cabo con éxito la actividad.

Discusión y conclusiones

El docente debe dar lo mejor de sí mismo con el fin de ayudar al alumno a desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera que este pueda expresarse en su dimensión intercultural. También les tenemos que dar la oportunidad de desenvolverse en cualquier situación.

Cuando un alumno/a afronta una situación comunicativa nueva, es normal que se produzca error lingüístico. El error forma parte cotidiana del aprendizaje oral, pero es a partir de los errores que nosotros retomamos las explicaciones y ayudamos a que los alumnos superen el bloqueo lingüístico.

Nosotros, los docentes, utilizamos actividades lúdicas para que animen a nuestros alumnos a participar y superen este bloqueo. Por tanto, vamos a valorar éstas en la clase, tomando conciencia de su utilidad, ya que el juego es un medio para disminuir la tensión ambiental y un recurso que aumenta la motivación y el interés hacia el aprendizaje. Crearemos pues un ambiente agradable, de confianza y de buen humor en nuestra clase.

Esperamos que nuestros alumnos adquieran una competencia de comunicación en lenguas extranjeras que constituye una prioridad de aprendizaje en el mundo de hoy en día. La época en que los alumnos y alumnas conocían de memoria reglas de gramática sin poder comunicarse está obsoleta. En la sociedad actual se crean lazos entre los países originando necesidades de comunicación, de viajar, de estudiar, de trabajar en otro país que no es aquel donde uno ha nacido. Nuestros alumnos y alumnas serán los futuros promotores de esas relaciones interculturales. Además, ellos estarán en contacto con esta diversidad y tomarán conciencia de la importancia de las lenguas. Por consiguiente, cuanto más grande sea su motivación más fácil les será el aprendizaje. Los profesores tenemos que aprovechar la curiosidad, la espontaneidad y la facilidad para el aprendizaje que tienen los niños y niñas.

Al hilo de lo anterior, el conocimiento de lenguas incita a una reflexión sobre la propia cultura y la de los demás. A los alumnos y alumnas les conduce a una

comprensión de las diferencias y al respeto de éstas. Por tanto al enriquecimiento de su visión de la realidad.

La enseñanza de las lenguas tiene una misión que va mas allá de lo puramente lingüístico puesto que está al servicio de una meta educativa consistente en desarrollar el espíritu crítico y promover la aceptación de las diferencias culturales para un mejor entendimiento entre los pueblos.

El papel del profesor también consiste en despertar el interés de los alumnos y alumnas utilizando recursos novedosos mediante las herramientas que nos brinda la Tecnologías y ponerlas a nuestro servicio como facilitadoras del aprendizaje y conocimiento (TAC). Por ejemplo, la videoconferencia permite una conexión en tiempo real con cualquier parte del mundo que propicia el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

Beacco, J. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Byram, M., Gribkova, B et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de la Educación*, Vol. 2 (1)- 13-25. Madrid: Universidad Complutense.

Decreto n.º 120 /2012, de 21 de septiembre, por el que se modifica el Decreto 286/ 2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM* de 23 de septiembre de 2012.

Diabate, A (2013) *Didactique des langues et approche par compétences: Des aspects curriculaires à la formation des enseignants*. Obtenida el 30 de marzo de 2014, de http://fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_adiabate.pdf

- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*. Vol. 5, pp. 45-47.
- Oliver, M. (1995): *La videoconferencia en el campo educativo. Técnicas y procedimientos*. Comunicació presentada a EDUTEC'95. Palma de Mallorca.
- Paricio, M.S (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 21. Pp. 215-226.
- Starkey, H. (2002). *Compétence interculturelle et éducation á la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Villa, A et Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

EL HUERTO ESCOLAR Y EL RECICLAJE COMO RECURSO EDUCATIVO PARA 4.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Martín García, M^a Nieves⁽¹⁾, M^a Antonia López Luengo⁽²⁾, Cristina Gil Puente⁽²⁾

(⁽¹⁾ Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

(⁽²⁾ Facultad de Educación Universidad de Valladolid, Campus de Segovia)

Introducción

En este trabajo se muestra cómo el huerto escolar y el reciclaje (compostaje) son unos excelentes recursos para convertir el aula en un lugar que posibilita al alumnado conocer y tener experiencias acerca de su entorno natural, entender las relaciones y dependencias que tenemos con él, y poner en práctica actitudes y hábitos de cuidado y de responsabilidad en el trabajo. Para ello se han seleccionado contenidos a trabajar, pensando en el tiempo y en la organización, previendo los momentos e instrumentos de evaluación, adecuándolo a la realidad, a las necesidades y a la situación concreta del alumnado.

Las nuevas corrientes pedagógicas como las Comunidades de aprendizaje, destacan la importancia de la colaboración y la presencia de nuevos agentes educativos externos a la escuela como son las familias, personas e instituciones del entorno.

Las actividades fueron planteadas y consensuadas en reuniones de nivel de cuarto de primaria y del ciclo correspondiente, contando con el maestro especialista de Pedagogía Terapéutica para proporcionar la inclusión de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en las diferentes actividades, también se solicitó la colaboración de los padres, en este caso a la asociación de padres y madres de alumnos (APYMA).

En relación al huerto, Romón (1997) en su libro “Guía del Huerto” nos habla de motivación y ambientación y sostiene lo siguiente:

El huerto escolar debe hacerse sentir a los alumnos desde el principio. No podemos presentarlo como algo que un día aparece en el patio y en lo que ellos no han tomado parte. Lo conveniente es llevar a cabo una serie de actividades de motivación y ambientación hacia el huerto para que los alumnos lo sientan como algo suyo, algo en lo que están implicados desde su nacimiento.... Para ello merece la pena dedicar unas cuantas actividades de motivación (p.9).

Con respecto al reciclaje y de acuerdo con Antón (1998), la mejor solución a las montañas de basura, al derroche de materiales y a muchos de los problemas medioambientales que éstas ocasionan es poner en práctica la regla de "las 4 erres (generalmente conocemos tres, pero él añade una más): "Reduce, Recupera, Reutiliza y Recicla".

Metodología

La intervención educativa ha sido realizada en un CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) urbano de Pamplona, con jornada partida. El centro cuenta con 9 unidades de Educación Infantil y 24 unidades de Educación Primaria. Es un centro que trabaja por Proyectos por lo que la comunidad educativa externa está acostumbrada a participar y colaborar en la vida diaria del centro.

El centro se encuentra en un barrio de la periferia de Pamplona y donde encontramos muchos huertos, bien de iniciativa privada, bien por iniciativa municipal y los alumnos están acostumbrados a la presencia de los mismos e incluso alguno de ellos frecuenta el huerto familiar o de un amigo.



Los principios metodológicos más adecuados para el desarrollo de la actividad educativa propuesta y del proceso de aprendizaje se centran principalmente en los aspectos metodológicos, importancia de los agrupamientos y tipo de actividades a realizar.

Figura 1. Huerto escolar (16 bancales)

En cuanto a los aspectos metodológicos, se tiene en cuenta en nivel de desarrollo del alumnado con el fin de asegurar la construcción de aprendizajes significativos y dar la posibilidad al alumno que realice estos aprendizajes por sí sólo. El enfoque es globalizador, los contenidos se presentan con una estructuración clara interrelacionándolos con otras áreas y se utilizan tecnologías de la información y la comunicación. El papel del maestro será de dinamizador y mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando aspectos como la pedagogía del éxito, situaciones de acción-interacción, la expresión oral de los alumnos y la comunicación fluida con las familias.

Los agrupamientos serán flexibles y heterogéneos, alternando distintos tipos (individual, parejas, pequeños grupos, gran grupo) en función de las actividades a realizar.

Con respecto a la temporalización se llevará a cabo como una actividad puntual continuada durante un tiempo determinado (un año).

A la hora de estructurar las actividades se ha partido de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto. Para seleccionarlas y diseñarlas se ha tenido en cuenta que sean significativas y que estén en concordancia con los objetivos; que los contenidos, recursos y metodología, sean variados; que sean motivadoras y atractivas, y por último que su adecuación fuera real al tiempo.

A continuación se presenta una relación de las actividades llevadas a cabo, el tipo de agrupamiento de los alumnos y la época en la que se realizaron, se dividen según sean actividades introductorias, de desarrollo o de consolidación:

Actividades introductorias

"Creamos un cuaderno de campo" (grupo clase/septiembre), "Visita al Mercado del Ensanche (Pamplona)" (grupo clase/septiembre), "Trazar el mapa del terreno de la escuela" (individual/septiembre), "Vídeo: Huerto escolar ecológico" (grupo clase/septiembre), "Visita al Huerto escolar ecológico" (grupo clase/octubre), "Conocer las herramientas" (pequeño grupo/septiembre), "Vídeo: Compostaje" (grupo clase/octubre), "Las primeras tareas en el huerto" (individual/pequeño grupo/noviembre), "¿Qué podemos sembrar?" (pequeño

grupo/noviembre), "Intercambio de los cuadernos de campo" (individual/noviembre) y "Cuento: La zanahoria gigante"(grupo clase/diciembre).

Actividades de desarrollo

"Decoramos el aula" (grupo clase/septiembre), "Visita al Museo de Educación Ambiental" (grupo clase/octubre), "Vamos a realizar carteles" (pequeño grupo /octubre), "Preparamos el presupuesto de la compra de herramientas"(pequeño grupo /octubre), "Ya empezamos con el compostaje" (individual/todos los meses), "Visita al punto limpio" (grupo clase /noviembre), "Limpieza de los contenedores de residuos" (grupo/individual/todos los días), "Vamos a sembrar: plantones y siembra directa" (pequeño grupo/noviembre), "Ponemos cartelitos en el huerto" (Individual/diciembre), "Trazar el mapa: Ubicación del huerto" (individual/diciembre), "Crear cuento *La zanahoria gigante*" (pequeño grupo/enero), "Realizar semilleros" (individual/marzo), "Otra vez sembrar" (pequeño grupo/marzo), "Realizar un espantapájaros" (pequeño grupo/abril), "Vamos a trasplantar" (pequeño grupo/mayo) y "Animales que puede haber en el huerto" (grupo clase/mayo).

Actividades de consolidación

"Vamos de compras" (pequeño grupo/octubre), "Representar el cuento *La zanahoria gigante*" (pequeño grupo/febrero), "Visitas guiadas al huerto" (pequeño grupo/mayo), "Ya empezamos a cribar el compost" (pequeño grupo-individual/mayo-junio) y por último "Intercambiamos cuadernos de campo" (individual/junio).

Además de estas actividades, se realizan propuestas consideradas como actividades de ampliación: "¿Cuánto hemos gastado?", "Recolección", "Taller: maqueta del huerto", "Taller: trivial hortelano", "Taller: tintes con cáscara de cebolla".

Para cada una de las actividades se elabora una ficha descriptiva y los pasos a seguir, a continuación se muestran como ejemplo dos fichas correspondientes a dos actividades distintas:

Tabla 1. Ficha actividad "Creación de un cuaderno de campo del huerto"

Ficha n.º		CREACIÓN DE UN CUADERNO DE CAMPO DEL HUERTO			
1		"Actividad para la recogida de información las actividades que se realicen relacionadas con el huerto.			
EDUCACIÓN PRIMARIA			CONTENIDOS		
4.º DE PRIMARIA					
AMBITO DE INTERVENCIÓN			LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		
CENTRO	AULA	GRUPOS DE TRABAJO	DEBATE	Leer y escribir:	
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Lingüística • Competencia conocimiento e interacción con el mundo físico. 			Producción de textos utilizando lenguaje verbal y no verbal (ilustraciones, tipografías, gráficos, etc.). Con intención informativa: cuaderno de campo.	
AREAS DE CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua castellana y literatura. • Conocimiento del medio natural, social y cultural. • Educación artística. 			CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	
			El entorno y su conservación:		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar la creación de un cuaderno de campo elaborado de manera conjunta por todos los alumnos del aula. • Observar el crecimiento de las plantas así como los cambios en la meteorología según las estaciones. • Escribir, ilustrar y dibujar aquellos fenómenos que se observan. • Conocer principales plantas hortícolas. • Conocer herramientas del huerto. 			Identificación de los principales elementos del entorno natural y reconocimiento de los cambios y transformaciones que sufren a lo largo del tiempo. La diversidad de los seres vivos: Interpretar, representar y expresar hechos, conceptos y procesos relacionados con el medio natural mediante códigos alfanuméricos, gráficos, cartográficos, etc.	

Tabla 2. Pasos a seguir en la actividad "Creación de un cuaderno de campo del huerto"






PASOS A SEGUIR					
1 	2 	3 	4 	5 	6
Realizaremos el propio cuaderno de campo sobre la base de un cuaderno de anillas, folios sueltos o cartulinas de colores para encuadernar posteriormente.	Cada página del cuaderno estará destinada a recoger información de las plantas y sobre la meteorología de cada día; es decir, cada día representa una página.	La información diaria recogida será: fecha, con el día, mes y año, hora aproximada, lugar de la observación: en el aula o en el huerto. La temperatura medida en grados centígrados.	Los datos a tener en cuenta sobre el tiempo serán: La temperatura aproximada, medida en grados centígrado; la nubosidad y/o precipitación; la intensidad del viento...	La información a registrar sobre el crecimiento de las plantas incluirá: descripciones escritas y dibujos de las mismas, longitudes medidas con regla (tallo, hojas), etc.	También se observará la presencia de animales y otros seres vivos (pulgonos, hongos, caracoles, babosas...) y se registrarán.
EVALUACIÓN		Lo que necesitamos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de campo: de anillas, folios... • Cartulinas de colores, cartón... • Materiales para encuadernar: lana, cuerda... • Pegamentos y tijeras. • Termómetro, cámara de fotos, reglas, lupas, etc. 	TENER EN CUENTA	
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los textos escritos y croquis y dibujos realizados por cada alumno. • Valoración de la información relativa al cuándo y dónde se realizó la observación y la toma de datos meteorológicos. • Valoración del trabajo de encuadernación en grupo del cuaderno de campo. 				Aunque se plantea en la ficha la realización de un único cuaderno de campo para todo el grupo aula, se podrían realizar varios cuadernos por grupos pequeños de 4 ó 5 alumnos, o incluso pedir a cada alumno su propio cuaderno en función de los intereses y la dedicación destinada a esta propuesta. Del mismo modo, respecto a las competencias básicas, se puede adaptar la metodología de trabajo para incluir otras competencias no trabajadas como la matemática, la digital y de tratamiento de la información o las de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal.	

Tabla 3. Ficha actividad "Cuento viajero La Zanahoria Gigante"

Ficha n.º 2		CUENTO VIAJERO LA ZANAHORIA GIGANTE "Actividad para fomentar el trabajo con las familias y propiciar valores de cooperación".		
EDUCACIÓN PRIMARIA				CONTENIDOS
4.º DE PRIMARIA				
AMBITO DE INTERVENCIÓN				LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
CENTRO	AULA	GRUPOS DE TRABAJO	DEBATE	Escuchar, hablar y conversar: Participación activa y cooperadora en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula. Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo como instrumento de comunicación. Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y aprendizaje.
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Lingüística • Competencia conocimiento e interacción con el mundo físico. • Competencia social y ciudadana. 			Leer y escribir: Producción de textos utilizando lenguaje verbal y no verbal (ilustraciones, tipografía, gráficos, etc..) con intención informativa: carteles publicitarios, cómic, etc.
AREAS DE CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua castellana y literatura. • Educación artística. 			Conocimiento de la lengua: Reconocimiento de diferentes tipos de situaciones comunicativas informales y formales.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar la participación de las familias en el centro y en concreto en el huerto. • Educar para la convivencia, la paz y la ciudadanía. • Desarrollar actitudes de diálogo, aprender a reflexionar y argumentar. • Fomentar el interés por la lectura. • Exponer el cuento a otras clases. 			

Tabla 4. Pasos a seguir en la actividad " Cuento viajero La Zanahoria Gigante "

PASOS A SEGUIR					
1 →	2 →	3 →	4 →	5 →	6
<p>Realizaremos el cuento con cartulinas grandes de colores.</p> <p>Dibujaremos láminas solo por una cara del papel que representen el cuento sin colorear.</p>	<p>Intercalaremos estas láminas con otras de texto con la historia del cuento.</p> <p>Por detrás de cada lámina incluiremos preguntas de reflexión para las familias.</p>	<p>Para encuadernarlo necesitaremos dos láminas de cartón duro del mismo tamaño que las cartulinas. Serán la portada y contraportada.</p>	<p>El alumnado en clase diseñará la portada y contraportada a través de un collage. Encuadernaremos el libro. (Podrán organizarse en grupos y hacer diferentes cuentos).</p>	<p>Organizaremos un calendario para que el cuento vaya pasando por las diferentes familias, que tendrán el cuento durante una semana en casa, y anotarán sus reflexiones.</p>	<p>Al volver los cuentos a clase, analizaremos las reflexiones familiares con el alumnado a través de un debate-coloquio.</p>
EVALUACIÓN		Lo que necesitamos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento Kamishibai: cuento tradicional ruso: la Zanahoria Gigante. Cuentos Kamishibai. Ed. Miniland. Siete lenguas ediciones. ISBN: 978496965706. • Láminas de cartulina de colores, cartón. • Materiales para el collage de las portadas. • Pegamentos y tijeras. • Lana para encuadernar..... 	TENER EN CUENTA	
<p>Valoración de los textos escritos por el alumnado y familias en las aportaciones escritas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las aportaciones del grupo en el debate. Salen conceptos como la cooperación, el trabajo en grupo, hablar ordenadamente y expresar sus ideas, la unión hace la fuerza. • Los collages elaborados y cuento/s creado/s. 				<p>El cuento: El primer final es para reír. El segundo es una inversión de la historia. El tercero es el más corto y con moraleja. Las preguntas que incorpore el cuento se pueden decidir con el alumnado, ejemplo: ¿Qué te parece el cuento? ¿Qué habéis vivido mientras el cuento ha estado en casa? Ó ¿Cómo podrías colaborar con el huerto escolar? Es importante recoger las conclusiones del debate-coloquio del alumnado. Posibilidad de invitar a las familias y establecer un coloquio con ellos.</p>	

Otro aspecto importante de la metodología es la *evaluación* de la propuesta presentada, se evaluará a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las actividades, según los criterios establecidos en el currículo que serán referentes fundamentales para valorar el grado de adquisición de las Competencias Básicas. Se realizarán tres tipos de evaluación: global, procesual y formativa.

En las tablas 5 y 6 se presentan modelos de plantillas para evaluar cada una de las actividades.

Tabla 5. Modelo plantilla de evaluación "¿Qué evaluar?"

¿QUÉ EVALUAR?	Necesita ser reforzado	SÍ adquirido	NO adquirido
Favorece que haya un espacio de encuentro entre familias, maestros, alumnos			
Se conciencia del buen uso del reciclaje			
Fomenta el sentido de la responsabilidad ante el trabajo.			
Aplica valores como la convivencia, la solidaridad y el respeto.			
Fomenta el respeto por la tierra como fuente de vida y desarrolla el interés por no degradarla.			
EN RELACIÓN A SU ESTILO DE APRENDIZAJE			
Muestra interés por los contenidos.			
Muestra interés por las actividades trabajadas.			
Trabaja con mayor autonomía en las actividades individuales.			
Trabaja con mayor autonomía en las actividades grupales.			
Participa en actividades en el grupo clase.			
Participa en actividades en pequeño grupo.			
Participa en actividades individuales			
Aumenta su nivel de atención en grupo clase.			
Aumenta su nivel de atención en pequeño grupo.			

Tabla 6. Modelo plantilla de evaluación del proceso enseñanza/aprendizaje

EN RELACIÓN A SU PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	
ITEMS	OBSERVACIONES
Grado de ayuda que precisa.	
Recursos utilizados.	
Grado de integración en el grupo clase y en pequeño grupo.	
Uso de los centros de interés.	
Actitud del profesorado implicado y de la familia.	
Nivel de adaptación de los objetivos y contenidos si se ajustan a la capacidad y nivel de Competencia Curricular.	
Las actividades planteadas han servido para la consecución de los objetivos de la actividad.	

Se llevarán a cabo tres tipos de evaluación en el tiempo:

- *Evaluación Inicial*, para conocer el Nivel de Competencia Curricular del alumnado, que nos indicará el tipo de ajustes curriculares a sus necesidades, intereses y posibilidades.
- *Evaluación Continua*, se revisará cada sesión y se estará en estrecha coordinación con el resto de profesionales implicados para ver si es necesario modificar algún elemento o actuación que no se ajusta al planteamiento.

Además la evaluación tendrá un *carácter normalizador*, realizándose una *evaluación trimestral*, introduciéndose unos nuevos ítems en el Boletín Informativo de evaluación escolar relacionada con la actividad del huerto y reciclaje como por ejemplo: lleva al día el cuaderno de campo (presentación, orden y limpieza), participa en los trabajos de campo (huerto y reciclaje), participa en las actividades tanto grupales como individuales relacionadas con el huerto y el reciclaje, además de las correspondientes anotaciones en observaciones más cualitativas. Este boletín se entregará a las familias.

- *Evaluación Final*, para obtener una estimación global de los avances de cada alumno, comprobando el desarrollo de las capacidades y

competencias básicas del alumno, expresadas en los objetivos planteados para el curso.

Resultados

Se ha observado cómo la participación de la comunidad educativa ha sido activa principalmente los alumnos y alumnas, todos han puesto su granito de arena en el proyecto, que ha servido para conocer mejor nuestro entorno, el poder que se puede ejercer sobre la tierra, cómo ésta nos provee de sus frutos, y a la vez esos frutos se convierte en residuos orgánicos que se pueden reciclar y devolver a la tierra para obtener de nuevo sus frutos.

Ha sido realmente enriquecedor descubrir padres y madres con una capacidad pedagógica asombrosa, maestros/as con una tremenda curiosidad y alumnos siempre creativos, siempre dispuestos, siempre interesados en experimentar, en descubrir y en aprender y cómo no, también en enseñar (porque en su ambiente familiar lo ven habitualmente).

En muchas ocasiones se han producido ciertos problemas en la siembra, porque los pájaros escarbaban y se comían las semillas, no había germinado la planta, algún alumno pequeño los arrancaba, por exceso de humedad, por riego inadecuado o bien por la inusual y larga temporada de lluvias. Se han encontrado soluciones como volver sembrar o realizar trasplantes.

A pesar de las dificultades que se tuvieron que vencer, lo más llamativo fue ver cómo los alumnos trabajaban el huerto, y cómo se han esforzado diariamente, a pesar de que a veces el resultado de su trabajo no era el esperado. Los alumnos han aceptado y han cumplido con sus obligaciones y con sus reglas de conducta en el huerto. A la hora de reciclar, no solo ellos lo realizaban, sino también ellos mismos han sido "maestros" de otros alumnos enseñándolos a reciclar y a ser consecuentes con lo que se tira a la basura.

Discusión conclusiones

A través del proyecto se ha inculcado a los alumnos el trabajo en el huerto y el reciclaje de forma interdisciplinar para la adquisición de las competencias básicas.

Se han afrontado los nuevos retos del sistema educativo, adaptando la enseñanza a las nuevas necesidades formativas basándose en los principios de colaboración y trabajo en equipo.

Se ha contribuido a que los alumnos y las alumnas desarrollen hábitos de trabajo individual y en equipo, valoren las normas de convivencia y conocer y valorar su entorno natural, social y cultural.

Se muestra la importancia de la alimentación saludable y un cambio de mentalidad en niños y adultos, del consumo responsable y del reciclaje.

Se da a conocer el huerto como un proyecto a largo plazo de colaboración entre familias, alumnos, personal docente y no docente del centro educativo, es decir, se persigue la colaboración de toda la comunidad educativa.

Se han trabajado valores, normas, adquisición de responsabilidades para alcanzar el máximo grado de inclusión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, siempre de acuerdo a sus posibilidades.

Referencias bibliográficas

Alcalá Del Olmo Fernández, M^a J. (2004). *La Educación Medioambiental en las escuelas*. Málaga: Universidad de Málaga.

Antón López, B. (1998). *Educación Ambiental. Conservar la naturaleza y mejorar el medioambiente*. Madrid: Escuela Española.

Cantero, J. M^a y Gutiérrez, JM. (1995). *Vamos a hacer un huerto. Manual práctico para el huerto escolar ecológico*. Fhersal, Bilbao.

Gisbert, E. (s.f.). *La zanahoria gigante*. Cuentos Kamishibai. Alpedrete (Madrid): Siete lenguas y Miniland.

Romón C. (1997). *Guía del huerto escolar*. Editorial Popular, Madrid.

HOY VA DE DRAGONES...

María del Carmen Baeza Verdú

*(Maestra de Primaria, Consejería de Educación, Universidades y Empleo.
Murcia)*

Dime y lo olvido; enséñame y lo recuerdo;

involúcrame, y lo aprendo.

Benjamín Franklin

Introducción

Hoy va de dragones es el título de un proyecto que gira en torno a una actividad realizada, según consta en la programación didáctica de Lengua en 6.º de Educación Primaria, a partir de dos de los apartados de un tema del área, concretamente en los bloques de contenidos Lenguaje Escrito y Literatura. La actividad se desarrolla en el CEIP Luis Costa de Murcia, en el tercer ciclo de Educación Primaria durante el segundo trimestre del actual curso escolar 2013/2014.

Se trata de trabajar, entre otros, contenidos fijos en cada unidad didáctica como son la lectura comprensiva, la ortografía, el vocabulario y la gramática que reciben un tratamiento más “académico”, el artículo de opinión, la argumentación y el género narrativo, concretamente *La narrativa III: Los mitos y las leyendas*. Está previsto realizar las actividades marcadas en negrita en un contexto más creativo y multidisciplinar siguiendo la idea de Cooper (2002, 2006) cuando afirma que hay que:

Interpretar el pasado mediante la narración y la redacción de relatos, por medio de las hipótesis sobre los hechos históricos, las interpretaciones de ilustraciones, la reconstrucción de historias a través de juegos, la historia oral, la dramatización, etc.

Siendo así, los contenidos reglados se entretajan en un proceso dinámico que hace que esos contenidos desnudos de contexto vayan adquiriendo significado

y utilidad práctica, es decir, se produzca un aprendizaje realmente significativo en el alumnado. Todo ello bien aderezado con unas cuantas *competencias* a movilizar, a saber, la competencia en comunicación lingüística, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la cultural y artística, la autonomía e iniciativa personal y la competencia para aprender a aprender por citar algunas pues, casi siempre, son todas.



El gran marco que rodea a estas tareas nos lo proporciona una de las actividades complementarias programadas cada año desde la Biblioteca Escolar: la celebración del Día del Libro. Es una fecha fija, el 23 de abril de cada año, y coincide con la festividad del patrón de Cataluña, San Jorge. Para ello se ha revestido el espacio del pasillo con paisajes y elementos de un bosque en tres dimensiones, lo que hace que parezca que te sumerges en él y en sus secretos. Cuando escuchan cuentos sobre otras épocas, los niños se ven requeridos a reaccionar, confirmar, modificar o rechazar las ideas que ya poseen, no sólo les ayuda a aprender cosas sobre tiempos, lugares y personas

ajenos a su propia experiencia, sino también a comprender que no existe una única versión “correcta” del pasado (Cooper, 2002). Hemos hablado de la leyenda de San Jorge y el dragón..., entre otras muchas. Conocer y analizar los mitos y leyendas del pasado ha permitido al alumnado conocer que todo tiene sus enfoques, sus matices, sus versiones y que no hay verdades absolutas, creando así opinión y conocimiento.

Esta cuestión y tras las preguntas pertinentes dirigidas al alumnado, *qué sabemos, qué queremos saber y qué vamos a hacer para conseguirlo*, para detectar los conocimientos previos sobre el tema y planear la línea de investigación, nos hemos puesto en marcha. Las preguntas, que han sido varias pues no teníamos mucha idea del asunto, nos han llevado en clase a investigar sobre bosques, personajes de cuentos donde intervienen los bosques, sus mitos y leyendas y sobre dragones. El título de este proyecto es el tópico elegido este año para todos los niveles de la etapa, *El bosque*.

Se pretende crear en las aulas espacios para la manipulación, vivencia y reconstrucción de ciertos hechos históricos y sociales; investigar a partir de textos, de imágenes, de preguntas para constatar que la historia es una realidad que la sociedad conoce; manejar cuentos y textos literarios tradicionales situados en un pasado remoto y que incorporan elementos de la época que se quiere tratar; inventar cuentos donde se narran historias relacionadas con el tema, construir en el aula algún elemento que permita, a través del juego simbólico, “vivir” en el pasado y realizar las acciones que han escuchado en las narraciones y visto en las imágenes, vistiéndose y jugando a “hacer de”; crear historias donde ellos mismos son protagonistas; realizar salidas y visitas didácticas; incorporar en el proyecto a los padres y las madres proponiéndoles que visiten con sus hijos e hijas edificios, exposiciones y lugares cercanos que se relacionen con el tema que nos ocupa; incorporar las tecnologías de la información y las comunicaciones; elaborar libros adaptados; buscar explicaciones en el pasado que nos ayuden a comprender y valorar nuestra vida presente (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Para ampliar algunas ideas sobre el bosque, y siempre en el plano de la Literatura, hemos echado mano de textos narrativos en los que ese ecosistema desempeña un papel importante en la narración. Para ello se ha seleccionado

la saga de *Las crónicas de Narnia*, leyendo pasajes de varios de los títulos que la componen. Así, hemos conocido a sus personajes y los hemos investigado tras ver también dos de las películas de la colección llevadas al cine, *El león, la bruja y el armario* y *El príncipe Caspian*. Y en el pasillo ha ido creciendo un rincón con textos y personajes de estas novelas.

Al hilo de esta línea de investigación, han surgido otros personajes, otras historias y otros momentos en diferentes cuentos en los que el bosque desempeña un papel fundamental: el lobo que engaña a Caperucita; Blancanieves abandonada en un bosque; Hansel y Gretel perdidos en la noche, etc. como personificación de los miedos de la propia infancia en situaciones de oscuridad y la necesidad de encontrar una luz salvadora a lo lejos que les muestre el camino.

Estas reflexiones sobre cuentos clásicos han venido al hilo del enfoque sobre el bosque que se ha hecho en el primer ciclo y su decoración con escenas y elementos de estos cuentos. Dada la edad del alumnado de tercer ciclo, se pueden hacer estas reflexiones y así ampliar sus perspectivas con vistas a analizar con precisión textos literarios en etapas posteriores de su escolarización.



Toda esa amalgama de personajes extraños con los que nos hemos encontrado pertenece a varias de las mitologías europeas muy arraigadas en la propia historia de esas culturas, lo que nos ha llevado a buscar información sobre seres mitológicos y de leyenda. Se ha ido así tejiendo lentamente el hilo conductor de nuestra investigación que nos ha llevado a muchas conclusiones, a muchas más lecturas y a muchísimos lugares curiosos. Y este ha sido el resultado.

De entre los seres que pululan por los mitos, historias creadas desde antiguo para dar respuesta a grandes cuestiones aún desconocidas científicamente en el tiempo en que fueron inventadas, y las leyendas, que tienen pequeños detalles que corresponden al momento real en que vieron la luz, tal vez sea este personaje, el *dragón*, que forma parte de las más viejas y variadas historias y representaciones en todo el mundo, el que más posibilidades tiene de haber sido real.

Desde hace unos 600 años a.C., vienen datándose testimonios escritos de su presencia: grandes huesos y cráneos, vértebras y colas poderosas, algunos hasta alados, han quitado el sueño a los seres humanos desde tiempos muy antiguos. Parece posible que muchos de esos restos hallados en tiempos pretéritos se atribuyeran a los dragones.

Son muchas las historias de dragones así como sus representaciones: en las culturas precolombinas, en las culturas mesopotámicas, en el Medioevo europeo, en China, en Japón, en África, en la India, en Australia... ¡Y en la Antártida! Todos ellos con aspecto de gran reptil o reptiloide.

Hasta existen imágenes de dragones en culturas ancestrales, como ocurre en la puerta de Ishtar en Babilonia. En 1902, Robert Koldewey, arqueólogo alemán, descubrió la Puerta de Ishtar en las ruinas de Babilonia. Alternando con leones y auroces, se encuentra este animal extraño, el sirrush (dragón). Esta puerta, construida 600 años a.C. por el rey Nabucodonosor, fue reconstituida en el Museo Pergamon de Berlín. Otro dato curioso es la existencia de un dragón en la bandera de Gales, pues cuenta la leyenda que Uther Pendragon, padre del mítico Arturo de Camelot, toma la figura de un dragón de leyenda: La leyenda del dragón rojo de Gales, cuyo aspecto se

puede conocer pues está representado en su bandera oficial. O la leyenda del propio San Jorge, muy extendida por toda Europa.



Y así podríamos seguir citando dragones y leyendas, hablando de centauros, minotauros, faunos y unicornios... Pero nos centramos en la leyenda de San Jorge y el dragón que explica la tradición de la celebración del Día del Libro cada 23 de abril. Tras la lectura colectiva del texto, se han visto imágenes y viñetas de la historia, observado ilustraciones y cuadros en los se representan la vida cotidiana medieval siempre con los perfiles de San Jordi, su caballo blanco y su princesa llevando al dragón atado ante las murallas de la ciudad que tan castigada estuvo por dicho dragón. Tras darle muerte, de su sangre surge un rosal. De ahí la tradición del libro y la rosa cada 23 de abril.

A partir de esta leyenda hemos rastreado dragones por el mundo, hemos realizado un mural para situar en un planisferio las imágenes y las leyendas de diferentes dragones; se han escrito artículos de opinión sobre el tema; descripciones y lecturas de sus correspondientes mitos y leyendas. En Lengua, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Educación Artística y hasta

Matemáticas, al realizar un mural con un mapamundi a escala, se ha trabajado en el desarrollo del proyecto de forma significativa.



Se dibuja un mapamundi completo lleno de dragones, dragones de los más variados aspectos, que protagonizan las más variadas y curiosas leyendas... Hasta en la Polinesia... Hasta en el mismísimo Quijote...

En realidad, los restos de dinosaurios debieron alimentar la fantasía de nuestros antepasados desde hace siglos. Cuando menos esa es nuestra opinión, lo que nos ha llevado a plantearla como posible hipótesis de trabajo. Y hemos buscado en Internet; y hemos leído esas historias...

Hay dragones en todas las culturas del planeta... Los dinosaurios fueron los reyes de la Tierra cuando aún era un único continente, el Pangea. Los continentes se fueron desgajando y rompieron este espacio singular y arcaico fragmentándose lentamente hasta llegar a tener el aspecto y distribución que hoy conocemos.

¿Serán los dinosaurios y sus restos fósiles los inspiradores de estas historias comunes en culturas, lugares y tiempos tan dispares? Es posible... El dragón de San Jorge se desvanece en el suelo y el dragón de Gales pelea durante siglos con otro dragón en una cárcel subterránea; un nuevo rey de Gales los descubre al intentar construir su castillo. ¿Restos fósiles de dinosaurios alimentando estas fantásticas leyendas?

¿Cuándo se descubrieron de verdad los primeros huesos de dinosaurios? Cabe la posibilidad de que antiguas civilizaciones, como griegos, romanos, mayas, egipcios, aztecas, chinos o japoneses, encontrasen huesos de dinosaurio y los confundiesen con huesos de dragones. Bastaría que algunas personas les diesen alas, fuego, poderes y tesoros en su imaginación, bien para aprovecharse de la gente o bien por gusto". Se pregunta y se responde a sí mismo Javier, de doce años, en su artículo de opinión.



En este proyecto, el propio grupo que incluye a todos, alumnado y profesorado, pone en marcha el proceso de la investigación para introducir innovaciones y mejoras en la forma de afrontar en el aula los contenidos didácticos.

Desde esta perspectiva estamos contribuyendo tanto al principio del “fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la

innovación educativa”, como a uno de los fines de la educación “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos”, recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

“El alumno aprende mejor cuando hace significativa la información o los conocimientos que se presentan en clase” (Hernández y Ventura, 1997). De esta manera, una vez visualizados y organizados los contenidos curriculares correspondientes al curso, se reviste de pequeños y grandes proyectos que sirvan de marco al acercamiento de manera significativa y aplicada de los contenidos instrumentales previstos en cada nivel o ciclo, organizados siempre en torno al área de Conocimiento del Medio en general y la historia de la literatura, de la ciencia, de la geografía y de la propia historia como disciplina, en particular.

¿Qué sucedería si en vez de esperar a que el niño fuera capaz de comprender los conceptos de tiempo para introducir la historia, comenzáramos con las “historias” relacionadas con la historia para, poco a poco en Primaria y Secundaria, ir situándolas en la línea del tiempo? Posiblemente serían menos los problemas con los que se enfrenta el profesorado cuando los niños llegan a cursos superiores (Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006).

La aproximación a los contenidos históricos la hacen de la misma forma que aprenden a través de los cuentos, conectando su experiencia personal con los nuevos contenidos presentados. Se utilizan el método de proyectos y los talleres y se imbrican en ellos los contenidos curriculares ordinarios, por lo que acceden a dichos contenidos de forma contextualizada y significativa. Esta forma de hacer y aprender les lleva a reflexionar y a contrastar constantemente lo que saben con lo que van aprendiendo, en un proceso constante de acomodación/asimilación que enriquece su experiencia y les lleva a comprender mejor el presente (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Así pues, nos hemos topado con los dragones. Por esa razón, hoy va de dragones...

Referencias bibliográficas

Almagro, A., Baeza, M.^a C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil. En A. E. Gómez y M.^a P. Núñez (eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Málaga: AUPDCS.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC-D-Morata.

Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, n.º especial, 171-190.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.

<http://mitrollpurpura.blogspot.com.es/2013/12/saga-las-cronicas-de-narnia.html>

<http://sobregales.com/2013/05/15/la-leyenda-del-dragon-rojo-de-gales/>

<http://www.frikids.com/la-leyenda-de-sant-jorge-y-el-dragon-de-juno-creations/>

Pérez, E., Baeza, M.^a C. y Miralles, P. (2008). “El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1), 1-10.

DESARROLLO DE CONTENIDOS MATEMÁTICOS POR MEDIO DEL USO DEL FRANCÉS, COMO LENGUA VEHICULAR Y DE INSTRUCCIÓN, EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen Soto Pallarés, Elisa Gil Ruiz y Víctor Francisco García Cristóbal

(Universidad de Murcia)

Introducción

En nuestros días, la adquisición de lenguas extranjeras se establece como una finalidad prioritaria del sistema educativo, ya que los alumnos de hoy necesitarán el dominio de varios idiomas para desenvolverse como ciudadanos europeos en un futuro inmediato.

La sociedad global actual se configura como una comunidad multicultural y plurilingüe, en la que es necesario el dominio de, al menos, dos idiomas extranjeros, además de la lengua materna.

En este contexto, la enseñanza bilingüe es, actualmente, una opción didáctica innovadora que implica desarrollar el aprendizaje de cualquier materia curricular en una lengua extranjera.

Por tanto, si se quiere preparar a personas competentes para vivir en una comunidad multilingüe, la educación bilingüe es, sin duda, una de las mejores alternativas. (Sánchez y Rodríguez, 1986)

Basándonos en los principios de una enseñanza bilingüe, presentamos esta propuesta didáctica en la que pretendemos desarrollar contenidos propios del currículo de matemáticas del primer ciclo de Educación Primaria por medio del uso de la lengua francesa.

La educación bilingüe desde edades tempranas

Actualmente, las circunstancias que rodean nuestra sociedad hacen necesarias que el aprendizaje de un idioma extranjera no sea suficiente, sino que se hace imprescindible enseñar en lengua extranjera, estimulando el bilingüismo.

El término bilingüismo es bastante extensivo, pudiéndose definir desde distintos puntos de vista, tal como lo establece Pérez Invernón (2012):

Los aspectos que los autores han tenido a bien incluir o no en el concepto son un perfecto ejemplo de la controversia del tema; el mayor o menor grado de competencia en la lengua, las situaciones en que se utilizan las lenguas (o dicho de otra manera, las funciones que se les asignan) y la variabilidad en la categorización o el estatus de las lenguas que convergen en el hablante bilingüe, generan una considerable cantidad de definiciones del concepto de bilingüismo. (p.23).

Dadas la gran cantidad de definiciones, ponemos de relieve la realizada por Appel y Muysken (1996:11), quienes establecen que “una persona puede ser calificada como bilingüe si, además de las habilidades en su primera lengua, tiene algunas habilidades en una de las cuatro modalidades de la segunda lengua (hablar, entender, escribir, leer).”

El estímulo de las habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras se verá beneficiado, enormemente, por el desarrollo de una enseñanza bilingüe desde edades tempranas, tal como establece Lenneberg (1967), al promulgar la Hipótesis del Período Crítico.

Lenneberg (1967) postula que la habilidad para aprender el lenguaje con naturalidad se ve mermada al alcanzar la pubertad, basándose en la inmadurez cerebral para el aprendizaje del lenguaje y en la pérdida de plasticidad cerebral después de esta edad, estableciendo que, tras dejar atrás la pubertad, los individuos pueden adquirir otro idioma, pero con mayor dificultad que en edades más tempranas.

Partiendo de esta necesidad de integrar la adquisición *de* y *en* lenguas extranjeras desde edades tempranas, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece que el dominio de una segunda o, incluso, de una tercera lengua extranjera se

convierte en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos.

A la espera de un Decreto de currículo autonómico que desarrolle esta nueva ley educativa, nos vamos a regir, en esta propuesta didáctica, por el Decreto 286/2007, de 7 de Septiembre, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Murcia.

En la Disposición Adicional Primera de dicho Decreto se establece la posibilidad de impartir una parte de las áreas del currículo en lenguas extranjeras, lo que ha dado lugar a la implantación del Programa Colegios Bilingües Región de Murcia, en el que, actualmente, participan un total de 143 centros, con la finalidad de lograr un uso adecuado y simultáneo de la lengua castellana y de la lengua inglesa en la Educación Primaria, así como la adquisición de la competencia comunicativa que le permita desenvolverse con naturalidad en situaciones cotidianas.

Sin embargo, el estímulo del plurilingüismo, fomentado tanto por la Unión Europea como por la LOMCE, no se hace efectivo si solamente se estimula el aprendizaje de la lengua inglesa, motivo por el que consideramos importante iniciar la enseñanza bilingüe, desde edades tempranas, en lengua francesa también.

El desarrollo de una enseñanza bilingüe está basado en la integración de contenidos no lingüísticos con la adquisición de lenguas extranjeras, donde los idiomas son empleados como lenguas de comunicación y de instrucción a través de las cuales poder adquirir contenidos de otras áreas curriculares, en vez de constituir meros objetos de estudio sin aplicación práctica inmediata. (Lova, Bolarín y Porto, 2013).

Realización de una propuesta bilingüe

En esta experiencia bilingüe proponemos el desarrollo de contenidos matemáticos por medio del uso de la lengua francesa, en el primer nivel de la Educación Primaria.

Esta propuesta se puede hacer efectiva, partiendo del hecho de que la LOMCE ofrece la posibilidad de iniciar el aprendizaje del francés, como segunda lengua extranjera, desde el inicio de la Educación Primaria, como asignatura específica.

De esta manera, esta experiencia está dirigida a alumnos que están iniciando la adquisición de la lengua francesa, siendo ésta empleada como medio a través del cual adquirir nociones matemáticas, utilizando además las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Se trata de estimular no solo el aprendizaje de una lengua extranjera, sino de utilizarla en intercambios comunicativos propios de la vida real, tal como es la adquisición de la suma y de la resta, favoreciendo así el uso auténtico de la lengua francesa. Por tanto, pretendemos que los alumnos aprendan *con* y *a través* de la lengua.

Objetivos

Con el desarrollo de esta propuesta didáctica vamos a contribuir al desarrollo de algunos objetivos específicos del área de Matemáticas, establecidos por el Decreto 286/2007:

- Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes sobre hechos y situaciones de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento.
- Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.
- Apreciar el papel de las Matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones, y el esfuerzo e interés por su aprendizaje.
- Utilizar de forma adecuada los medios tecnológicos tanto en el cálculo como en la búsqueda, tratamiento y representación de informaciones

diversas, así como para la ampliación de los contenidos matemáticos y su relación con otros de las distintas áreas del currículo.

Asimismo, la utilización del francés, como lengua de instrucción, nos permite el estímulo de los siguientes objetivos del área de francés, segunda lengua extranjera, establecidos por el Decreto 286/2007:

- Despertar en los alumnos el interés por el aprendizaje de una nueva lengua extranjera.
- Escuchar y comprender mensajes orales breves y sencillos, en situaciones de aula utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas relacionadas con su experiencia.
- Expresarse oralmente en situaciones sencillas y habituales de aula que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud de colaboración, respeto e interés por comprender y hacerse entender.
- Producir textos escritos breves y sencillos con finalidades variadas, respetando las normas básicas del código escrito sobre temas previamente tratados en el aula y con ayuda de modelos
- Leer de forma comprensiva textos breves y sencillos relacionados con las actividades de aula y sus experiencias, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.
- Aprender a utilizar con progresiva autonomía, todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
- *Reconocer y apreciar el valor de la comunicación en lengua extranjera y la capacidad para aprender a utilizarla como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos*, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y cultura.
- Manifestar una actitud receptiva, interesada y de autoconfianza ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

- *Usar la lengua extranjera de manera progresiva con apoyo de recursos expresivos para aprender los contenidos de las áreas no lingüísticas.*

Por otro lado, la puesta en práctica de esta propuesta didáctica permite el desarrollo de los siguientes objetivos específicos:

- Motivar al alumnado hacia el uso de la lengua francesa en otra materia curricular.
- Reforzar el léxico propio del lenguaje matemático en lengua francesa (números, símbolos de sumar y restar...)
- Estimular el uso de las TIC como complemento en el proceso de adquisición de contenidos matemáticos en lengua francesa.

Competencias del currículo

La realización de esta propuesta didáctica contribuye al desarrollo de las algunas de las 7 competencias del currículo, establecidas por el Real Decreto 126/2014, que establece el currículo básico de la Educación Primaria según la LOMCE, las cuales son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia digital
- Aprender a aprender

Contenidos

El desarrollo de esta propuesta didáctica favorece la adquisición de contenidos específicos del área de Matemáticas, del primer ciclo de Educación Primaria, según los establece el Decreto 286/2007, pertenecientes al bloque 1:

- *Bloque 1. Números y operaciones*
 - Números naturales
 - Cifras y números.
 - Los números naturales menores que 100: lectura y escritura.
 - Comparación de números en contextos familiares.

- El Sistema de Numeración Decimal: valor posicional de las cifras.
- Operaciones
 - Operaciones con números naturales: adición y sustracción.
 - Expresión oral de las operaciones y el cálculo.
- Estrategias de cálculo
 - Escritura de series ascendentes y descendentes de cadencia 2, 3, 4, 5, 10 ó 100 a partir de un número dado, y de cadencia 25 ó 50 a partir de un número acabado en 0 o en 5.
 - Continuación, oral o mental, de series de cadencia 1, 2 y 10 a partir de un número dado, y de cadencia 5 a partir de un número acabado en 0 o en 5, tanto de forma ascendente como descendente.
 - Descomposiciones aditivas de números menores que 100, atendiendo al valor posicional de sus cifras.
 - Resolución de problemas que impliquen la realización de cálculos, explicando oralmente el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas.

Diseño de la propuesta didáctica

La realización de esta experiencia didáctica se lleva a cabo con el uso de la pizarra digital para las explicaciones grupales. Para la realización de las actividades en parejas, se utiliza el aula Plumier, para favorecer, que los alumnos se familiaricen con el manejo del ordenador y de Internet.

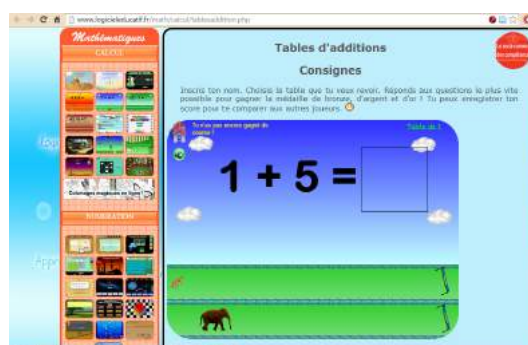
En primer lugar, se inicia en clase y en francés el concepto de la suma, sin llevada y también con llevada. Para la explicación y la posterior puesta en práctica de la suma se utilizan recursos tradicionales, tales como el libro, el cuadernillo y la pizarra de tiza, lo que permite, al mismo tiempo, impulsar el desarrollo de la competencia oral en lengua francesa del alumnado.

Para afianzar el algoritmo de la suma, el docente utiliza la pizarra digital para acceder a páginas que han sido creadas por él mismo a través la aplicación

Edilim, las cuales permiten trabajar detalladamente la realización de la suma, tal como se puede observar a continuación:



Estas mismas páginas interactivas serán empleadas por los alumnos de manera autónoma, en el aula Plumier, las cuales permiten alternar el uso del teclado numérico en pantalla con el teclado físico. Una vez empleadas las páginas elaboradas por el docente, los alumnos podrán acceder a otras que presentan juegos matemáticos en línea, como se establece en la página siguiente:



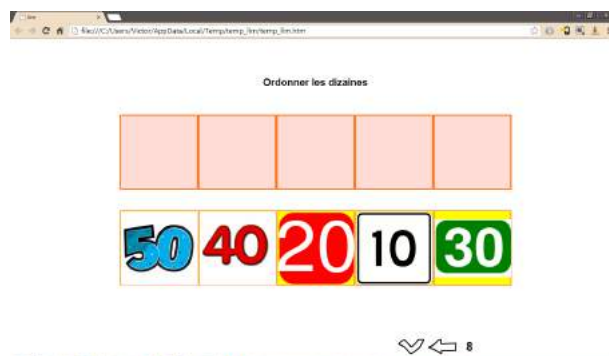
Seguidamente, se presenta en clase el concepto de la resta sin llevada, utilizando la lengua francesa y por medio de los materiales tradicionales, tales como son el libro, el cuadernillo y la pizarra de tiza. De esta manera, se pone en práctica no solo el algoritmo de la resta y su manera de resolverla, sino

también se estimula el desarrollo de las habilidades orales en lengua francesa, al emplearla como medio de instrucción.

Cuando los alumnos dominan la manera de llevar a cabo restas sin llevada, se hace uso de la pizarra digital para reforzar su realización, utilizando las páginas interactivas creadas por el docente, por medio de la aplicación Edilim, que después serán utilizadas por los alumnos, de manera individual, en los ordenadores del aula Plumier. Algunas de las páginas que se pueden emplear son:



También, se utilizarán páginas interactivas para la realización de series numéricas ascendentes y descendentes, contenido trabajado previamente en clase, de manera oral y escrita, lo que estimula el desarrollo de las habilidades lingüísticas en lengua francesa.



El propósito fundamental es trabajar los contenidos en clase por medio del uso de la lengua francesa para después llevar a cabo su refuerzo por medio de la pizarra digital y de los ordenadores del aula Plumier del centro.

Se procede de esta manera a la hora de realizar descomposiciones de números menores de 100 y de resolver problemas sencillos de suma y de resta.

Una vez terminada esta secuencia didáctica, los alumnos podrán participar en concursos de matemáticas online, en los que podrán demostrar todos los aspectos aprendidos.

Una de las páginas a las que se puede acceder se presenta a continuación, en el que el alumno debe seleccionar el contenido matemático para poder participar en el concurso.



Resultados y conclusiones

El desarrollo de experiencias didácticas bilingües constituye, en nuestra sociedad global, un aspecto innovador educativo. Se trata de enseñar contenidos curriculares por medio del empleo de una lengua extranjera, en este caso, el francés. De esta manera, se estimula el empleo de dicha lengua de manera comunicativa y en un determinado contexto, lo que favorece la adquisición de dicho idioma al mismo tiempo que se enseñan contenidos no lingüísticos.

En esta propuesta didáctica pretendemos estimular la adquisición de contenidos matemáticos, utilizando el francés, como lengua vehicular y de instrucción. Al no haber sido llevada a la práctica, no disponemos de unos resultados concretos, aunque podemos augurar efectos positivos en los alumnos en el caso de su realización, al favorecer el acceso temprano a una lengua extranjera, empleada de manera significativa para adquirir nociones matemáticas.

Referencias bibliográficas

- Appel, R. y Muysken, P. (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM.
- Lova Mellado, M.; Bolarín Martínez, M.J. y Porto Currás, M. (2013). "Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de los docentes". *Porta Linguarum* 20: 253-268.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New Cork: Wilev.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. (LOMCE).
- Pérez Invernón, M.A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, núm. 52, de 1 de marzo de 2014.
- Sánchez, M. P. y Rodríguez, R. (1986). "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales". *Infancia y Aprendizaje* 33: 3-26.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN FRANCÉS, LENGUA VEHICULAR

Charlène Paré, Elisa Gil Ruiz y Carmen Soto Pallarés
(Universidad de Murcia)

Introducción

En la actualidad, la adquisición de lenguas extranjeras se establece como una necesidad en la sociedad global circundante.

Tal como establece Pérez Invernón (2012:13), “la sociedad es cambiante, las fronteras gozan de mayor flexibilidad, las personas se mueven constantemente, entran en contacto con otras realidades y culturas”, lo que hace imprescindible la presencia de las lenguas extranjeras en el contexto educativo, desde edades tempranas.

Por este motivo, en la etapa de la Educación Primaria, no solo se debe estimular la adquisición de al menos dos lenguas extranjeras, sino que también es importante la inclusión de una enseñanza en lengua extranjera, es decir, favorecer el bilingüismo, empleando el francés como lengua vehicular para el aprendizaje de contenidos no lingüísticos pertenecientes a otra materia escolar.

A lo largo de esta propuesta didáctica, presentamos una secuencia didáctica que favorece la adquisición de contenidos propios del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, impartidos en lengua francesa, en el tercer ciclo de Educación Primaria.

El bilingüismo en Educación Primaria

La puesta en práctica de secciones bilingües, desde edades tempranas es una constante en el contexto europeo, aspecto que no se refleja, de manera estructural, en nuestro país.

En España, las comunidades autónomas con una lengua vernácula ofrecen numerosos ejemplos de llevar a cabo una enseñanza bilingüe, sin embargo, el estímulo del bilingüismo por medio del uso de una lengua extranjera es más reciente y reducido. Encontramos casos de secciones bilingües en inglés y francés en la Educación Secundaria, mientras que su desarrollo en Educación Primaria es más restringido. Andalucía es la región que más destaca en el impulso del bilingüismo, establecido desde la etapa de Infantil, con motivo de la promulgación del Plan de Fomento del Plurilingüismo en esta comunidad autónoma en 2005.

En la Región de Murcia, las secciones bilingües están consolidadas en la etapa de Educación Secundaria, tanto en inglés como en francés, existiendo un impulso, cada vez más constante para introducirlas en la Educación Primaria. Buena prueba de este hecho es el proyecto de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de establecer un sistema de enseñanza bilingüe español-inglés en todos los centros de Educación Primaria antes del curso 2019-2020, existiendo tres modalidades.

A la espera de la entrada en vigor de este nuevo programa, la Región de Murcia instauró en el curso 2009/2010 la creación de Enseñanzas bilingües Español-Inglés en centros de Educación Infantil y Primaria, siendo regulada por la Orden de 5 de agosto de 2009, del Consejero de Educación, Formación y Empleo, por la que se resuelve la convocatoria establecida en la Orden de 25 de mayo de 2009. A día de hoy, se encuentran adscritos a este programa un total de 143 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, de los cuales 109 son públicos y 34 concertados.

El bilingüismo educativo, impulsado en las secciones bilingües, es definido por Postigo, en Mendoza (1998:269) como “la educación lingüística en la que dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza y aprendizaje de cualquier contenido, en cualquier área educativa no lingüística, o sea, son dos lenguas de instrucción.”

En este contexto, defendemos la necesidad de impulsar el plurilingüismo, en el sistema educativo reglado, el cual se hace efectivo por medio del empleo de distintas lenguas extranjeras. Por este motivo, no sería suficiente el uso del

inglés, como lengua vehicular, sino también la formación de secciones bilingües español-francés en la Educación Primaria en la Región de Murcia, ámbito en el que insertamos el desarrollo de esta propuesta didáctica, centrada en el desarrollo de contenidos no lingüísticos por medio de la utilización del francés, como lengua vehicular y de instrucción.

La enseñanza del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en francés, lengua vehicular, en Educación Primaria

Nuestra experiencia didáctica se sitúa en el tercer ciclo de Educación Primaria, pretendiendo impartir conocimientos específicos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en lengua francesa.

De esta manera, se favorecerá el acceso temprano a las lenguas extranjeras, empleándola como medio a través del cual poder adquirir contenidos no lingüísticos, lo que motiva el uso espontáneo del francés en el aula.

Así, se pretende ofrecer una inmersión lingüística en lengua extranjera parcial pero temprana, lo que beneficia enormemente su adquisición. Sobre este tema, existen gran cantidad de estudios que defienden el aprendizaje temprano de una segunda lengua, basándose en el hecho de que el niño parece adquirir una fonología nativa en ambas lenguas, desarrollando un mayor nivel de competencia, a pesar de que los adultos puedan avanzar más rápidamente a nivel lexical y morfosintáctico. (Beatens, 1982: 140)

Además, la enseñanza bilingüe no solo favorece la adquisición de una lengua distinta a la materna, sino que también trae consigo ventajas cognitivas.

Hakuta (1986:20) deja patente en sus estudios que los alumnos que cursan una enseñanza bilingüe muestran una mayor flexibilidad mental, una mayor capacidad para formar conceptos y un conjunto más diversificado de habilidades mentales.

Baker (1993:173) establece que muchos de los resultados provenientes de investigaciones demuestran que los alumnos bilingües presentan un pensamiento creativo mayor que los monolingües.

Wolff (2010) determina que el bilingüismo favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística, puesto que los alumnos bilingües son más conscientes de las operaciones lingüísticas, al ser capaces de expresar el mismo pensamiento en diferentes idiomas.

A todos estos beneficios cognitivos, Siguan (2001) añade la posibilidad que tiene el alumno bilingüe de entrar en contacto con las dos culturas vehiculadas por las lenguas adquiridas, lo que favorece una mayor capacidad de objetivación de la realidad.

Presentación de una experiencia bilingüe

Para la puesta en práctica de esta propuesta didáctica, centrada en el uso de la lengua francesa para la adquisición de contenidos históricos, se hace imprescindible el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, (TIC), las cuales favorecen el acercamiento a la cultura extranjera, además de ser una de las mayores vías de difusión de experiencias, de recursos y de materiales.

De hecho, en esta propuesta el uso del soporte digital nos va a permitir elaborar recursos atractivos y motivantes para el alumnado, al ser éstos multimedia, al combinar texto, imagen, y audio. Además, el empleo de la aplicación Didapages, favorece la creación de materiales actualizados y adaptados al nivel lingüístico de nuestros alumnos.

Por otro lado, en todo momento se va a favorecer el uso de la lengua francesa, lo que no implica eliminar radicalmente el empleo de la lengua materna, sino que la presencia simultánea de dos o más lenguas en la construcción del conocimiento favorece la articulación del mismo concepto de múltiples maneras diferentes.

El desarrollo de esta propuesta didáctica se asienta en los preceptos establecidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE) y por el Real Decreto 126/2014, que establece el currículo básico de la Educación Primaria, documentos que instaura la posibilidad de iniciar el aprendizaje del francés, como segunda lengua extranjera, desde el primer nivel de Educación Primaria, al mismo tiempo, que

divide el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en dos asignaturas troncales: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Este cambio proporcionará mayor disponibilidad horaria para el desarrollo de contenidos específicos de ambas materias, encuadrándose nuestra propuesta didáctica en la asignatura de Ciencias Sociales, además de que el nivel lingüístico del alumnado sería superior al actual al iniciar el aprendizaje del francés desde el inicio de la etapa de Educación Primaria.

Sin embargo, a la espera de la promulgación de un Decreto Autonómico que desarrolle el currículo de la Educación Primaria en la Región de Murcia en base a la LOMCE, seguimos empleado el Decreto 286/2007, de 7 de Septiembre, para el diseño de esta propuesta didáctica.

Objetivos

La puesta en práctica de esta experiencia didáctica va a permitir el desarrollo de algunos de los objetivos establecidos en el Decreto 286/2007 para el área Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural:

- Adquirir y utilizar correctamente de forma oral y escrita, el vocabulario específico del área que permita el desarrollo de la lectura comprensiva a través de textos científicos, históricos y geográficos.
- Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.
- Conocer y valorar el patrimonio natural, histórico y cultural, respetando su diversidad y desarrollando la sensibilidad artística.
- Identificar, plantearse y resolver interrogantes y cuestiones relacionadas con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida.

Además, al emplear la lengua francesa para la enseñanza de los contenidos, la realización de esta propuesta didáctica también va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos del área de francés, establecidos por el Decreto 286/2007:

- Despertar en los alumnos el interés por el aprendizaje de una nueva lengua extranjera.
- Escuchar y comprender mensajes orales breves y sencillos, en situaciones de aula utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas relacionadas con su experiencia.
- Expresarse oralmente en situaciones sencillas y habituales de aula que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud de colaboración, respeto e interés por comprender y hacerse entender.
- Producir textos escritos breves y sencillos con finalidades variadas, respetando las normas básicas del código escrito sobre temas previamente tratados en el aula y con ayuda de modelos
- Leer de forma comprensiva textos breves y sencillos relacionados con las actividades de aula y sus experiencias, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.
- Aprender a utilizar con progresiva autonomía, todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
- *Reconocer y apreciar el valor de la comunicación en lengua extranjera y la capacidad para aprender a utilizarla como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos*, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y cultura.
- Manifestar una actitud receptiva, interesada y de autoconfianza ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

- *Usar la lengua extranjera de manera progresiva con apoyo de recursos expresivos para aprender los contenidos de las áreas no lingüísticas.*

Por otro lado, cabe destacar los objetivos específicos del desarrollo de esta propuesta didáctica, establecidos a continuación:

- Elaborar una secuencia didáctica, relacionada con el currículo del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, destinada al tercer ciclo de Educación Primaria, por medio del empleo del francés, como lengua vehicular.
- Difundir las posibilidades pedagógicas que presenta el programa informático Didapages, para el diseño de recursos didácticos.

Finalmente, los objetivos de enseñanza y aprendizaje que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica de esta secuencia didácticas son los siguientes:

- Motivar a los alumnos a aprender contenidos de historia, ubicados en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, por medio del uso del francés, como lengua de instrucción y de aprendizaje.
- Mejorar las habilidades orales y escritas en lengua francesa.
- Estimular el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, por medio del libro electrónico.
- Favorecer el acceso a los contenidos del área por medio del empleo de la creación de un blog.
- Involucrar y ayudar a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una asignatura en un segundo idioma.

Competencias del currículo

La puesta en práctica de esta propuesta didáctica contribuye al desarrollo de algunas de las 7 competencias del currículo, establecidas por el Real Decreto 126/2014, que establece el currículo básico de la Educación Primaria, según la LOMCE, las cuales son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender

- Competencias sociales y cívicas
- Consciencia y expresiones culturales

Contenidos

Esta secuencia didáctica estimula el desarrollo de unos contenidos específicos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, según los establece el Decreto 286/2007, pertenecientes al bloque 5:

BLOQUE 5. HISTORIA. El cambio en el tiempo

- Técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos.
- Aspectos básicos de la Historia de España:

España en la Edad Moderna. La monarquía de los Reyes Católicos. Los grandes descubrimientos geográficos. Renacimiento, Siglo de Oro e Ilustración. Grandes figuras del arte español. Acontecimientos y personajes más relevantes en la Región de Murcia durante la Edad Moderna.

Desarrollo de la propuesta didáctica

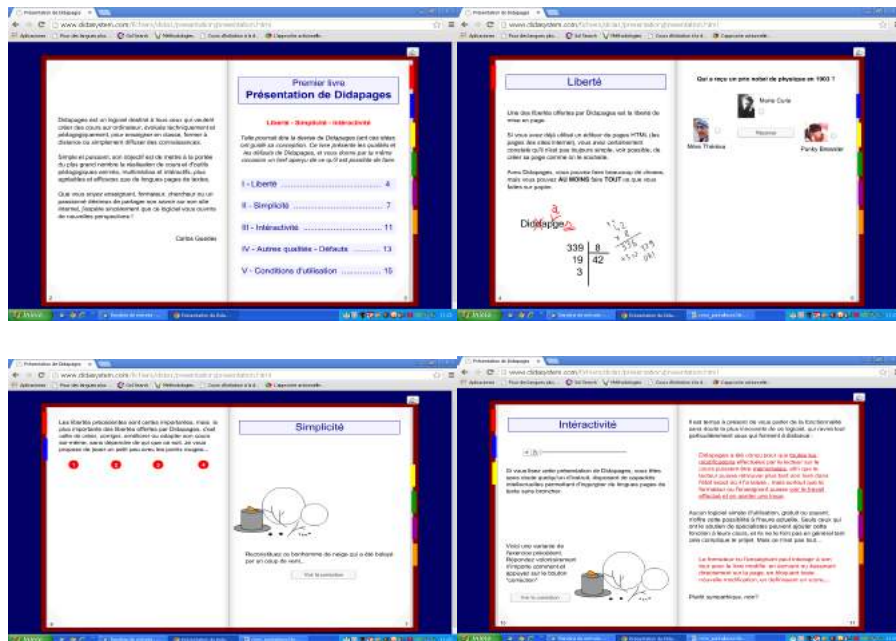
El desarrollo de esta experiencia se llevará a la práctica gracias a la utilización de la aplicación “Didapages”. Este recurso permite la elaboración de materiales didácticos que permiten a los alumnos aprender, con autonomía, contenidos curriculares. En el caso de esta propuesta, pretendemos emplear la aplicación Didapages para el desarrollo de contenidos propios de la Edad Moderna, por medio del uso del francés, como lengua vehicular y de instrucción.

¿Qué es la aplicación Didapages?

Este programa, descargable de forma gratuita y de fácil uso para el profesorado, permite crear un libro digital donde mezclar contenidos de aprendizaje y ejercicios interactivos. Se pueden crear libros digitales de toda índole. Asimismo, esta aplicación permite elaborar libros digitales con imágenes, sonidos, vídeos, ejercicios interactivos con validación de las preguntas, puntuación, entre otros aspectos.

Una vez que el libro digital está creado, el alumno puede trabajar de forma individual y autónoma, en el aula Plumier o directamente en su casa (con o sin conexión internet). En dicho libro digital, los alumnos se encontrarán con contenidos y ejercicios interactivos que complementen el trabajo realizado en el aula.

Los autores del software han elaborado un libro de presentación de “Didapages”, con la misma aplicación, para demostrar la libertad, sencillez e interactividad que permite el de uso de ésta:



Fuente:

<http://www.didasystem.com/fichiers/dida1/presentation/presentation.html>

El resultado final es un libro interactivo, que puede contener imágenes, vídeos, audios, y, por supuesto, texto. Se puede elegir el número de páginas, los colores, y cualquiera de los aspectos formales que se considere oportuno.

El lector, en este caso los alumnos, pueden pasar página o volver atrás siempre que lo desee. El libro interactivo “Didapages” es pues, una manera de que el alumno construya sus conocimientos siguiendo su propio ritmo de aprendizaje.

Metodología

FASE 1: Elaboración de recursos para el aula de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en lengua francesa.

- Selección de los contenidos de aprendizaje del currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, del tercer ciclo de Educación Primaria.
- Búsqueda de información y de documentos en Internet, para la elaboración del libro digital, en función de la programación docente.
- Elaboración del libro digital por medio del uso de la aplicación Didapages. (una guía explicando paso a paso la elaboración de un libro con “Didapages” está a disposición del usuario). El software “didapages” es descargable en la página siguiente: <http://www.didasystem.com/index.php?page=licence-dida1>.
- Publicación del libro para que el alumno tenga acceso a él siempre que lo quiera, desde cualquier dispositivo con conexión a Internet. Existen dos formas de llevarlo a cabo. Los alumnos pueden llevarse, en un lápiz USB, el libro y su contenido para poder abrirlo en casa, o bien el docente publica el libro online, para que cualquiera que tenga la dirección de la página pueda acceder directamente a él.
- El libro elaborado consta de dos partes, una parte de contenido sobre las grandes temáticas de la Edad Moderna, en España, transmitidas por medio de textos e imágenes. La segunda parte integra ejercicios interactivos sobre los contenidos leídos y vistos en el libro, para que los alumnos comprueben sus conocimientos o para que vayan aprendiendo a medida que están haciendo las actividades.

FASE 2: El aprendizaje autónomo de los alumnos

El libro digital, en este caso, se ha elaborado con la finalidad de que los alumnos puedan trabajar en casa, de forma autónoma. Puede tratarse de una introducción al tema de la edad moderna, empleado antes de ser trabajado, en clase, de forma más detallada. También se puede utilizar el libro digital como evaluación final, es decir, como una actividad de repaso de los contenidos desarrollados en clase, según el nivel de los alumnos.

Los ejercicios interactivos permiten ver el resultado, los errores, y volver a

intentar responder a las preguntas erróneas.

Después de haber realizado el test final, los alumnos deben rellenar una ficha de autoevaluación sobre la tarea que acaban de realizar y entregársela al profesor.

Esta forma de trabajar, en casa, permite a los padres comprobar el progreso de sus hijos, al mismo tiempo, que están informados de los contenidos trabajados en clase.

Para los niños, es una forma de divertirse aprendiendo, de pasar menos tiempo en la red o delante de la tele, haciendo otros tipos de actividades menos lúdicas. Además, este tipo de actividades fomenta la lectura y la escucha en la lengua extranjera, con el vocabulario específico del área trabajada, por lo que el aprendizaje es completo.

Resultados y conclusión

La enseñanza y aprendizaje de un área no lingüística como el Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en lengua francesa, como lengua de instrucción, es una innovación docente que conlleva numerosos beneficios para los alumnos. Además, si esta experiencia didáctica está acompañada por el uso de la TIC, estamos contribuyendo al desarrollo de la motivación del alumnado, factor que favorece el proceso de adquisición. Por este motivo, en esta propuesta didáctica hemos optado por presentar la manera de elaborar y emplear el libro digital para favorecer la adquisición de contenidos no lingüísticos en francés.

Este tipo de aprendizaje fomenta el desarrollo de varias competencias básicas, el plurilingüismo así como la interdisciplinariedad, además de situar al alumno en posición de actor y constructor responsable y autónomo de su propio aprendizaje. Así pues, el alumno desarrolla capacidades metacognitivas que le permiten mejorar sus estrategias de aprendizaje, tanto en áreas no lingüísticas como en lengua francesa.

En este caso, no se han obtenido resultados científicos con este trabajo puesto que se trata de una propuesta que no se ha llevado a la práctica. Sin embargo,

creemos que los principales objetivos establecidos inicialmente se pueden alcanzar con el desarrollo efectivo de esta propuesta didáctica, puesto que se trata de una tarea que permite que el alumnado se divierta estudiando, permitiendo también la implicación de las familias.

Referencias bibliográficas

Baetens, H. (1982). *Bilingualism: basic principles*. Clevedon: Tieto.

Baker, C. (1993) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM.

Guedes, C. (s.f.). En *Présentation de didapages*. Recuperado de <http://www.didasystem.com/fichiers/dida1/presentation/presentation.html>

Hakuta, K. (1986). *Mirror of language*. New York: Basic Books.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. (LOMCE).

Orden de 5 de agosto de 2009, del Consejero de Educación, Formación y Empleo, por la que se resuelve la convocatoria establecida en la Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés para Centros Docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010. BORM, núm. 13651, de 27 de agosto de 2009.

Pérez Invernón, M.A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba.

Postigo, R.M. (1998). "Modelos de educación lingüística en contextos de

lenguas en contacto.” En Mendoza, A. (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori. pp. 265-274.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. London: Edward Arnold.

Wolff, D. (2010). “Multilingüismo, adquisición de lenguas y conciencia lingüística: ¿las personas bilingües aprenden mejor otras lenguas?”, *Revista de filología alemana*, Anexo II, págs. 177-190.

UNA EXPERIENCIA BILINGÜE: EMPLEO DEL FRANCÉS, COMO LENGUA VEHICULAR, PARA LA ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE PLÁSTICA, EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Elisa Gil Ruiz, Charlène Paré y Carmen Soto Pallarés

(Universidad de Murcia)

1. Introducción

Nuestro sistema educativo debe atender a las necesidades sociales que imperan en la actualidad, entre las que se encuentra la adquisición de distintas lenguas extranjeras, que posibilite al aprendiz un desarrollo óptimo en la sociedad plurilingüe y multicultural en la que vive. Tal como establece García (2009) recogido por Pérez Invernón (2012), “la educación bilingüe es la única forma de educar a los niños del siglo XXI”. (p.13)

La creación de la Unión Europea y la movilidad de trabajadores entre los distintos estados miembros hacen imprescindible el aprendizaje de distintas lenguas europeas, tal como el francés, idioma empleado en una gran cantidad de instituciones europeas.

Además, el fenómeno de la globalización hace todavía más necesaria la adquisición de lenguas extranjeras, que permita a los aprendices hacer un uso efectivo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, (TIC), las cuales demandan el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias, entre los que se encuentra el uso de distintos idiomas.

El Parlamento Europeo, al instaurar el Año Europeo de las Lenguas, celebrado en 2001, establece como objetivos prioritarios, fomentar el aprendizaje permanente de idiomas y alentar el multilingüismo, subrayando así la necesidad de animar a cada persona a aprender dos o más lenguas además de la materna y concienciando de la importancia del aprendizaje de idiomas a todas las edades.

Ante la constante necesidad de mejorar y potenciar el aprendizaje de idiomas, planteamos una experiencia didáctica innovadora, centrada en el uso del francés como lengua vehicular de los aprendizajes adquiridos en el área de Educación Artística, más concretamente en Plástica.

En esta propuesta presentamos un modelo para el desarrollo de una unidad didáctica para la adquisición de contenidos específicos de Plástica, empleando el francés como lengua vehicular.

Hacemos hincapié en la presentación de una experiencia innovadora, debido a que desde la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, se ha estimulado el desarrollo de aprendizajes por medio del uso de la lengua inglesa.

Sin embargo, consideramos que el fomento del plurilingüismo trae consigo la necesidad de estimular una enseñanza bilingüe en varios idiomas, tal como en lengua francesa.

La enseñanza bilingüe

El término 'bilingüismo' ha generado siempre una gran controversia a la hora de ser definido, debido a los múltiples matices que lleva asociado, tal como se pone de manifiesto en la literatura existente sobre este tema.

Desde nuestra perspectiva, una enseñanza bilingüe se hace efectiva al emplear no solo la lengua materna en el desarrollo de los aprendizajes, sino también haciendo uso de una lengua extranjera, como lengua de aprendizaje y de trabajo en clase para el desarrollo de disciplinas no lingüísticas, tales como las matemáticas, la educación artística y musical, la educación física, la ciencias sociales y naturales, entre otras.

Las razones que motivan el estímulo de una enseñanza bilingüe son de diversa índole y pueden ser establecidos desde distintas ópticas, según la persona que las presente. Tomando en consideración a Duverger (2009), este tipo de enseñanza trae consigo los siguientes beneficios:

- Beneficios lingüísticos: una enseñanza bilingüe aporta una mejora en la adquisición tanto de la lengua extranjera como de la lengua materna.

Además, el utilizar la lengua extranjera como idioma de aprendizaje favorece el uso de registros específicos, tanto lexicales como sintácticos, propios de la disciplina no lingüística trabajada.

También este tipo de enseñanza favorece la utilización de la lengua extranjera de manera implícita y directa, de igual forma que el aprendiz emplea su lengua materna.

- Beneficios culturales: una enseñanza bilingüe favorece la abertura a otro mundo cultural, ya que el aprendizaje de toda lengua extranjera favorece el conocimiento de la cultura que ésta vehicula. Este conocimiento de la cultura extranjera, permitirá al alumno comprobar la existencia de otras maneras de configurar la realidad diferente a su cultura materna, pudiendo detectar similitudes y diferencias con respecto a su propia cultura, siempre desde una postura de respeto.
- Beneficios cognitivos: una enseñanza bilingüe estimula el desarrollo cognitivo del alumnado, ya que la utilización de dos lenguas hace necesaria el desarrollo de estrategias de aprendizaje más complejas.
- Beneficios socio-económicos: una enseñanza bilingüe permite a los aprendices una adquisición óptima de la lengua extranjera, lo que en un futuro les permitirá proseguir sus estudios superiores en otro país o iniciar su carrera profesional, al haberse derivado las barreras lingüísticas.

Justificación de la propuesta didáctica

La experiencia didáctica que proponemos para el estímulo de una enseñanza bilingüe desde edades tempranas, en la etapa de la Educación Primaria, consiste en desarrollar los contenidos del área de Plástica, utilizando la lengua francesa como lengua vehicular de aprendizaje.

Se trata de una propuesta innovadora, puesto que en Educación Primaria no se establece, en la Región de Murcia ninguna sección bilingüe español-francés en esta etapa educativa, mientras que desde la Consejería de Educación, Universidades y Empleo se ha implantado, en un total de 143 centros de la Región, una enseñanza bilingüe español-inglés, en esta etapa educativa.

Sin embargo, el fomento del plurilingüismo no se consigue solamente con la adquisición de una lengua extranjera, sino que es imprescindible iniciar el aprendizaje de, al menos dos idiomas desde el comienzo de la etapa de Educación Primaria.

Además, si atendemos a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE), ésta establece la posibilidad de iniciar el aprendizaje del francés, como segunda lengua extranjera, desde el primer nivel de Educación Primaria. En este contexto, sería totalmente factible el impulso de una educación bilingüe en algunas materias curriculares, utilizando el francés como lengua de aprendizaje y de trabajo en clase, tal y como lo proponemos en la experiencia didáctica que presentamos.

Sin embargo, a la espera de la promulgación de un Decreto autonómico que establezca el currículo de la Educación Primaria que integre las directrices de la LOMCE, vamos a establecer esta propuesta, tomando como referencia los contenidos establecidos en el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Desarrollo de la experiencia didáctica

Esta propuesta didáctica está destinada a alumnos que cursan cuarto curso de Educación Primaria. Su realización se desarrolla en lengua francesa a lo largo de 9 sesiones del área de Educación Artística, más concretamente, en la franja horaria reservada a la Plástica.

Se pretende que los alumnos conozcan y valoren manifestaciones artísticas propias de la Región en el que viven, tal como la catedral de Murcia, comparándola con la catedral de Notre Dame, situada en Paris, para así agrandar el universo cultural de nuestro alumnado.

En ambas manifestaciones culturales, fijaremos nuestra atención en las vidrieras y en el rosetón, destacando el material y los colores de su elaboración.

Para este cometido se hará uso de la TIC, las cuales favorecen el

acercamiento virtual al país y a las manifestaciones culturales trabajadas.

Todo ello será el prelude para iniciar a los alumnos en la elaboración de una producción artística, que tiene como común denominador, la estructura de una vidriera o de un rosetón, aunque permitiendo, en todo momento, que escojan los materiales y los colores a emplear, favoreciendo así su autonomía e iniciativa personal.

Objetivos

Con el desarrollo de esta propuesta didáctica vamos a contribuir al desarrollo de algunos objetivos específicos del área de Educación Artística (Plástica), tal como los establece el Decreto 286/2007:

- Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas y visuales del entorno.
- Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y de la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
- Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Región y de otras comunidades españolas, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
- Planificar y realizar producciones artísticas, de elaboración propia o ya existentes, individualmente y de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

Además, al utilizar el francés como lengua vehicular para la adquisición de contenidos específicos de Plástica, también vamos a contribuir al desarrollo de algunos objetivos del área de francés, segunda lengua extranjera, establecidos en el Decreto 286/2007:

- Despertar en los alumnos el interés por el aprendizaje de una nueva lengua extranjera.

- Escuchar y comprender mensajes orales breves y sencillos, en situaciones de aula utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas relacionadas con su experiencia.
- Expresarse oralmente en situaciones sencillas y habituales de aula que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud de colaboración, respeto e interés por comprender y hacerse entender.
- Leer de forma comprensiva textos breves y sencillos relacionados con las actividades de aula y sus experiencias, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.
- Aprender a utilizar con progresiva autonomía, todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
- *Reconocer y apreciar el valor de la comunicación en lengua extranjera y la capacidad para aprender a utilizarla como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y cultura.*
- Manifestar una actitud receptiva, interesada y de autoconfianza ante el aprendizaje y uso de la lengua extranjera.
- *Utilizar la lengua extranjera de manera progresiva con apoyo de recursos expresivos para aprender los contenidos de las áreas no lingüísticas.*

Finalmente, nos gustaría destacar los objetivos específicos que se pretenden desarrollar con esta propuesta didáctica:

- *Consolidar el vocabulario correspondiente a la creación artística en lengua francesa.*
- *Familiarizarse con manifestaciones artísticas (las vidrieras y el rosetón) propias del patrimonio cultural de la Región de Murcia, comparándolas con otras manifestaciones artísticas francesas.*

- *Planificar y realizar una producción artística (una vidriera o un rosetón) partiendo de los modelos dados, desarrollando en todo momento la iniciativa personal a la hora de elegir materiales y colores.*

Competencias del currículo

El desarrollo de esta propuesta didáctica también permite el estímulo de algunas de las 7 competencias del currículo, establecidas por el Real Decreto 126/2014, que establece el currículo básico de la Educación Primaria en base a la LOMCE, siendo éstas las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Consciencia y expresiones culturales
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Sentido de iniciativa.

Contenidos

La experiencia didáctica presentada se desarrolla en lengua francesa, pretendiendo el desarrollo de contenidos específicos del área de Plástica, pertenecientes al Bloque 1, titulado observación plástica, y al Bloque 2, denominado expresión y creación plástica, establecidos en el Decreto 286/2007.

BLOQUE 1. Observación plástica.

- Clasificación de texturas y tonalidades y apreciación de formas naturales y artificiales exploradas desde diferentes ángulos y posiciones.
- Establecimiento de un orden o pauta para seguir el procedimiento de observación.
- Observación de los materiales empleados en las obras plásticas.
- Respeto y cuidado del entorno, de las obras que constituyen el patrimonio cultural, de las producciones propias y de las de los demás.
- Interés por buscar información sobre producciones artísticas y por comentarlas.

BLOQUE 2. Expresión y creación plástica

- Experimentación con líneas diversas y formas en diferentes posiciones.
- Indagación sobre las cualidades de los materiales, tratamientos no convencionales de los mismos y uso que puede hacerse de las texturas en la representación.
- Elaboración de imágenes usando manchas cromáticas, tonalidades y gamas en cómics, historietas, carteles, murales, mosaicos, tapices e impresiones.
- Utilización de recursos digitales para la elaboración de producciones artísticas.
- Selección y utilización de diversas mezclas de colores.

De manera específica, los contenidos desarrollados en esta propuesta didáctica se resumen de la manera que sigue:

- Vocabulario en francés, propio del ámbito de la creación artística.
- Manifestación artística de la Región de Murcia: La catedral de Murcia, sus partes y elementos más significativos, centrandó nuestra atención en las vidrieras y en el rosetón.
- Principales monumentos de París: la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, les Champs Elisée, le Louvre, Notre Dame....
- Manifestación artística francesa: La catedral de Notre Dame, situada en París, destacando sus principales secciones y componentes, fijando la atención en las vidrieras y en el rosetón.
- Materiales y colores diversos para realizar una producción artística.

Diseño de la propuesta didáctica

- *Primera sesión: Introducción al léxico y al tema de trabajo*

El inicio de esta secuencia didáctica debe comenzar por un repaso del léxico utilizado normalmente en las clases de plástica, empleando, para este cometido, el francés como lengua vehicular.

Para llevar a cabo dicho repaso, se hará uso de los gestos y de objetos reales

para facilitar la comprensión.

Se revisará el campo léxico de los colores, de los materiales y de las acciones desarrolladas en la realización de producciones artísticas.

Además, el docente dará una explicación general a sus alumnos acerca del trabajo a realizar durante el desarrollo de esta propuesta didáctica.

- *Segunda y tercera sesión: La Catedral de Murcia*

Una vez presentada la propuesta, nos vamos a centrar en una producción artística situada en la Región de Murcia: La Catedral.

Para este cometido, se hará uso de dos sesiones, en la que se combinarán el uso de la lengua francesa y castellana, al trabajar sobre una manifestación artística situada en el territorio español.

Durante una sesión, el docente hará una introducción a los aspectos más significativo de la Catedral de Murcia, en francés, acerca de su ubicación y de su historia.

Seguidamente, el docente centrará la atención de sus alumnos en aspectos más concretos, destacando las partes que conforman la Catedral de Murcia, tal como la torre campanario, sus distintas puertas (la puerta de los Apóstoles, del Pozo, de la Cadenas o la de Imafrente), y sus distintas capillas, (la Capilla de los Vélez, la Capilla Mayor, el Coro, la Sacristía, la Capilla Junterón, la Capilla de la Inmaculada, la Capilla de San Antonio o la Capilla de Baptisterio). Además, el docente hará especial hincapié en el rosetón que corona la Puerta de los Apóstoles.

Para este cometido, el docente elaborará una presentación en Power Point, que mostrará a sus alumnos, utilizando la pizarra digital.

Durante la segunda sesión, el docente explicará a sus alumnos la manera de realizar una visita virtual e interactiva por la Catedral de Murcia, accediendo por medio del portal Región de Murcia Digital (<http://www.regmurcia.com>).

Tras esta breve explicación, los alumnos, distribuidos por parejas en el aula Plumier, deberán explorar y adentrarse, virtualmente, en la Catedral de Murcia, fijándose en todos los elementos anteriormente explicados en clase.

De esta manera, los alumnos podrán tener un mayor conocimiento de los elementos y de las características de la Catedral de Murcia, anteriormente presentados por el docente, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, (TIC).

- *Cuarta y quinta sesión: La Catedral de Notre Dame, Paris*

Tras haberse familiarizado con la Catedral de Murcia, el docente les presentará a sus alumnos una de las manifestaciones artísticas más conocidas e importantes de Francia: la Catedral de Notre Dame, situada en Paris.

En este caso, también se utilizarán dos sesiones, en la que se empleará la lengua francesa para presentar los distintos aspectos trabajados, los cuales se encuentran en Paris.

En una primera sesión, el docente presentará la zona de Paris en la que se encuentra dicha catedral, nombrando los monumentos situados en los alrededores de la Catedral.

Seguidamente, presentará los elementos más significativos de esta Catedral, centrandó la atención de sus alumnos en los tres rosetones que tiene, situados encima del órgano mayor, en la Nave Norte y en la Nave Sur, respectivamente.

Para llevar a cabo esta sesión, el docente empleará una presentación Power Point, mostrada a los alumnos por medio de la pizarra digital, en la que se hará uso de numerosos imágenes y fotos, que favorezca la comprensión de todo lo explicado.

A lo largo de una segunda sesión, al estar los alumnos ya familiarizados con la realización de una visita virtual a la Catedral de Murcia, el docente se apoyará en esa experiencia para introducir una visita guiada por Paris, realizada por medio de los enlaces establecidos a continuación:

<http://www.izaping.com/4897/visita-virtual-a-paris.html>

<http://paris.arounder.com/>

Seguidamente, el docente les indicará la manera de llevar a cabo una visita interactiva y virtual a la Catedral de Notre Dame, haciendo uso de los siguientes enlaces:

<http://www.fromparis.com/virtual-tour-notre-dame/>

http://planetadigital360.com/notredame_paris_360/

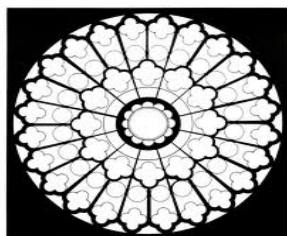
Ambas visitas virtuales se realizarán en el Aula Plumier, por parejas, en la que los alumnos podrán disponer de un ordenador con acceso a Internet para llevar a cabo las tareas explicadas anteriormente.

- *Sexta sesión: Elementos de una vidriera y de un rosetón*

Tras realizar las anteriores visitas virtuales e interactivas, el docente centrará la atención de sus alumnos en las vidrieras y en los rosetones de las dos catedrales visitadas virtualmente.

Estos elementos serán el punto de partida para presentar a los alumnos la estructura y las partes que integran una vidriera y un rosetón, utilizando, siempre que sea posible, la lengua francesa.

Seguidamente, se presentará una ficha en la que se establece el trazado de una vidriera y el diseño de un rosetón, para que los alumnos escojan el elemento que prefieran para la realización de su producción artística y que le servirá de modelo.



Una vez que los alumnos han decidido el motivo principal de su producción, deben seleccionar el material a emplear entre las distintas opciones presentadas por el docente:

- Empleo de un espejo trabajado con punzón y pintado con pintura.
- Utilización de una combinación superpuesta de distintos tipos de papeles (celofán, charol, seda...).
- Uso de distintos elementos comestibles (lentejas, pastas, garbanzos...) pegados sobre cartulina.

- *Séptima y octava sesión: Realización de la producción artística*

Tras la elección de los alumnos sobre el motivo central y los materiales y colores a emplear, deberán traer todo lo necesario para iniciar su producción artística en clase, contando con la ayuda del docente en todo momento.

De esta manera, los alumnos desarrollarán su iniciativa personal, al escoger la manera de realizar su vidriera o su rosetón, aunque deban respetar la estructura general.

Para la realización de sus producciones, de manera individual, los alumnos dispondrán de dos sesiones.

- *Novena sesión: Exposición de las producciones artísticas*

Una vez finalizadas las producciones artísticas, se realizará en clase una exposición, simulando las llevadas a cabo por los artistas consagrados.

Dicha exposición será el contexto en el que cada alumno deberá presentar su trabajo al resto de compañeros, empleando la mayor parte del tiempo, la lengua francesa, utilizada, mayoritariamente, en el desarrollo de esta secuencia didáctica.

Evaluación

La realización de esta secuencia didáctica, junto con los aprendizajes experimentados por los alumnos, serán sometidos a evaluación por el docente, empleando varios instrumentos de evaluación.

Para evaluar el desarrollo de la experiencia didáctica, el docente elaborará una ficha de observación, que le permita valorar todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza, tal como la adecuación de los objetivos, de los contenidos, de los recursos materiales, del tiempo, de la organización del aula, entre otros aspectos.

Para evaluar el trabajo y el aprendizaje experimentado por los alumnos, el docente hará uso de la observación, cuyas conclusiones serán recogidas en otra ficha de observación, la cual llevará criterios de evaluación propios tanto del área de plástica como de francés, lengua extranjera. Además, la producción artística de cada alumno, dará buena muestra de su progreso.

Finalmente, se elaborará una ficha de autoevaluación para que el propio alumno reflexione sobre todos los aspectos aprendidos a lo largo de esta experiencia didáctica, no solo en relación a la Plástica, sino también con respecto al uso de la lengua francesa.

Resultados y conclusiones

La enseñanza bilingüe se presenta, actualmente, como una modalidad que presenta numerosas ventajas para los aprendices que viven en una sociedad multicultural y plurilingüe como la nuestra.

Por este motivo, hemos presentado una propuesta didáctica destinada a cuarto de Educación Primaria, centrada en el desarrollo de contenidos de Plástica por medio del uso del francés, como lengua vehicular. Así, el uso de una lengua extranjera está supeditado a la adquisición de contenidos no lingüísticos, lo que favorece el aprendizaje de dicha lengua, de manera inconsciente y automática.

Sin embargo, esta propuesta didáctica no ha sido llevada a la práctica, motivo por el que no disponemos de unos resultados científicos. No obstante, su realización es realista en el sistema educativo actual, destacando que a lo largo de su realización efectiva, esta propuesta se verá mejorada con el trabajo del docente y de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM.

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette FLE.

García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. (LOMCE).

Parlamento Europeo (2000). “Decisión 1934/2000/CE por la que se establece el año europeo de las lenguas 2001”, *Diario Oficial* L232.

Pérez Invernón, M.A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

EDUCAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ENTORNOS MEDIÁTICOS. DIRECTRICES INNOVADORAS DE PISA 2012

Salvador Caro Navarro, Javier Gomariz Hernández

(Universidad de Murcia)

La innovación permanente de la evaluación internacional de diagnóstico del proyecto PISA

Los grandes esfuerzos internacionales de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) por dotar de calidad a los sistemas educativos por medio de la promoción de un enfoque metodológico innovador basado en competencias encontró uno de sus grandes hitos en la propuesta reguladora de evaluaciones generalizadas de diagnóstico de los aprendizajes fundamentales logrados al término de los estudios escolares obligatorios, que a partir de 1997 fue establecida en el Programme for Indicators of Student Achievement (PISA) con carácter trienal para los estudiantes que acaban la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con la voluntad de extraer datos empíricos de interés para la toma de decisiones políticas de intención no competitiva sino integradora, ya que pretende establecer acciones colaborativas entre para optimizar o mejorar los resultados obtenidos en cada país en atención a sus circunstancias curriculares y socioeconómicas. Luego el objetivo general de la evaluación PISA concierne a la mejora del conocimiento de los procesos educativos en consonancia con la mejora de las condiciones de vida desde la escuela misma como instancia social (Zabaleta, 2008, p. 19).

Así pues, en los informes trienales de PISA no solo aparecen las conocidas estadísticas internacionales de niveles de desarrollo competencial, sino que también se publican orientaciones sobre dotación escolar que procure clases de refuerzo y otros medios escolares para favorecer la inclusividad de alumnos con bajo rendimiento o subsistencia en entornos desfavorecidos. Pero, ante todo, su gran innovación en este sentido es su perspectiva metodológica, ya que la finalidad prioritaria de PISA es favorecer el rendimiento académico de niños y

jóvenes, no tanto desde un punto de vista disciplinar referido a conocimientos especializados de los currículos de Lengua o Matemáticas, por ejemplo, en cada nación sino desde el punto de vista convergente que posibilitan las capacidades cognitivas básicas insertas en tales ciencias para el beneficio de todas las demás y sobre todo para la habilitación de los estudiantes a la hora de afrontar los retos de la vida adulta. Por tanto, PISA propone un nuevo sistema de alfabetización que no evalúa programas ni currículos sino las capacidades básicas que los estudiantes han de poseer al término de su escolarización obligatoria para poder llevar una vida exitosa en su futuro de convivencia profesional e interpersonal. Y su programa evaluador posee la “validez de constructo” gracias a su sólida cimentación epistemológica de acceso público en la publicación periódica de sus *Marcos teóricos*, cuya formulación de conceptos, objetivos y terminología se ve apoyada por el consenso de expertos de excelencia procedentes de los diversos países participantes (Schleicher, 2006, p. 31). Así sucede con la reciente publicación de *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, lectura y ciencias* por parte del MECD (2013) en atención a las disposiciones de la OCDE. En suma, la validez de los estudios empíricos de PISA está fuera de dudas y su prospectiva investigadora se funda en estudios previos con los que la nueva edición evaluadora establece relación comparativa con el propósito de mejorar la educación desde el compromiso de las políticas internacionales (Martínez, 2006, pp. 124-125).

Las directrices innovadoras de PISA en competencia lectora

Entre las pruebas evaluadoras que promueve el proyecto PISA, destaca la referida al diagnóstico en competencia lectora, que fue la primera en ser efectuada a escala internacional en el año 2000 y cuyos resultados fueron publicados en el año siguiente a su aplicación, lo cual ha ido sucediendo indefectiblemente desde entonces hasta la actualidad. PISA define esta competencia como “la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2002, pp. 22). El programa evaluador de esta competencia está dirigido hacia la detección de las capacidades cognitivas efectivas de tales alumnos acerca de

la comprensión lectora y el uso estratégico de textos escritos multimodales a fin de estimar su grado de preparación para afrontar con éxito su vida en sociedad demostrando la capacidad de leer textos extraídos de situaciones contemporáneas y cotidianas de carácter personal, público, educativo y profesional.

En efecto, dicha modalidad de prueba PISA detenta un marcado perfil cognitivo (Turner, 2006, p. 53) por centrarse en la evaluación de aquellas capacidades imprescindibles por las que la lectura genera conocimiento, a saber: la comprensión lectora y el uso reflexivo de textos escritos para propósitos personales del aprendiz que le permitan crecer como agente social, tales como conseguir sus propias metas y desarrollar su conocimiento de modo personal. En coherencia, la prueba PISA en competencia lectora se convierte en fundamento de la educación sistemática que persigue dicho Programa, ya que se otorga a la lectura la responsabilidad de dinamizar el desarrollo integral del ser humano en desempeños formales, no formales e informales, que conducen hacia su innovación funcional al asumir, frente a la lectura descodificadora, la lectura que activa el intertexto lector y frente a la del férreo academicismo solipsista la lectura recontextualizada y con proyección social (Sanz, 2005, p. 102):

Desde este perfil pragmático, la competencia lectora queda diseñada con el patrón de evaluar las habilidades discentes en el tratamiento personal de textos “continuos” por requerir una lectura exclusivamente lineal dado que se aplica solo al lenguaje verbal (por ejemplo, un cuento, una carta, etc.) y “discontinuos” por requerir una lectura interactiva y estratégica dado que se aplica a textos provenientes de diversos lenguajes –predominantemente icónico y verbal- cuya conjunción expresiva incita hacia una lectura interpretativa de carácter semiótico (por ejemplo, un anuncio publicitario, un gráfico). A ellos se añaden con voluntad innovadora las modalidades de textos “mixtos” (por ejemplo, la página de una revista) y “múltiples” (por ejemplo, una serie de sitios Web de múltiples empresas) (MECD, 2013, p. 59).

Con ello, la OCDE pretende habilitar en la consideración de los estudios básicos la capacidad de leer textos venidos de cualquier situación, ya sea académica, familiar, o novedosa, pero ante todo ligada a diversas circunstancias que puedan acontecer en el devenir cultural contemporáneo y

cotidiano.

La madurez cognitiva de la comprensión lectora queda demostrada en esta prueba desde el criterio del análisis de los contenidos cuando el estudiante demuestra ser capaz de discernir diversas tipologías textuales, de entender sus respectivos lenguajes, de extraer información relevante de los textos leídos y sobre todo de interpretar reflexivamente su contenido para dotarlo de sentido personal con la emisión de la opinión personal sobre los mismos, ya que esta última acción se genera conocimiento nuevo por parte del aprendiz. A ello debe añadirse el criterio del análisis de los contextos, ya que, de acuerdo con el enfoque “situado” de la educación basada en competencias, importa comprender correctamente contextualizando aquello que se lee en situaciones diversas que el Proyecto PISA tipologiza en tres: las de uso personal (asuntos particulares), las de uso público (actividades comunitarias y administrativas) y las de uso laboral (comprensión de textos del mundo profesional). Desde la conjugación de ambos criterios, PISA establece cinco niveles de comprensión lectora. El más sencillo consiste en localizar un fragmento concreto en un texto y el más complejo requiere la comprensión global del texto y la argumentación razonada de algún aspecto derivado de aquel. Cuestiones formuladas en PISA suelen ser la localización de información literal en una secuencia narrativa, la interpretación del significado de una oración en función del contenido de su contexto, la inferencia de analogías narratológicas entre dos textos, el establecimiento de correlaciones entre varias representaciones gráficas de convenciones diversas y la valoración de un texto en atención a su contenido, género e intención semántico-pragmática, entre otras. Al respecto, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha publicado una aplicación informática en la que pueden ser consultadas las diversas pruebas de PISA en comprensión lectora acaecidas en 2000, 2003 y 2006 (<http://docentes.leer.es/wp-content/pisa/index.html>) (MECD, 2009a).

Todo ello se estima en atención a las demandas innovadoras suscitadas por la Sociedad del Conocimiento del siglo XXI, donde la inmensa disponibilidad de información de todo tipo ha desplazado la antigua consideración de la formación cultural como acopio de conocimiento por una nueva consideración de esta como gestión eficaz de conocimiento: “es un tarea compleja que exige

saber determinar la información que necesitamos en cada situación, saber buscarla y encontrarla, valorarla y seleccionarla en función de lo que pretendemos y ordenarla, clasificarla y asimilarla para elaborar los conocimientos que necesitamos” (Cuevas y Vives, 2005, p. 62). Se reivindica, pues, el desarrollo constructivista de la competencia estratégica en aprender a aprender por encima de tendencias academicistas y conductistas, tal y como enuncia Schleicher (2006, p. 37): “PISA centra su atención en la lectura para aprender, en lugar de en aprender a leer, y por consiguiente los alumnos no son evaluados en las destrezas lectoras más básicas.” En suma, los estudiantes necesitan realizar tareas de comprensión lectora centradas no tanto en ejercicios de agilidad reproductiva como en la resolución cognitiva de problemas y desafíos contextualizados por medio de la formulación de hipótesis resolutivas. Posiblemente sea este último factor lógico el menos trabajado en las aulas de Primaria y Secundaria y por ello uno de los causantes de los resultados mediocres de la educación en la evaluación de la competencia lectora de PISA (Castro, 2013, p. 210). Todavía quedan muchos aspectos de la competencia lectora relacionada con el acto de leer para aprender que merecerían atención especial para ampliar su evaluación en la línea de PISA hacia nuevas incidencias de interés, como es el hecho de que la lectura orientada a la realización de tareas complejas “permite al lector buscar información en el texto durante la realización de la tarea” (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá y Gilabert, 2011, p.812) y que en esta posibilidad de relectura cabe observar diferencias importantes de rendimiento en estudiantes.

La innovación del tratamiento educativo de PISA sobre la comprensión de textos literarios en entornos mediáticos

Dado el impacto decisivo de Internet en la educación actual, es una necesidad imperiosa la consideración de la “alfabetización mediática” en el tratamiento de la información en la construcción del sistema de evaluación que PISA ofrece para la comprensión lectora. Por su parte, el MECD ha promocionado el Proyecto Mediascopio del que es resultado la publicación del libro *Alfabetización mediática y competencias básicas* (Bernabéu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011), donde se entiende por “alfabetización mediática” “la capacidad de para acceder, analizar y

evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal” (Bernabéu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011, p. 19), lo cual afecta no solo a las TIC sino también al resto de medios de comunicación actuales: cine, televisión, radio y medios impresos.

De hecho, existe homología estructural entre los procesos de ambas competencias siempre y cuando se empleen en tareas contextualizadas a partir de problemas que se deben resolver para fomentar el aprendizaje eficaz a lo largo de la vida, puesto que así se trabaja conjuntamente la búsqueda, obtención, procesamiento comprensivo, interpretativo y crítico de la información, así como su comunicación y su transformación en conocimiento ligado contextualmente a la vida de los usuarios. Tal es el perfil específico legítimo que la competencia lectora detenta en el siglo XXI (Pujals, Romea y Rodríguez, 2012).

En este sentido, y en relación con las investigaciones más recientes realizadas en torno a las dos competencias básicas que se corresponden con ello, la “competencia en comunicación lingüística” y el “tratamiento de la información y competencia digital”, se plantea la necesidad de su educación bimodal (Marquès, 2012). Por esta vía común la lectura comprensiva enriquece sus expectativas educativas, no solo en el acceso a información abundante y compleja, sino también en relación con otras ventajas, como la resolución de problemas reales, la toma de decisiones estratégicas, el trabajo en entornos colaborativos y en comunidades de aprendizaje formales e informales, y la generación de obras responsables y creativas.

De este modo, la lectura ha de volverse multimodal (Mendoza, 2013) para incluir en sus procesos el acceso, no solo a la alfabetización digital que se muestra en el dominio habitual de los recursos tecnológicos de proyección informática, sino también a la alfabetización audiovisual que puede provenir de la inclusión de diversos soportes (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia) procurados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación y del dominio de lenguajes específicos básicos diversos (textual,

numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) tales como, por ejemplo, son las imágenes y sonidos que en la Web instalada en los ordenadores, teléfonos móviles, consolas de videojuegos y las tabletas, comparten cartel con los textos verbales escritos. El mundo escolar se hace eco de esta realidad a través de proyectos de dotación a los Centros de aquellas infraestructuras necesarias mediadoras en la formación y mediáticas en entornos 2.0 para la promoción del PLE (Entornos Personales de Aprendizaje): desde los programas de procesamiento de texto como Word y PowerPoint hasta todos aquellos emanados de las posibilidades telemáticas de la Web, como la interacción social que procuran los correos electrónicos, redes sociales como Tuenti, Facebook y Myspace, los foros virtuales, edublogs, glogs, wikis, webquest, plataformas virtuales de aprendizaje como Moodle, espacios de archivo como Dropbox, etc.. Sin duda, la globalización mediática actual está marcada por la desmesura de ofertas de mercado en software social y precisamente por ello es necesario investigar sus posibilidades de comunicación humana desde la regulación y el sentido crítico que reportan las actividades de comprensión lectora destinadas a la interpretación de textos multimodales.

En efecto, la lectura multimodal en los entornos mediáticos de «cloud computing» multiplica la interacción comunicativa entre lenguajes, textos, emisores y receptores, permite acceder a la consulta de una cantidad excesiva de información así como a estrategias eficaces para su catalogación, y facilita la revisión precisa de escritos (Aparici y Silva, 2012). No obstante, la alfabetización mediática no consiste solo en el dominio de tales instrumentos digitales sino en su empleo democrático y autónomo donde exista “apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador” (Área y Pessoa, 2012, p. 20).

Para hacer viable este propósito de incardinar las competencias mediática y lectora hacia un tratamiento libertario y crítico de la comunicación se propone en este estudio atender a las ventajas culturales y retóricas que reportan los textos literarios. Es por ello que recoge el reclamo de trabajar la lectura hipertextual (Cuevas y Vives, 2005, p. 68) desde las competencias lecto-

literaria y digital que en la Web encuentra comunidades de usuarios con los mismos intereses. En este sentido explica Mendoza (2012):

Los hipertextos digitales, por las características de su soporte cibernético, permiten incluir textos con recursos y formatos multimodales y, con ello, resultan mucho más diversos que los que puede ofrecer el soporte de papel o similar. Por ello el hipertexto digital proyecta nuevas opciones y funciones discursivas que también requieren estrategias específicas para su comprensión. (p.12).

Por su parte, el más reciente de los *Marcos teóricos* de PISA (2012) da continuidad a la introducción novedosa del medio digital en la competencia lectora efectuada en el ciclo anterior (PISA, 2009), pero añade además una serie de apreciaciones específicas sobre la lectura digital: “Describe la manera en que PISA evalúa y analiza los ejercicios de lectura en soporte digital y el modo en que los alumnos navegan por los textos y responden al formato de los ejercicios. El capítulo incluye ejemplos de las preguntas de lectura en los dos formatos, impreso y digital, para ilustrar mejor cómo se miden las destrezas de los alumnos” (MECD, 2013, p. 53). También es novedosa su introducción de ejercicios con soportes digitales (uso de procesador de textos y de Internet).

Sirva como conclusión funcional que, en un soporte o en otro, según el marco general ofrecido por el MECD (2009, p. 74) para la evaluación de diagnóstico en competencia lectora importa proponer modelos didácticos que versen sobre temáticas actuales de tipo sociohistórico o naturalista, escolar, familiar, etc., orientadas hacia situaciones próximas al mundo cotidiano de los alumnos y usen textos de tipo continuo, discontinuo, mixto y múltiple, así como de los géneros más variados (narración, exposición, descripción, argumentación, publicidad y periodismo, instrucción, divulgación, literatura, canciones y páginas Web, entre otros). Y de acuerdo con el modelo de lectura hipertextual propuesto por Mendoza para la textualidad literaria, es necesario posicionarse en la defensa de la innovación educativa que procura la atención a la multimodalidad textual de lectura interactiva y en la potenciación de actividades cognitivas coordinadas para que el lector reconstruya el significado y el sentido del texto desde la imaginación ligada a su intertexto lector.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 38, 51-58. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-02>
- Área, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones antes los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 38, 13-23. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03>
- Bernabéu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2011). Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. Madrid: Ministerio de Educación; Secretaría General de Documentación y Publicaciones.
- Castro, D. (2013). Prueba de PISA 2009. La competencia lectora. Una explicación didáctica sobre las posibles causas del bajo nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos en la subescala de integrar e interpretar. *Tendencias pedagógicas*, 21, 199- 213.
- Cuevas, A. y Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de documentación*, 8, 51-70.
- Llorens, A. C; Gil, L.; Vidal-Abarca, E.; Martínez, T.; Mañá, A. y Gilabert, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 4, 808-817.
- Marqués, P. (2012). ¿Qué es el currículum bimodal? (Mensaje en blog). Recuperado de <http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>. Consultado el 25 de mayo de 2012.
- Martínez, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 111-129. En http://www.oei.es/evaluacioneducativa/metodologia_estudios_pisa_martinez.pdf

- MECD (2009a). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006*. Recuperado de <http://docentes.leer.es/wp-content/pisa/index.html>)
- MECD (2009b). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5>
- MECD (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mendoza, A. (Coord.) (2012a). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza (2012b). Hipertexto: La Convergencia de la Competencia Lecto-Literaria y la Competencia Lectora Multimodal. En A. Mendoza y J. M. de Amo (Coords.). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (71-112). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.
- OCDE (2010). *Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Pujals, G.; Romea, C; Rodríguez, L. (2012). La comprensión lectora, una competencia fundamental para la adquisición de aprendizajes y la transferencia de conocimientos. En M. Navarro Pablo (coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 578-592). Sevilla-Universidad de Sevilla.
- Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación, núm. Extraordinario*, 95-120.

- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 21-43. En <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/reextra2006a04.pdf>
- Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 45-74. En <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006.pdf>
- Zabaleta, V. (2008). La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. *Orientación y sociedad*, 8, 1-20.

**MELOPOIESIS EN EL DISEÑO CURRICULAR
DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DIDÁCTICO
DE LOS GÉNEROS MÚSICO-LITERARIOS**

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, José Ibáñez Barrachina

(Universidad de Murcia)

Hacia un currículo interdisciplinar de actualización e implicación lecto-auditiva

El concepto de *melopoiesis* supone una estética intersemiótica basada en la dialogía melopoética, en la que la música y la literatura conforman una entidad inseparable, estructurada por la simbiosis artística de sus términos dialogantes. Ya Barricelli (1988) acudía a tal noción en su estudio sobre la influencia de los lenguajes, así como posteriormente Tinoco y Alexandria (2011) desde un enfoque didáctico. La pureza de las artes mantenida por las teorías clásicas deja aquí paso a una especial configuración literario-musical, una síntesis superior de las artes en la percepción de las llamadas “formas mixtas” (Mühlenfels, 1984, pp. 182-190).

Recogiendo la clasificación ofrecida por Elena Jiménez (2013) con respecto a los niveles de comprensión lectora, se ha de enfocar todo planteamiento estético receptivo en un orden creciente de consecución acumulativa: literal (objetivo y subjetivo), interpretativa, inferencial, crítica, apreciativa, creadora y metacognitiva. Jiménez señala además el ciclo y etapa educativa que correspondería a cada nivel, en función de la madurez intelectual, emocional y social del alumno acorde con la edad biológica. Así, mientras que una comprensión lectora literal objetiva (recuperar información explícita del texto) sería característica en el primer ciclo de Educación Primaria, la comprensión lectora literal subjetiva (reorganizar el texto mediante clasificaciones, resúmenes o síntesis) estaría en el ámbito de desarrollo del alumnado del segundo ciclo. Jiménez reserva el nivel interpretativo, basado en la

reconstrucción del significado del texto a partir de experiencias personales y conocimientos previos, para el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria. No obstante, ya Jiménez indicaba que alguna excepción en el orden sumativo de los niveles podía encontrarse, y concretaba en este sentido tanto el nivel creador y el metacognitivo como el crítico y el apreciativo.

Por otra parte, conocidas son las fases de recepción lectora expuestas por Mendoza (1998) -descodificación, precomprensión, comprensión e interpretación-, cuyo recorrido estético culmina en la interacción de los datos procedentes de la competencia del lector con los extraídos del texto, siendo determinante para tal fin la formación del intertexto lector del alumnado (Mendoza, 2001).

Así pues, la lectura de un texto o, por extensión, la recepción de toda obra artística plástica o musical, como el propio Mendoza (2000, pp. 26-29) equipara al describir el proceso de lectura de un cuadro, debe plantearse en el aula traspassando la tradicional barrera del esencialismo y objetividad artística, para integrar niveles receptivos inferenciales, críticos, apreciativos, creativos, metacognitivos y, en sentido amplio, interpretativos de actualización literaria o musical. En esta línea, la *melopoiesis* o dialogía melopoética será el ingrediente fundamental de asociación significativa para un adecuado y eficaz acceso a la comprensión e interpretación de los textos artísticos.

Conexión curricular competencial de la dialogía melopoética

Acorde con los actuales planteamientos curriculares, hemos de evitar en nuestra práctica diaria los rígidos y obsoletos criterios que suelen guiar el trabajo con los géneros, tanto literarios como musicales, de manera mecánica, conductista y memorística. Con frecuencia, la búsqueda de versos rimados, el cómputo de sílabas o el estudio de las licencias métricas no conlleva un aprendizaje de los efectos sonoros conectados. El mensaje poético, por tanto, no consigue ser transmitido en toda su riqueza estructural, pues en este género poético no solo los elementos estrictamente lingüísticos del plano escrito han de ser analizados, sino que el componente oral, sonoro, acústico que se recibe

es casi más importante en el proceso de recepción estética de la obra. Así pues, este descubrimiento sonoro del arte poético, fundamental en los géneros musicales, deberá complementarse en su estudio precisamente con aquellas obras en las que música y literatura conforman una entidad sólida e indisoluble, propia de esta dialogía melopoética que nos ocupa.

Ya Delors (1996) hacía mención a través de sus cuatro pilares (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, aprender a ser) a una educación que pudiera desarrollarse a lo largo de toda la vida del individuo, pilares que sentaron las bases para gestar toda una política educativa que desembocaría en reformas curriculares fundamentadas en la adquisición de competencias básicas. La filosofía y significado último de estas competencias básicas en el ámbito español (según se recoge en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria) se sustenta en la interdisciplinariedad de sus áreas; por otra parte, desde cada una de estas áreas se ha de contribuir al desarrollo de dichas competencias y asimismo, la adquisición de cada una de las competencias se consigue en diversas áreas.

El vínculo de la dialogía melopoética con las competencias básicas está justificado desde la misma definición interconectada de sus disciplinas. En las siguientes líneas, analizamos este escenario competencial.

La competencia en comunicación lingüística y la competencia cultural y artística son las competencias que de forma más directa se muestran logradas a través del trabajo con los géneros mixtos melopoéticos, pues las sinergias que permite el estudio de sus lenguajes se dirigen hacia un desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades en los ámbitos literario y musical.

Con respecto a la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, la música, en calidad de fenómeno acústico, se incluye como componente de ese mundo físico que reza el enunciado de la competencia. Todo reconocimiento sensorial de los elementos sonoros musicales de estos géneros, todo análisis fonético, vocal, acústico de las cadencias tanto musicales como literarias redirigen el trabajo habitual e independiente de las obras de inspiración mixta, alejadas frecuentemente de una vinculación y

cooperación interpretativa sonora.

De igual forma, la competencia matemática puede ser trabajada a partir de la configuración ordenada de alturas, escalas, intervalos, ritmos, relaciones acústicas y formales del lenguaje musical. Los números en la música a través de estos tipos de cuantificación musical no han de pasar desapercibidos en las tareas didácticas diseñadas para el desarrollo conjunto de las competencias correspondientes. Por otra parte, la jerarquización estructural y métrica de las sílabas en los versos poéticos y su significado sonoro acentual mediante esta organización numérica contribuyen desde un ámbito oral de la literatura a la adquisición de la competencia.

La competencia social y ciudadana es desarrollada en el trabajo creativo y reproductivo de los géneros literario-musicales por parte del alumnado, ya que de forma cooperativa y práctica es posible la ejecución y representación de estos en el aula de Educación Primaria. En este sentido, las dramatizaciones musicales del género conectado en diseño escénico de la ópera, así como de los *lieder*, cuentos musicales o poemas sinfónicos a través de su transposición modal, suponen la mejora de las habilidades sociales del alumnado, su desarrollo emocional, un responsable trabajo en equipo, un diálogo respetuoso y una convivencia pacífica y democrática.

La autonomía e iniciativa personal se desarrolla como competencia desde el momento en el que, como se mencionaba al comienzo, consideramos que en el proceso de recepción, ya sea lectora o auditiva, el alumnado debe integrar niveles receptivos inferenciales, críticos, apreciativos, creativos, metacognitivos y, en definitiva, interpretativos de actualización literario-musical. Potenciar la creatividad y desarrollar la fantasía del alumnado son los propósitos que deben guiar el trabajo interdisciplinar en la activación de los significados reflejados en las obras. Además, la conexión intertextual presente en los géneros mixtos permitirá despertar el intertexto lector (Mendoza, 2001) del estudiante, en aras de la actualización vinculada y vital de las composiciones poético-musicales.

Por último, el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia para aprender a aprender suponen estrategias de trabajo basadas en el manejo de información y técnicas metacognitivas del proceso de

aprendizaje. La propia configuración de los géneros melopoéticos, tejidos en redes de significación plural, invita a reflexionar al alumnado sobre su desarrollo y necesidades de amalgama inter-artísticas. Indagar acerca de las capacidades y debilidades de uno mismo en este proceso conlleva la asunción, regulación y control del alumno del propio aprendizaje. Asimismo, la dimensión digital de la primera de las competencias se actualiza de manera significativa en el complemento electrónico que incluyen ciertas editoriales a sus productos tradicionalmente en papel impreso, en alguno de los géneros que tratamos a continuación, como es el caso de los cuentos musicales.

Géneros y formas literario-musicales

Se analizan, a continuación, cuatro de los géneros melopoéticos que por sus cualidades discursivo-sonoras permiten ser abordados en la etapa de Educación Primaria: *lied*, cuento musical, ópera y poema sinfónico.

Lied

El *lied* es una canción breve con texto poético, compuesta para voz y acompañamiento instrumental, generalmente pianístico. Franz Schubert, Robert Schumann, Johannes Brahms y Hugo Wölf son, entre otros, los grandes compositores del género vocal a partir de textos de Goethe o Heine en la época romántica, época en la que la fusión de las artes tuvo precisamente su punto álgido. Así pues, esta conformación mixta del género permite su planteamiento interdisciplinar, potenciando un significativo acercamiento al texto literario desde el área lingüística y una significativa aproximación a la construcción narrativa artística desde el área musical.

El estudio poético a partir de sinestesias sonoras, que posibiliten un reconocimiento acústico de los ritmos y rimas de los versos en las melodías y cadencias musicales, adquiere nuevos matices interpretativos en el aprendizaje de los textos líricos. De igual forma, la forma musical del *lied* ha de enfocarse mediante estrategias discursivas que procuren la asimilación y el discernimiento estructural literario-musical del género por parte del alumnado; el texto no ha de desvincularse en el planteamiento didáctico de la pieza musical, pues la nueva unidad estética resultante está condicionada por la

estructura, el ritmo interno y la expresividad del poema que constituye su base.

Desde esta perspectiva interconectada, resulta relevante acudir en el panorama musical español a los *lieder* de Granados y, más concretamente, interesa analizar el *lied* de inspiración becqueriana “Por una mirada, un mundo” (Granados, 1989, 1996).

Por una mirada, un mundo

poeta: Gustavo Adolfo Bécquer músico: Enrique Granados

[Andante tranquillo]

Por u - na mi - ra - da, un mun - do; por u - na so - la - ra, un
mun - do; por un be - so - no, se - la que se
dic - ta por un be - so - no

© Universidad de Murcia, 1996.
© Espasa Calpe, 1973/51, (Barcelona), 1996.

Figura 1. Partitura musical: Por una mirada, un mundo.

Fuente: Granados (1996, p. 132)

Cuento musical

El valor pedagógico del cuento es aprovechado actualmente en prácticamente todas las áreas del currículo con positivos resultados motivadores, imaginativos y creativos del aprendizaje en Educación Primaria. En este caso, el ingrediente musical supone un notable aporte sugestivo a la fantasía del niño en esta etapa de su formación. Ya Palacios justificaba dicha unión literario-musical al señalar los nexos de ambos lenguajes: a) experiencia gozosa, b) atención y asombro, c) salirse del tiempo, d) orden y mundo, e) esencia y unidad, f) ensueño y fantasía (Palacios, 2000a, pp. 9-10; 2002, pp. 216-217).

En esta línea, Pastor (2007) argumenta la funcionalidad educativa de los

cuentos musicales al considerarlos una vía para la expresión de la comprensión lectora. Pastor pretende concretar tareas dirigidas a la animación a la lectura y al fomento de la creatividad tras la comprensión lectora:

El cuento literario-musical se nos ofrece como un espacio donde la caracterización sonora y psicológica de lugares, personajes, acciones y tiempos permite concretar en el nivel expresivo las respuestas lectoras y creadoras del niño a través de una metodología activa (audición, creación, interpretación, representación) que procure satisfacer su formación integral (Pastor, 2007, p. 717).

Actualmente, contamos con una rica producción editorial del género adaptada a diversos niveles, que se adecúa a la etapa de Educación Primaria en el marco de las colecciones de literatura infantil y juvenil. Así, por ejemplo, de la editorial AgrupArte, podemos mencionar las colecciones “La mota de polvo” y “Paisajes musicales”; de la editorial SM, la colección musical de cuentos del mundo; de la editorial Kalandraka, la colección “Sondecuento”; de la editorial Susaeta, la colección “Musicando con...”. Todas ellas se presentan en un doble formato libro-CD, que permite diferentes modalidades receptoras: la sola lectura del texto escrito, la escucha del relato oral acompañado musicalmente y la lectura-escucha simultánea del texto escrito, texto oral y texto musical. A continuación, seleccionamos para la etapa de Educación Primaria un cuento musical de cada una de las colecciones mencionadas:

- *János, el niño que soñaba despierto* (Palacios, 2000b)
- *Vacaciones en Madrid* (Palacios, 2007)
- *La diadema de Rocío* (Tellechea, 2005)
- *Gatipetro* (Calvo, Santacreu y Caíña, 2003)
- *Chaikovsky y El cascanueces* (Sanuy, 2004)

Por otra parte, no hemos de olvidar los grandes clásicos del género que músicos de la talla de Prokofiev y Poulenc ya compusieron (*Pedro y el lobo* e *Historia de Babar, el elefantito*, respectivamente), experimentando magistralmente el diálogo melopoético; cuentos musicales ampliamente utilizados en el ámbito didáctico tanto escolar como extraescolar, en los conocidos “conciertos didácticos” programados por auditorios y teatros.

Ópera

La ópera, según Wagner (1952), reúne las cualidades de una obra de arte total. Se trata de un género mixto, constituido por un libreto que da soporte argumental a la composición musical, en coordinación con la escenificación, la escenografía, la iluminación, el vestuario... Con respecto al componente textual de la ópera, el denominado "libreto" puede haber sido creado expresamente para la composición operística o, por el contrario, estar basado en una obra literaria previa.

Si vinculamos el género con la realidad editorial actual, numerosos son los ejemplares publicados en un formato libro-CD, destinados a un público infantil y juvenil, que recogen clásicos operísticos mediante la adaptación del libreto a un relato de estilo sencillo y adecuado en contenido, así como la oportuna selección de sus números musicales. Con respecto a las óperas escogidas, se acude en ocasiones a aquellas cuyos argumentos mismos derivan de un cuento ya existente en la tradición oral (La Cenicienta, Hansel y Gretel) o a personajes que gozan de fama en el mundo literario o mitológico (Don Juan, Orfeo y Eurídice). Además, el texto no siempre se recoge de forma fiel la acción y personajes de la ópera original, sufriendo reelaboraciones por parte de su nuevo creador o adaptador.

Se comprueba, por tanto, que la comercialización y difusión de la ópera entre este público se encuentra en estrecha relación con el género del cuento musical, previamente presentado. En esta línea, señalamos algunos cuentos de la colección "Cuéntame una ópera" de la editorial Ciudadela Libros, con texto e ilustraciones de Georgina García-Mauriño, a través de los cuales resulta significativo acceder al mundo de la ópera en Educación Primaria: *La flauta mágica* (García-Mauriño, 2008a), *Orfeo y Eurídice* (García-Mauriño, 2008b), *Rinaldo* (García-Mauriño, 2009). El álbum ilustrado *¿Me cuentas una Ópera?* de la editorial Oniro también recoge a modo de cuentos diversas óperas conocidas (Pons y Arbat, 2012).

Al margen de este tipo de publicaciones, otra de las óperas que, por su peculiar escenografía, resulta digna de mención en el ámbito de la Educación Primaria, a través de un formato audiovisual, es la ópera para marionetas *El retablo de*

Maese Pedro de Manuel de Falla, inspirada en un capítulo de *El Quijote* cervantino. Por último, comprobamos que, en la actualidad, el género de la ópera o el teatro musical destinado a un público infantil está presente en las programaciones de auditorios y teatros nacionales, espectáculos incluidos frecuentemente entre las salidas escolares organizadas por los centros educativos.

Poema sinfónico

El género del poema sinfónico pertenece al estilo de la música programática, pues se trata de una obra de origen extramusical, de índole literaria, que representa y describe musicalmente un programa poético. La expresión de “poema sinfónico” fue acuñada por el compositor y pianista Franz Liszt, quien, en consonancia con el espíritu romántico de la simbiosis entre los lenguajes artísticos, escribió diversas obras de este género.

El programa permite dirigir la interpretación del oyente hacia situaciones, escenarios y personajes literarios, resaltando los aspectos discursivos y argumentales del texto musical. Así pues, el programa favorece la comprensión de la obra musical por parte del alumnado, quien encuentra en el texto literario las claves interpretativas para descifrar de manera correcta el conjunto artístico. En este sentido, entre los numerosos ejemplos musicales que favorecerían un oportuno tratamiento didáctico del género en la etapa de Educación Primaria, no podemos dejar de mencionar el poema sinfónico *El aprendiz de brujo* de Paul Dukas (1897).

Dicho poema sinfónico está basado en la balada homónima de Goethe (1963), la cual aparece como exergo en la propia partitura; además, haciendo notoria su vinculación poética, Dukas incluso subtitula su composición “*Scherzo* basado en una balada de Goethe”. A lo largo de toda la obra, el compositor recrea musicalmente la escena de encantamiento revelada en el poema. La misteriosa atmósfera inicial sitúa al maestro de brujería y a su aprendiz en el laboratorio, que enseguida se traduce por medio de un vivo movimiento protagonizado por el fagot en el motivo de la escoba mágica. A partir de aquí, el *ostinato* y la dinámica *in crescendo* conducen la agitada escena del aprendiz

que, tras encantar a la escoba para que realizara su tarea de limpieza en ausencia del maestro, comprueba cómo el laboratorio queda inundado. Ante la imposibilidad de romper el hechizo, el aprendiz parte en dos la escoba con ayuda de un hacha, cuyo golpe en *fortissimo* marca el comienzo de la reexposición. Lejos de haber anulado el efecto del encantamiento, la escoba duplica a partir de este momento su actividad, hasta que el dominio del maestro se afirma en los instrumentos de metal que traen finalmente la paz musical y el orden en el laboratorio.

Probablemente, la popularización del tema se deba a su visualización en la película de animación de 1940 *Fantasia* de Disney (2011). El papel del aprendiz en la figura de Mickey Mouse, con su bata roja y gorro azul de estrellas amarillas, batallando con la escoba mágica, supone el complemento sensorial visual al combinado melopoético. Disney pretende así dar vida en imágenes a la música de Dukas, objetivo equivalente al del alumno que persigue buscar el sentido y significado del texto musical escuchado tras la lectura de Goethe.

Discusión y conclusiones

La *melopoesis* o dialogía melopoética permite en las aulas de Educación Primaria a través de sus diferentes géneros una significativa aproximación interdisciplinar a la lectura literaria y audición musical, procurando sinergias entre los lenguajes de componente emotivo, creativo, sugestivo, metacognitivo y crítico, similares a las referidas por Mendoza en otros campos artísticos (2000).

El contacto de la música con los textos literarios en estos géneros mixtos no ha de ser únicamente estudiado como un aspecto circunstancial de las obras que de forma esporádica se aborde bien en el área de Educación artística bien en el área de Lengua castellana y literatura, sino que ha de ser explotado en provecho de una significativa comprensión de los textos en relación con el fomento del hábito lector del alumnado, así como del desarrollo de la creatividad de este, según ya señalaba Pastor (2007) para el género del cuento musical.

Se comprueba igualmente que la *melopoiesis* en el marco del diseño curricular de Educación Primaria contribuye al desarrollo de las ocho competencias básicas legisladas por el Ministerio, desde un proyecto interdisciplinar y holístico que posibilita vincular la enseñanza con el espacio vital de los alumnos, con el fin de consolidar aprendizajes que procuren el desarrollo del individuo a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). Así pues, el empleo de *lieder*, cuentos musicales, óperas y poemas sinfónicos con esta perspectiva integradora y de conexión interdependiente abre nuevas vías dialógicas en Educación Primaria que, aunque ya investigadas en otras etapas educativas (Guerrero y Cano, 2009; Vicente-Yagüe, 2013), pretenden aportar soluciones de aprendizaje competencial en el actual marco educativo.

Referencias bibliográficas

- Barricelli, J.P. (1988). *Melopoiesis: Approaches to the study of literature and music*. New York: New York University Press.
- Calvo, T., Santacreu, J. y Caiña, A. (2003). *Gatipetro* [libro-CD]. Pontevedra: Kalandraka.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
- Disney, W. (2011). *Fantasia* [DVD]. Estados Unidos: The Walt Disney Company Iberia, S.L.
- Dukas, P. (1897). *L'apprenti sorcier*. Paris: Durand & Fils.
- García-Mauriño, G. (2008a). *La flauta mágica* [libro-CD]. Madrid: Ciudadela Libros.
- García-Mauriño, G. (2008b). *Orfeo y Eurídice* [libro-CD]. Madrid: Ciudadela Libros.
- García-Mauriño, G. (2009). *Rinaldo* [libro-CD]. Madrid: Ciudadela Libros.
- Goethe, J.W. (1963). *Obras completas*, tomo I. Madrid: Aguilar.
- Granados, E. (1989). *Integral d'Enric Granados per a cant i piano* [CD]. Carmen

- Bustamante y Manuel García Morante. Barcelona: Catalunya Música.
- Granados, E. (1996). *Complete works for voice and piano*. Barcelona: Tritó.
- Guerrero, P. y Cano, A.G. (2009). La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del *Cancionero*. *Lenguaje y Textos*, 29, 103-124.
- Jiménez, E. (2013). La competencia lectora. *Libro Abierto*, Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-competencia-lectora-2;jsessionid=D18900534AA457747C2CAC7C9EA903CA.blade144>
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE, 8/12/2006).
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (coord.) (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mühlenfels, F.S. (1984). La literatura y las otras artes. En Schmeling, M. (coord.), *Teoría y praxis de la literatura comparada* (pp. 169-193). Barcelona: Alfa.
- Palacios, F. (2000a). Cuentos musicales. Una nueva estrategia pedagógica. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 125, 7-13.
- Palacios, F. (dir.) (2000b). *János, el niño que soñaba despierto* [libro-CD]. Vitoria-Gasteiz: AgrupArte Producciones.
- Palacios, F. (2002). *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical* (4ª ed.). Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica

de Gran Canaria.

- Palacios, F. (dir.) (2007). *Vacaciones en Madrid* [libro-CD]. Vitoria-Gasteiz: AgrupArte Producciones.
- Pastor, J.J. (2007). El cuento musical: una vía para la expresión de la comprensión lectora. En P.C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 717-724). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pons, N. y Arbat, C. (2012). *¿Me cuentas una Ópera?* Barcelona: Oniro.
- Sanuy, M. (2004). *Chaikovsky y El cascanueces* [libro-CD]. Madrid: Susaeta.
- Tellechea, T. (2005). *La diadema de Rocío* [libro-CD]. Madrid: SM.
- Tinoco, R.C. y Alexandria, M. de (2011). Poemas entre músicas: dialogia melopoética e(m) uma didáctica contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, 37, 157-169.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical*. Barcelona: Octaedro.
- Wagner, R. (1952). *La poesía y la música en el drama del futuro*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

SYMBALOOEDU COMO INSTRUMENTO DIGITAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Javier Gomariz Hernández¹, Salvador Caro Navarro¹, Teresa Ros Nicolás²,

(¹Universidad de Murcia; ²Consejería de Educación)

La necesidad de alfabetización digital actualizada del profesorado de Educación Primaria

El profesorado del siglo XXI tiene ante sí el reto de formarse en recursos y estrategias para afrontar la realidad globalizada del mundo en el que vive, la cual, como se sabe, debe tal perfil al avance vertiginoso de las nuevas tecnologías de información y comunicación que en las últimas décadas detentan un lugar de importancia creciente en todos los oficios y, por supuesto, en los que conciernen a todas las etapas educativas. Es por ello que se convierte en necesidad de primer orden el cometido de promocionar el reciclaje y la innovación docente en el tema de su alfabetización respecto del conocimiento pragmático de los medios digitales oportunos así como de su funcionalidad didáctica (Marqués, 2008; Instituto de Tecnologías Educativas, 2011; Domínguez, 2012).

Los estudios científicos sobre el tema coinciden en que, por ser una competencia básica orientada hacia el aprendizaje en contextos vitales específicos (Cabero, 2012), la competencia digital ha de ser tenida en cuenta durante el periodo de la educación obligatoria en su virtud transversal respecto del resto de competencias básicas (Monereo, 2005; Bernabeu, 2011), con las consiguientes ventajas comunicativas, colaborativas, interdisciplinares y bimodales que reporta curricularmente (Marqués, 2012; Rubia y Guitert, 2014; Sur, Ünai e Iseries, 2014).

Consecuentemente, en la actualidad proliferan las iniciativas donde esta nueva manera de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje por vía electrónica alcance la dinámica organizativa de los libros de texto (Oliveira, Camacho y Gisbert, 2014) y del concepto de aula una vez que existen

plataformas versátiles para virtualizarla en tele-enseñanza a través de la red (NBTL) (Moreno-López y Miranda-Adalco, 2013). En este sentido, el estudio que aquí se presenta aporta una contribución esclarecedora sobre un recurso multimedia que permite desarrollar aprendizajes a distancia en ambientes educativos por tratarse de una herramienta tecnológica gratuita cuyo atributo principal consiste en generar una galería de hipervínculos que permita acceder y compartir numerosos enlaces denominados webmixes: el Symbaloo. Lo que importa aquí no es tanto anunciar su existencia como razonar su provecho educativo desde una alfabetización digital adecuada por parte del docente para orientar su correcto uso por parte de los discentes. Al hilo de esta consideración, merece interés el aviso dado por Ángel Díaz-Barriga (2013):

Hay un tratamiento en el que se establece que el docente puede emplear recursos de la Web, tales como foros de discusión, wikis, sitios para subir información como Google Drive, programas como Symbaloo o Prizee, recursos que es conveniente que el docente conozca. Pero debemos aceptar que ante el vertiginoso desarrollo de las TIC hay un insuficiente planteamiento didáctico de cómo trabajarlas en el aula. (p.6).

El SymbalooEDU como instrumento educativo digital

De acuerdo con lo indicado anteriormente, se hace necesario pensar que las herramientas educativas digitales -y en concreto el Symbaloo- demandan planteamientos didácticos innovadores en el aula que transformen lo que tradicionalmente ha sido la clase frontal en lo que hoy se entiende por ambientes de aprendizaje que favorecen el desarrollo de situaciones didácticas interactivas” (Brousseau, 2007).

En efecto, frente a la clase tradicional, que descansaba en el saber que proporcionaba el profesor y en las rutinas de trabajo controlado por este desde ejercicios en el encerado y en la libreta que eran orquestados por apuntes o libros de texto impresos, en la actualidad cabe otra manera de trabajar en clase que atienda a las numerosas tipologías de acceso y al enorme caudal de fuentes de información que proporcionan los medios digitales. Los mecanismos de archivo anteriores a la revolución cultural que suponen estos nuevos medios eran laboriosos y amanuenses, pues se recurría a notas, agendas, y ficheros, y

la accesibilidad a los mismos era parcial debido a su escasa interconectividad semántica por falta de sistemas de ordenamiento en campos conceptuales, así como a la obligada presencia del sujeto investigador en el espacio y tiempo donde se encontraba físicamente el medio registrado. Sin embargo, tal panorama ha cambiado con la llegada de la sincronización e inmediatez que los medios digitales nos aportan, donde es posible convertir la compleja madeja de informaciones diversas en ordenados e intuitivos escritorios virtuales, con los cuales es posible acceder a nuestra información desde otros ordenadores, *tablets* o *smartphones* gracias a aplicaciones Web tan productivas como Symbaloo, cuya aplicabilidad didáctica en el aula pretendemos presentar en este artículo desde una perspectiva atenta a las tareas significativas que procura su manejo en hibridación con otros medios no digitales y con la realidad que interesa a los estudiantes.

Versatilidad funcional del SymbalooEDU

No cabe duda de que una adecuada gestión del conocimiento es primordial para cualquier profesor que quiera conseguir una praxis eficiente. La gestión idónea de contenidos digitales le va a facilitar el desarrollo de su práctica docente evitando repetidas pérdidas de tiempo y conservando aquellos recursos didácticos que fueron útiles en sesiones anteriores para su posterior uso recurrente. Por ello, interesa atender a la versatilidad de Symbaloo por tratarse de un instrumento educativo digital capaz de facilitarnos la gestión de nuestros contenidos más útiles para determinados fines: desde la creación de unidades didácticas y la dosificación de actividades de refuerzo o deberes que el alumno podrá realizar en su entorno familiar, hasta la disponibilidad de actividades de ocio para situaciones informales de aprendizaje.

En coherencia con el entorno educativo que compete a este estudio, importa conocer la versión llamada SymbalooEDU (www.symbalooedu.es) por su orientación exclusiva hacia el sector educativo. Esta versión informática se diferencia esencialmente con respecto a la normal de Symbaloo por la inclusión de bloques preinstalados y páginas adaptables a la educación (páginas de editoriales, enciclopedias, entornos de aprendizaje virtual, libros digitales...).

SymbalooEDU es un organizador de contenidos online que posibilita la creación de un escritorio o una biblioteca virtual propios y de modo gratuito, en los cuales es posible archivar un sinfín de contenidos, a la vez que permite disponer de ellos allá donde queramos simplemente *logueándonos* como usuario.

SymbalooEDU se nutre de multitud de materiales digitales como lo son páginas Web, vídeos, enlaces a archivos alojados en las nubes, aplicaciones, documentos, revistas, otros symbaloos, wikipedias, actividades, noticias, rss y audios que el usuario de la Web encuentra y selecciona durante su navegación al ser estos de su interés personal o docente.

Dicho recurso digital se presenta en forma de página de inicio Web 2.0 en el navegador habitual con un diseño muy intuitivo compuesto por un conjunto de iconos representativos del contenido al que enlazan, todos ellos distribuidos y matizados según el criterio de clasificación elegido (tema, tipo de actividades, unidades didácticas...). Gracias a esta cuidada e intuitiva interfaz gráfica, no es necesario poseer altos conocimientos informáticos ni para utilizarla (si es ajena) ni para crearla (si es propia). A ello se añade la ventaja de que puede ser manejada en diversos medios debido a su gran compatibilidad con los distintos navegadores de Internet y soportes electrónicos actuales (pc, *tablets*, *smartphones*, *PDA*...). Y, además de permitir acceder a través del navegador Web, SymbalooEDU posee una aplicación móvil gratuita tanto para plataformas IOS como Android.

SymbalooEDU permite disponer de múltiples escritorios, llamados “webmix”, que pueden ser organizados por temas o fines específicos y que son gestionados desde una misma cuenta de usuario. Tan gran versatilidad permitirá utilizarlo en diversos contextos tanto educativos como personales. Por tanto, se convierte en una herramienta especialmente atractiva para confeccionar escritorios virtuales que facilitan la atención a diversa instancias de carácter educativo: los procesos de enseñanza/aprendizaje en las diversas áreas de conocimiento con la habilitación de unidades didácticas específicas; la organización escolar con la disponibilidad de un escritorio virtual compartido con todos los docentes para ubicar todas las normativas vigentes actuales de manera ordenada; la realización de tareas en casa por tratarse de un escritorio

de contenidos didácticos con acceso público de padres y alumnos, entre otras tantas posibles aplicaciones. En efecto, el usuario podrá decidir si sus *webmix* serán públicos o privados, o incluso si desea compartirlo solamente con una persona determinada, por la que su utilidad revierte también en casos tales como la atención personalizada a ACNEAE o ACNEE o la buena iniciativa de compartir materiales docentes del mismo ciclo.

Como novedad, integra además la posibilidad de realizar *feedback* entre los usuarios que utilizan el SymbalooEDU y el creador del mismo. De esta manera el docente podrá saber mediante los comentarios de los usuarios si hay problemas con algún enlace, la satisfacción y felicitación de estos, o incluso tratar dudas de uso. Además, al creador se le informa de los usuarios que han decidido seguir el estado de su Symbaloo. Estas opciones sólo estarán activadas para los *webmix* en abierto o compartidos con determinados usuarios.

Para acceder a este entorno digital absolutamente gratuito sin publicidad es necesario acceder a la URL www.symbalooedu.com y crear cuenta de usuario donde poder guardar y transportar nuestros enlaces. Además, podremos acceder desde tal ubicación Web a Symbaloos públicos creados por otros usuarios. Y si se desea mejorar su prestación, además de la versión gratuita, existen versiones “premium” de pago que ofrecen, además de todo lo incluido en la versión gratuita, la personalización del logo de nuestro escritorio virtual con el correspondiente a nuestra escuela, asistencia mediante correo electrónico y teléfono, y un administrador para todo el centro educativo.

El provecho didáctico del SymbalooEDU en Educación Primaria

La utilidad didáctica que ofrece SymbalooEDU es rica en diversidad. A continuación identificamos los principales usos que puede tener este recurso digital en la etapa de Educación Primaria:

- Documento instructivo en el aula.- Se convierte en un recurso magistral para la presentación y organización de contenidos a modo de índice icónico en miscelánea en PDI, *tablets* u ordenadores. Con su uso facilitamos la

identificación de los contenidos tanto para el maestro como para el alumnado gracias a su facilidad de agrupación y a sus identificadores.

- Documento de aprendizaje autónomo por los agentes educativos.- El Symbaloo es confeccionado progresivamente por los docentes para un nivel, un área u otros fines. Los alumnos son los principales receptores del mismo a través de la pizarra digital, ordenadores o *tablets*, y se encargarán de leer y consultar los documentos y webs enlazados en cada uno de los *webmix*. El objetivo docente hacia este material educativo es lograr una eficiente manera de organizar los contenidos efectuados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre un determinado centro de interés. Ello implica la continua remodelación de su escritorio virtual para atender a la imprevisibilidad del aprendizaje basado en tareas y contextualizarlo en situaciones auténticas de aprendizaje interactivo. Por ejemplo, el maestro podrá ir progresivamente editando el SymbalooEDU según vaya avanzando una unidad didáctica o el nivel del alumno vaya requiriéndolo, convirtiéndose así en un recurso que atiende a las necesidades de un determinado contexto.
- Documento de aprendizaje compartido en el aula y diferido en el espacio.- Todos los discentes y docentes podrán acceder al Symbaloo allá donde sea requerido, pues este escritorio virtual abierto y compartido facilita el acceso a los recursos digitales (actividades, juegos, documentos...) tanto dentro como fuera del centro educativo. Por tanto, se agiliza así el trabajo cooperativo entre docentes y la participación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.
- Difusión altruista y uso multifuncional del Symbaloo (Educación, ocio, comercio...)- Este recurso se convierte en un gestor de información tanto para nuestra vida profesional como personal gracias a la posibilidad de crear tantos escritorios virtuales como se requieran. Además, gracias a la posibilidad de difusión a la vez que se puede acceder a numerosos *webmix* compartidos por otros usuarios con temáticas que nos puedan interesar, cabe compartir con el resto de la comunidad nuestra selección virtual de enlaces.

El “Symbaloo de Simbad” como recurso para segundo ciclo de Educación Primaria

Con el fin de contribuir a disminuir la dificultad que puede entrañar para algunos maestros la inserción de este tipo de materiales digitales en las tareas cotidianas de aula, presentamos en esta comunicación un ejemplo de SymbalooEDU creado por los autores de este artículo para la impartición del área de Lengua y Literatura en 4.º curso de Educación Primaria. Su muestra facilitará el entendimiento de su dinámica innovadora y beneficiosa para la docencia. Y dado que Symbaloo es un escritorio virtual que permite recoger aquellas webs, vídeos, documentos y otros archivos de interés docente, hemos titulado el nuestro con el nombre del personaje literario Simbad el Marino por surcar los siete mares en busca de tesoros y aventuras. El “Symbaloo de Simbad” recoge, pues, los tesoros didácticos del área de Lengua castellana y Literatura que hemos ido encontrando en nuestra navegación por los mares digitales de Internet. Y está estructurado el *webmix* en varias zonas de competencia lingüística que son susceptibles de actualización según el nivel de los alumnos y los contenidos de las unidades didácticas abordadas. En este webmix podemos diferenciar los siguientes grupos temáticos en color azul: Lectura y literatura / Vocabulario / Gramática / Ortografía / Oralidad / Escritura. Además de las zonas temáticas anteriormente mencionadas enfocadas principalmente al desarrollo lingüístico, se incluyen otras destinadas a: aplicaciones de organización (ofrecen información de tareas a realizar, hora y fecha) marcadas en color fucsia, enlaces habituales a webs y a entornos de aprendizaje relacionados con el área (Edmodo, web de recursos digitales de la editorial de los libros de texto...) en blanco, un icono que da acceso a información de interés para familiares de los alumnos sobre aspectos del área (fomento a la lectura, educación en valores, técnicas de estudio, correo electrónico de contacto con el docente, información de horarios de tutorías...) destacado en amarillo y otros recursos digitales que pueden ser requeridos en las actividades programadas (Glogster, editores de documentos online, enciclopedias, Youtube...). Todo ello presentado sencillamente como aparece en la Figura 1.



Figura 1. Webmix principal del Symbaloo de Simbad

Todos los iconos que componen el índice de contenidos enlazan a páginas Web directas o, como en el caso del bloque lingüístico, a otros *webmix* donde se incluyen los enlaces correspondientes para trabajar cada uno de los aspectos lingüísticos. Por ejemplo, si se presiona sobre el icono azul de “ortografía”, se dirigirá al *webmix* dedicado especialmente a este aspecto lingüístico, como se puede apreciar en la Figura 2. En él encontraremos actividades de los contenidos abordados recientemente en la unidad didáctica o en anteriores, vídeos explicativos, juegos o acceso a libros digitales.

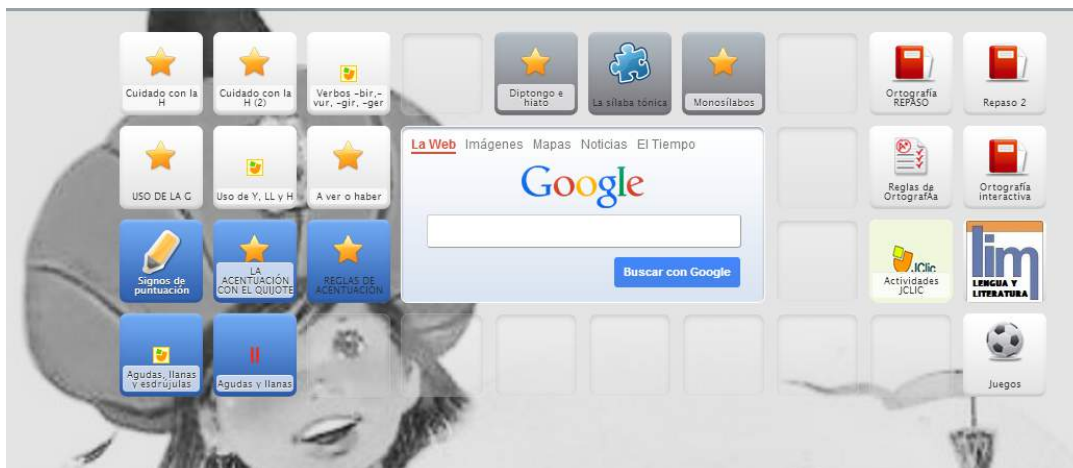


Figura 2. Ejemplo de escritorio virtual dedicado a la ortografía

Este recurso no pretende ser más que un complemento útil para optimizar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y el quehacer docente. Se ha destacar que los contenidos incluidos en cada uno de los

escritorios virtuales que conforman el Symbaloo de Simbad están vinculados con los contenidos correspondientes al currículo de Educación Primaria vigente y contextualizados con el nivel de enseñanza y el grupo de alumnos en el cual es aplicado.

Aparte de las opciones en abierto que permiten compartir los contenidos con alumnos, padres o tutores, maestros del centro u otros, este Symbaloo cuenta con un *webmix* privado de uso docente. Este entorno virtual privado actúa como cajón de sastre y organizador previo de aquellos documentos, enlaces, o actividades de interés que nuestro Simbad, el docente, ha ido encontrando durante su marinería cibernética, y el cual ha decidido guardar para utilizarlos tanto en actuales unidades didácticas como para agregarlas posteriormente en los correspondientes *webmix* compartidos con los alumnos para el desarrollo de futuros objetivos de las unidades didácticas. Además de ser usado como organizador previo o cajón de sastre, otra de sus funciones es guardar aquellos artículos, foros, blogs, revistas o páginas webs que puedan suponer enriquecimiento del quehacer docente.

El acceso al Symbaloo de Simbad se puede efectuar por medio de cualquier navegador de Internet sin necesidad de poseer una cuenta de usuario ya que, en este caso, ha sido publicado en abierto para que pueda ser visitado por toda la comunidad educativa. Quien desee usar este recurso digital el usuario simplemente deberá introducir en su navegador Web la siguiente dirección: <http://edu.symbaloo.com/mix/indice-symbaloodesimbad>

Conclusiones

Tras el análisis de este instrumento digital podemos extraer, en suma, las siguientes conclusiones:

- Es un recurso educativo compuesto por materiales gratuitos, permanente y sin publicidad.
- Actúa como organizador previo de conocimientos por constituir una especie de índice iconológico, cuyo orden se observa a golpe de vista en un único tablero que ofrece toda la información con la estructura de póster distribuido

en accesos directos agrupados en secciones según colores identificativos o iconos emblemáticos.

- Constituye un medio idóneo para desarrollar tareas en ambientes de aprendizaje interactivo, pues facilita la gestión compartida del conocimiento al favorecer el trabajo cooperativo y la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.
- Constituye un archivo compilador de documentos digitales con fiabilidad educativa similar a la estructura de los libros de texto.
- Es compatible y accesible con diversas plataformas y soportes digitales: tablets, ordenadores, smartphones, pizarra digitales...
- Permite difundir webmix creados con otros usuarios.

Por este conjunto de virtudes, cabe enfatizar el Symbaloo como un instrumento educativo idóneo para trabajar secuencias didácticas incardinadas a la perspectiva del aprendizaje basado en competencias para la vida que se desenvuelve navegando por el mundo actual.

Referencias bibliográficas

Bernabeu, N. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Zorzal.

Cabero, J. (2012). *Desarrollar la competencia digital: educación mediática a lo largo de la vida*. Sevilla: MAD.

Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV (10), 3-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299128588003.pdf>

Domínguez, R. (2012). Las TIC en la formación del profesorado. *ETIC@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. 12 (1), 168-179.

- Instituto de Tecnologías Educativas (2011). "Competencia digital". En <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa>
- Marquès, P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes*. En <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>.
- Marquès, P. (2012). *¿Qué es el currículum bimodal?* (Mensaje en Blog) Recuperado de <http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Moreno-López, I. y Miranda-Adalco, I. (2013). Estudio cualitativo en el que se compara la enseñanza de la lengua basada en la red (NBTL) y las clases de español tradicionales. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 363-383. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201315.pdf?documentId=0901e72b8176d649>
- Oliveira, J., Camacho, M. y Gisbert, M. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 42 (21), 87-95. Recuperado de <file:///C:/Users/Mayte/Downloads/Comunicar-42-Minelli-Camacho-Gisbert-87-95.pdf>
- Rubia, B. y Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 42 (21), 10-14. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-31>
- Sur, E.; Ünai, E; Iseries, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 42 (21), 119-27. Recuperado de [file:///C:/Users/Mayte/Downloads/Comunicar-42-Sur-%C3%9Cnal-Iseries-119-127%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mayte/Downloads/Comunicar-42-Sur-%C3%9Cnal-Iseries-119-127%20(1).pdf)
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

EL SIGLO XVIII A TRAVÉS DE LA MIRADA DE GOYA: UNA PROPUESTA PARA ENSEÑAR LA HISTORIA DEL ARTE EN EL AULA DE PRIMARIA A TRAVÉS DE LAS TIC Y LOS PROYECTOS

Juan Antonio Ródenas Ríos, Juana María Fernández Canca, María Eugenia Álvarez Carmona, Ana María Montesinos Navarro

(Universidad de Murcia)

Introducción

La Investigación e Innovación en Ciencias Sociales ha abierto unas puertas en las que las innovaciones rompen las barreras de las aulas e introducen la historia, la geografía, la economía,... en las etapas más tempranas de una manera dinámica, divertida y por encima de todo, educativa. Estas investigaciones han demostrado que se puede aprender Ciencias Sociales sin caer en el tradicional libro de texto y conceptos complejos. Nuestro papel como maestros se centra en escapar de estos tópicos y romper con lo tradicional teniendo en cuenta que se han de evitar temas extraños que le resultan muy lejanos a los alumnos (Dewey, 1989). Las Ciencias Sociales se han de acercar desde las propias experiencias del alumnado. Muchos autores han planteado una serie de alternativas, como enseñar a partir de problemas, lo que supone un aumento de las posibilidades interpretativas y las múltiples maneras de analizar el trabajo que han de realizar (Vega, 1998), o el Aprendizaje Basado en Proyectos, con los que los alumnos han de trabajar de forma colaborativa para alcanzar un fin común.

En el trabajo presentado se ha optado por crear una propuesta innovadora en la que se englobe el trabajo basado en proyectos empleando las TIC. Pretendemos trabajar por medio de webquest, un blog, etc. Con el fin de acercar a los alumnos de 6.º de Primaria tanto la obra de Goya, como la vida en la España de los siglos XVIII y XIX, incitando a la curiosidad e introduciéndolos en la investigación, por ello en primer lugar se ha realizado una introducción teórica para dar paso a dicha propuesta didáctica.

Marco teórico

Los principios metodológicos de cualquier área curricular deben de estar presididos por unos ideales innovadores y adaptados a las exigencias de la sociedad en la que se desarrollan, uno de los principales problemas que se presentan es el escaso desarrollo de fórmulas creativas por los docentes cuando abordan su labor en el aula.

La metodología en las clases de Ciencias Sociales ha estado marcada desde sus orígenes por unos claros estándares conductistas, donde el alumno se ha caracterizado por desempeñar un papel pasivo en el aula, siendo un mero receptor de información. Para esta corriente psicológica ser creativo es dar una respuesta poco común y caracteriza por la originalidad de la respuesta (Rodrigo y Rodrigo, 2012).

Por ello las clases de Ciencias Sociales tienen que partir de unas estrategias de enseñanza que favorezcan la construcción del pensamiento crítico, donde gran parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje recaiga sobre el alumno, y donde su trabajo sea el de aprender, no sólo el de estudiar. Son estrategias que se pueden aplicar con éxito a cualquier asignatura y a cualquier actividad en el aula. Adaptarse a todas las edades y contextos, y que tienen como finalidad pensar para aprender cosas, entender compartiendo conocimientos, reflexionar y analizar que se aprende. Podemos entender que la metodología se convierte en un elemento tan importante como los conocimientos y los docentes deben de ser conscientes de esta evolución (Galindo, 2000).

Por otro lado debemos de ser capaces de crear un clima dialógico en el aula, donde los alumnos puedan expresar sus ideas y conocimientos en un ambiente que propicie estas interacciones entre compañeros (Galindo, 2000).

Como educadores hoy día nos encontramos con estudiantes del siglo XXI que exigen distintas metodologías de enseñanza y cambios curriculares, adaptándonos a todo lo que nos ofrecen las nuevas tecnologías y acercándolas al aula donde ya se han hecho un hueco importante como herramienta transmisora de conocimientos (Pinto, 2013).

Históricamente se ha trabajado en Ciencias Sociales desde un paradigma

positivista donde primaban los contenidos a cualquier otra cosa, la primacía del libro de texto y los exámenes memorísticos desataban poca empatía hacia esta materia por parte del alumnado. Pero hoy día eso está cambiando y teniendo en cuenta nuestro nuevo modelo educativo de competencias podemos trabajar esta materia empleando metodologías innovadoras en el campo de las Ciencias Sociales.

Nosotros proponemos una en particular, el aprendizaje basado en proyectos; “este método reúne todos los requisitos necesarios, como instrumento didáctico, para el desarrollo de competencias” (Tippely y Lindeman, 2001, p. 4).

Pero, ¿Qué es el aprendizaje basado en proyectos? Si tomamos en cuenta la definición de Díaz Barriga (2005) podemos decir que se trata del “planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión” (p. 62). La asignatura de Ciencias Sociales presenta una serie de contenidos muy densos y difíciles de transmitir, si tomamos esta metodología favorecemos las estrategias de organización de estos contenidos y se relacionan con diferentes problemas (García, 2009).

Por lo que consideramos necesarios adaptar estos proyectos de una manera innovadora y creativa para acercarlos al aula, para ello disponemos de multitud de recursos tecnológicos para su puesta en práctica. Si de ellos se trata según Marqués (2006) expone toda una serie de ventajas sobre su uso en el aula de primaria, entre ellas se destacan: eliminación de barreras entre profesores y alumnos, facilita el acceso a la información, crea escenarios didácticos más creativos e interesantes y finalmente potencia el autoaprendizaje del alumno.

Si hacemos alusión a la enseñanza de la historia del arte en el aula de primaria se debe reflejar como ha sufrido varias reformas, llegando a reducirse en la mayoría de casos. La LOGSE supuso un retroceso de los contenidos de las disciplinas científicas tradicionales en los currículos de primaria (Cruz Solis, 2005), y concretamente fue el área de historia del arte, cuya presencia en los planes de estudios se vio fuertemente minimizada. Por otro lado en los casos donde se intuía un empleo de la historia del arte en las clases, la didáctica que

se utilizaba para presentar la información de los temas de arte y conseguir la construcción de conocimiento resaltaba por la tradicionalidad de los contenidos y la escasa innovación para acercar el arte al alumnado (Feliu, 2013).

No fue hasta hace varios años atrás cuando se empezaron a tomar en cuenta en los temarios de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria la educación artística y la historia del arte como canalizador de emociones. Además otras corrientes de pensamiento resaltaron el derecho de todo individuo a expresarse, y la importancia del desarrollo de la capacidad de expresión de los niños a través de la plástica (Cruz Solis, 2005).

En definitiva el aprendizaje de la historia del arte tiene que estar estrechamente ligada con los presupuestos metodológicos que se empleen y en la medida que esto ocurre hay que suponer que los métodos activos permiten una consolidación de conceptos y procedimientos más eficiente que las metodologías denominadas pasivas (Feliu, 2013).

Propuesta de intervención en el aula de Educación Primaria

La propuesta didáctica que se presenta tiene el nombre: “El siglo XVIII a través de la mirada de Goya”, está planteada para alumnos de sexto curso de la etapa de Educación Primaria y para ser trabajada en el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Además esta propuesta se rige por los principios fundamentales de la globalización, aprendizaje lúdico y significativo. El objetivo general de esta propuesta de innovación didáctica es: conocer la historia del siglo XVIII y XIX en España, a través de la figura y la obra de Goya, y se desarrolla mediante siete sesiones donde la metodología por proyectos y las TIC son las herramientas metodológicas de las que parten todos los aprendizajes.

- *Sesión 1: “¿Cómo vivía Goya en el siglo XVIII?”*
 - *Duración estimada:* 60 min. Aprox.
 - *Objetivo:* utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos sobre la vida y obra de Francisco de Goya.

- *Desarrollo:* en primer lugar, se realizará una lluvia de ideas donde a través de la proyección en la pizarra digital del aula de informática de un autorretrato de Goya, los alumnos a modo de asamblea tendrán que exponer sus ideas acerca de lo que les sugiere la imagen: que les llama la atención, a que época les recuerda, etc. Todas las ideas serán anotadas en la pizarra digital.

A continuación, los alumnos tendrán que llevar a cabo la tarea propuesta en la Webquest: “Un vistazo a Goya”. En ella tendrán que realizar varias búsquedas sobre la vida del artista y sobre su obra con la finalidad de hacer una línea del tiempo sobre la vida y obra de Goya, realizando una breve síntesis biográfica de Goya. Además, los alumnos tendrán que responder a una breve batería de ítems relacionados con diferentes aspectos de la vida del autor, para evaluar los conocimientos adquiridos en la realización de las actividades de la sesión.

Finalmente la información recogida en todas las tareas realizadas en la sesión, los alumnos tendrán que responder a la primera pregunta planteada en el blog: “Historiadores del siglo XVIII” ésta pregunta será: ¿Por qué se considera que sus pinturas de caballetes y mural, el grabado y el dibujo desarrollaron un estilo que inaugura el Romanticismo?

- *Recursos:* imagen: “autorretrato de Goya”, webquest: “Un vistazo a Goya” (<http://webquest.carm.es/majwq/wq/vere/65912>) y blog: “Historiadores del siglo XVIII” (<http://historiadoresdelsiglo.blogspot.com.es/>).
- *Sesión 2: “¿Cómo era la sociedad del siglo XVIII?”*
 - *Duración estimada:* 60 min. Aprox.
 - *Objetivo de la sesión:* conocer y valorar la sociedad española del S. XVIII, desarrollando la sensibilidad artística a través de las obras de Goya.
 - *Desarrollo:* en esta segunda sesión los alumnos de nuevo al comenzar la clase tendrán que exponer a modo de lluvia de ideas que les sugiere la obra de Goya “El cacharrero”, a través de preguntas intencionadas por parte del docente para que reflexionen sobre los aspectos sociales que

aparecen en ella. Para ello se realizarán cuestiones como: ¿Cómo se encuentra la dama? ¿Qué diferencia hay entre la dama que se encuentra en el carro y las jóvenes que aparecen sentadas? ¿Cuáles te parecen que son más adinerados?, etc.

Seguidamente se leerá, en primer lugar, un anuncio ficticio de periódico del siglo XVIII, llamado: “El curioso caso de un noble que no le da de comer al servicio”, donde se contará una noticia de esa época y donde aparecerán reflejados algunos aspectos sociales de la época: diferencias de clases, autoritarismo, etc. Esta lectura se realizará con la intención de llevar a cabo el juego didáctico: “pasa-palabra”, basado en la sociedad del siglo XVIII, donde los alumnos en grupos de cuatro, elaborarán tarjetas con definiciones sobre aspectos concreto de la sociedad del siglo XVIII, que empiecen por letras del abecedario y que hayan encontrado en la lectura anterior, así a modo de ejemplo: empieza por “N”: clase o grupo social con privilegios en un país o un territorio (respuesta: nobleza). Cuando se encuentren todas las tarjetas realizadas se juntarán todas y se llevará a cabo el juego: mientras un grupo tendrá el rol de concursantes el otro tendrá que formular las definiciones. Ganará el grupo que acierte el mayor número de palabras. Para la realización además de los conceptos ya adquiridos con la lectura del artículo de periódico ficticio los alumnos también podrán realizar definiciones sobre conceptos vistos en las actividades ya realizadas hasta el momento.

Para finalizar se les enviará para casa una actividad en el blog “Historiadores del siglo XVIII”, donde tendrán que meterse en la piel de un reportero y redactar un artículo periodístico tomando como referencia el visto en clase y donde la imagen de “El cacharrero” sea la imagen de inspiración del artículo. La temática de los artículos por tanto será la sociedad del siglo XVIII y sus características. Por último con la información recogida en todas las tareas realizadas en la sesión, los alumnos tendrán que responder a la segunda pregunta planteada en el blog: “Historiadores del siglo XVIII”. Esta pregunta será: es en la sociedad del siglo XVIII cuando surge un movimiento intelectual

conocido como ilustración. ¿Qué sabes de este movimiento intelectual?

- *Recursos:* imagen: “el cacharrero”, blog: “Historiadores del siglo XVIII”, rosco y tarjetas del juego pasa-palabra, y artículo periodístico e imagen “El cacharrero” (Goya).
- *Sesión 3: “¿Cómo eran las costumbres y estilo de vida en el siglo XVIII?”*
 - *Duración estimada:* 60 min. Aprox.
 - *Objetivo de la sesión:* reconocer el contexto histórico de finales del siglo XVIII y principio del siglo XIX, sus cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar sobre las costumbres y estilos de vida de aquella época.
 - *Desarrollo:* en esta sesión a los alumnos se les proporcionará dos imágenes distintas en la pizarra digital del aula de informática donde se mostrarán “El juego de la gallina ciega” de Goya, y otra relacionada con este mismo juego tradicional pero será una imagen actual, a partir de ellas y partiendo de sus conocimientos adquiridos sobre la obra de Goya en las sesiones anteriores tendrán que intentar identificar cuál de las dos obras es de Goya.

Seguidamente tendrán que realizar un cómic por parejas a través de la aplicación informática “Storyboard”, los cómics tendrán que representar costumbres del siglo XVIII y posteriormente tendrán que ser expuesto por los alumnos al resto de compañeros. Para ello previamente se les proporcionara varias webs donde se mostrarán costumbres y tradiciones del siglo XVIII en España.

Por último, se enviará la tarea del blog diaria: en este caso previamente se publicarán una serie de imágenes de Goya: “La gallina ciega”, “El quitasol” y “La vendimia”, que representen costumbres del siglo XVIII y los alumnos tendrán que responder a una serie de cuestiones en relación a las mismas. Y con la información recogida en todas las tareas realizadas en la sesión, los alumnos tendrán que responder a la tercera pregunta planteada en el blog: “Historiadores del siglo XVIII”. La pregunta planteada será: Teniendo en cuenta todo lo aprendido ¿conoces otras costumbres de la época? En caso negativo busca en internet otra costumbre y cuenta en qué consistía.

- *Recursos:* imagen: “el juego de la gallina ciega”, blog: “Historiadores del siglo XVIII” y web de creación de cómic: “storyboard”.
- *Sesión 4: “¿Quiénes estaban en el gobierno y en la monarquía en el siglo XVIII en España?”*
 - *Duración estimada:* 60 min. Aprox.
 - *Objetivo de la sesión:* conocer el gobierno y la monarquía de finales del siglo XVIII y principio del siglo XIX, a través de la sensibilidad artística por las obras de Goya.
 - *Desarrollo:* en primer lugar se les mostrará la imagen en la pizarra digital “La familia de Carlos IV” y a partir de ella los alumnos a modo de lluvia de ideas, tendrán que inventarse qué rol de la época representa cada personaje del cuadro. En segundo lugar se llevará a cabo el juego didáctico: “¿Quién soy?": el cuadro tratado anteriormente será dividido por partes, (cada personaje del cuadro será una parte), y en parejas se darán pistas mutuamente para averiguar qué personaje posee cada uno en la frente.

Finalmente para casa los alumnos tendrán que realizar una actividad en el blog: “Historiadores del siglo XVIII”: crearán una línea del tiempo (esta vez de manera manual) con todos los reyes españoles desde el siglo XVIII hasta la época actual, se realizará una fotografía y se subirá al blog.

Por último con la información recogida en todas las tareas realizadas en la sesión, los alumnos tendrán que responder a la cuarta pregunta planteada en el blog: “Historiadores del siglo XVIII”. La pregunta será: ¿Sabéis en qué consistía el trabajo o qué papel tenían los reyes en el siglo XVIII? Investiga y responde.

- *Recursos:* imagen: “la familia de Carlos IV”, tarjetas del juego didáctico: “¿Quién soy?” y blog: “Historiadores del siglo XVIII”.
- *Sesión 5: “¿Existieron guerras en el siglo XVIII?”*
 - *Duración estimada:* 60 min. Aprox.
 - *Objetivo de la sesión:* Reconocer los conflictos bélicos de finales del siglo XVIII y principio del siglo XIX, sus cambios y transformaciones

relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión.

- *Desarrollo:* La sesión presentada se comenzará con una actividad individual en el aula de informática, la actividad estará basada en una actividad de la aplicación informática Cuadernia, donde los alumnos tendrán que emparejar imágenes con fragmentos de texto que expresen ideas contempladas en las pinturas, en este caso serán las imágenes de Goya que muestren hechos bélicos, más concretamente: “El 2 de mayo de 1808 en Madrid” y “El 3 de mayo en Madrid: los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío”.

A continuación los alumnos en grupos de seis tendrán que buscar los sucesos que provocaron los episodios mostrados en las dos imágenes del principio, y a continuación redactarán un guión para una representación teatral, que se llevará en la sesión siguiente.

Por último, para casa se le enviará la realización de un póster a través de la aplicación informática de Glogster, donde explicarán lo que más le ha llamado la atención de los sucesos bélicos vistos en las imágenes, diseñándolo con animaciones, imágenes y comentado sus opiniones sobre el tema. La originalidad será un valor a tener en cuenta en la evaluación. Finalmente los pósters realizados serán publicados en el blog: “Historiadores del siglo XVIII”.

Con la información recogida en todas las tareas realizadas en la sesión, los alumnos tendrán que responder a la quinta pregunta planteada en el blog: “Historiadores del siglo XVIII”. La pregunta planteada será: ¿Qué otros hechos bélicos conoces de esta época? Investiga sobre estos hechos si no conoces ninguno.

- *Recursos:* imágenes: “el 2 de mayo de 1808 en Madrid” y “el 3 de mayo en Madrid: los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío”, actividad Cuadernia: asociar descripción con imágenes de Goya, actividad de realización de póster a través de la aplicación informática Glogster y blog: “Historiadores del siglo XVIII”.
- *Sesión 6: “Ya sabemos quién fue Goya... ahora... una representación teatral: viviendo el siglo XVIII”*

- *Duración estimada:* 60 min.
- *Objetivo de la sesión:* adquirir y desarrollar habilidades sociales que favorezcan la participación en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario.
- *Desarrollo:* en esta sesión se representará por grupos las obras planificadas en la sesión anterior y las escenificaciones también serán realizadas por los grupos formados en la sesión anterior.
- *Recursos:* libreto de la obra.
- *Sesión 7: “Evaluación final”*
 - *Duración:* 60 min.)
 - *Objetivo de la sesión:* utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de finales del siglo XVIII y principio del siglo XIX.
 - *Desarrollo:* en esta sesión se llevará la evaluación final del bloque temático estudiado a lo largo de todas las sesiones anteriores, para ello los alumnos de manera individual realizarán una webquest, donde tendrán que reconocer cada uno de los cuadros expuestos durante las sesiones y explicarán los aspectos del siglo XVIII que se encuentran en cada uno de ellos.
 - *Recursos:* webquest: evaluación final
(<http://webquest.carm.es/majwq/wq/ver/66313>).

Para la evaluación de la propuesta se emplearán como instrumentos la observación sistemática, las notas de campo sobre la observación y la revisión de trabajos de cada sesión. La información obtenida será recogida en una ficha de registro. En ella se evaluará el comportamiento, la actitud y los objetivos que debe alcanzar.

Discusión y Conclusiones

El presente trabajo apuesta mediante la utilización de diferentes metodologías basadas en el uso del pensamiento crítico, y en el uso de las nuevas

tecnologías por el estudio de contenidos relacionados con la historia del Siglo XVIII. Más concretamente nuestra propuesta tiene el principal objetivo de acercar al alumnado de Educación Primaria la historia del arte, ya que según recoge el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de la Región Murcia esta materia es un punto olvidado, que muestra mediante pequeñas pinceladas una aproximación poco significativa.

Además mediante el uso de unos principios metodológicos basados en el uso de las TIC se está apostando por la introducción del área con un carácter cercano al alumno, más concretamente se habla de que hoy en día los niños son considerados “nativos digitales”, debido a su inmersión diaria en el uso de estos dispositivos (Prensky, 2010).

Por otro lado si al uso de la metodología por proyectos nos referimos, esta propuesta apuesta por su empleo mediante el uso de toda una serie de problemas planteados que llevan implícitos el uso de capacidades tan apreciadas en la actualidad, como el razonamiento o la planificación en el trabajo, en palabras de Martín (2006):

[...] los proyectos llevan implícitos las capacidades de hacer o conocer algo, unos medios para llevarlo a cabo y un producto o realización que puedo evaluar y mejorar. Es, por lo tanto un proceso, válido para cualquier momento, edad y situación vital. Aspectos que se emplean a lo largo de la vida, cuando nos proponemos o buscamos algo, seguimos este itinerario.

En definitiva se pretende promover un trabajo docente encaminado a desarrollar la competencia por aprender a aprender, donde los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje, construyendo su propio bagaje educativo y donde la historia del arte sea el medio para construir su conocimiento histórico.

Referencias bibliográficas

Cambil, M. E. y Romero, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *History and History Teaching*, 39, 1-16. Recuperado de

<http://clio.rediris.es/n39/articulos/cambilromero.pdf>

Cruz Solis, I. (2005). Historias pintadas: una experiencia de didáctica de historia del arte. *Revista Iber*, 45, 1-4.

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria para la Comunidad Autónoma de la Región Murcia. En BORM (Boletín oficial de la Región de Murcia), 211, de 7 de septiembre de 2007. Recuperado de <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=324650>

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Feliu, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didácticas de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 85-102.

Galindo, R. (2000). Aproximación a una metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y Experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 529-536). Huelva, España: Collectanea 38.

García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848010>

Marqués, P. (2006). *Impacto de las TIC en educación*. Madrid: Alianza.

Martín, I. (2006). Aprender con proyectos de trabajo en Educación Infantil Aprender investigando, jugando, escuchando a otros, explorando... Recuperado de http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=85

Pinto, R. (2013). Pedagogía constructorista en la enseñanza de las ciencias sociales. *Clío*, 39, 2-13. Recuperado de

<http://clio.rediris.es/n39/articulos/AlbaPinto.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Tippelt, R., Lindeman, H. (2001). *El Método de Proyectos*. El Salvador: Ministerio de Educación.

Rodrigo, I. y Rodrigo, L (2012). Creatividad y educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Revista de ciencias sociales*, 9, 311-351. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4180475>

Vega, R. (1998). *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Santafé de Bogotá: Ediciones Antropos.

INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN PRELIMINAR DEL USO DE APPS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Joaquín Hernández Ramírez

(Universidad de Murcia)

Introducción

En este momento, la sociedad está completamente imbuida en una *revolución tecnológica* donde los jóvenes se encuentran en un mundo estimulado por los medios tecnológicos de los que disponen, teléfonos móviles, tabletas digitales, videoconsolas. En esta *sociedad tecnológica*, la adquisición de los conocimientos ya no está reglada a las instituciones formales de educación, ni los periodos de formación se limitan a un período concreto de la vida de la persona (Cabero, 2006). Las tabletas digitales han tomado protagonismo en esta *revolución tecnológica* siendo cada vez más presentes en el uso de las aulas de Educación Primaria. Ballesta, Lozano, Alcaraz y Cerezo (2012), nos hablan del uso de este tipo de *dispositivos de pantalla*, donde destaca por un lado el *teléfono móvil* y las *tabletas digitales*, como pilares de la nueva tendencia en tecnología educativa.

Pero, ¿qué son las *tablets* (termino en inglés)? Se podría definir como periférico o dispositivo digital portátil con las prestaciones de un ordenador con conexión inalámbrica a las diferentes redes de comunicación, que en los últimos años ha tomado presencia en muchos centros educativos. En estos dispositivos los usuarios toman anotaciones y realizan operaciones y actividades, todo ello a través de las Apps¹. Con las siguientes prestaciones generales:

- Gestión de agenda, eventos y contactos.
- Soporte para tomar notas o realizar gráficos y dibujos.
- Gestor de documentos sencillos a través de aplicaciones que emulan a procesadores de texto, bases de datos y hojas de cálculo.

¹ Software/Aplicaciones específica para tabletas digitales y dispositivos móviles.

- Soporte de lectura a través de aplicaciones tipo e-reader (libros electrónicos) o la posibilidad de leer prensa y revistas en formato digital.

Teniendo en cuenta todas estas características, y partiendo de la *App* como la herramienta de enseñanza-aprendizaje de las *tabletas digitales*, nos planteamos qué nos ofrecen estas *Apps*. Mucho se ha hablado acerca de los beneficios y perjuicios de las tabletas digitales, pero se ha dejado de lado el elemento protagonista y que da valor a este dispositivo. Digamos que la *tableta digital*, es el esqueleto, y que las *Apps*, son los órganos que van a poner en funcionamiento todo el proceso de enseñanza de nuestros niños y niñas. Por lo tanto, las *Apps* son la esencia de las tabletas digitales. (Hernández, 2014).

Teniendo en cuenta, que el objeto de la educación siempre ha sido el conocimiento, la forma de llegar al conocimiento ha cambiado de acuerdo con el contexto interno y externo en el que se ubica la humanidad. Hasta la contemporaneidad, el centro del saber ha pasado por el profesor, más adelante por el alumno y actualmente por una interacción del saber del profesor y alumno, donde herramientas como las tabletas digitales han tomado protagonismo. En resumen, se puede afirmar que la enseñanza y aprendizaje ha pasado de la pedagogía de la reproducción a pedagogía de la imaginación (Gadotti, 2010).

Tenemos que destacar como dice Buckingham (2008) la tecnología no tiene efectos por sí sola. El impacto que produce, ya sea bueno o malo, depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla.

La educación debe responder a las demandas de la sociedad que la mantiene y, para ello, debe estar en constante evolución. Al estar imbuidos en una sociedad del conocimiento, el modelo educativo a implementar debe responder a las exigencias del nuevo paradigma “aprender a aprender”. Por ello y ante la falta de herramientas que nos permitan valorar las prestaciones que nos ofrecen las *Apps*, proponemos un instrumento para realizar una evaluación previa, que nos permita tener una idea de las prestaciones que nos pueda ofrecer dentro de un aula de Educación Primaria.

Resultados

EEAPP.es (Evaluation of Educational Apps)

EEAPP.es es un instrumento de evaluación diseñado para poder evaluar software educativo destinado a *tabletas digitales*, concretamente las *Apps* del *iPad*. A continuación detallamos rigurosamente cómo ha sido elaborado:

EEAPP

Es un instrumento de análisis y evaluación de aplicaciones educativas para tabletas digitales que consta de tres apartados principales claramente definidos: el que analiza las dimensiones generales del programa, el que evalúa la dimensión técnica (ISO 9126) y el que valora las dimensiones pedagógica, didáctica y motivacional (Gómez, 1997; Barroso y col., 1997; Marqués, 2001; Soto, Gómez, 2002 y Rada, 2013).

.es

Es un apartado específico que hace referencia a los aspectos curriculares del territorio español. Concretamente tomamos como referencia las competencias básicas que aparecen en el Anexo I del REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Además hemos considerado incluir una competencia básicas más, la competencia emocional, tal y como aparece en el Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

Para la validación del instrumento se ha realizado una triangulación de expertos para corregir, depurar y elaborar el instrumento definitivo de evaluación. Los expertos que han intervenido tienen las siguientes características:

- Profesor de la Universidad de Alcalá, experto en "Informática pluridisciplinar".
- Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, integrante del grupo de investigación Comunicación, innovación educativa y atención a la diversidad.

- Doctor en Tecnología Educativa, Maestro de Educación Primaria, Máster en innovación e investigación educativa, experto en TIC aplicadas a la Educación.

Aspectos generales

En este apartado tratamos de categorizar la información del software educativo a evaluar, donde se recoge la información con los siguientes ítems:

Tabla 1. Aspectos generales

Aspectos generales	
App	(nombre de la <i>App</i>)
Categoría	(lista de categoría de la <i>Appstore</i>)
Temática	(Matemáticas, Inglés, Lengua, Conocimiento del medio, Educación Física, Educación Artística, interdisciplinar)
Destinatario	(Edad recomendada por la <i>Appstore</i>)
Imagen	Icono de la <i>App</i>

Este instrumento, organizado a modo de lista de control autoaplicada, integra los indicadores de calidad establecidos para los 5 criterios que cubre dicho instrumento (técnica, pedagógica, didáctica, motivacional y Competencias técnicas (.es)).

La escala sumativa o tipo Likert (Cardona, 2002) que acompaña a cada indicador, con valores comprendidos entre uno y cinco, permite describir la presencia o ausencia de un rasgo dentro del diseño y la intensidad o grado en qué éste está presente.

La organización estructural del instrumento de evaluación, consta de cinco fichas que integran las dimensiones correspondientes a cada uno de los cinco criterios ya señalados. Estas fichas de evaluación, constituyen el núcleo del instrumento de evaluación del diseño del programa, incluyendo un total de 40 ítems.

Estos 40 ítems, como anticipábamos, se acompañan de una escala de valoración tipo Likert, cuyos valores continuos oscilan desde el uno hasta el cinco. La escala numérica se acompaña de otra verbal o cualitativa, en la que

el uno es nivel más bajo y el cinco el nivel más alto. Todos los criterios tienen el mismo valor o peso, así como los indicadores, independientemente del número de estos que se haya consignado para cada criterio.

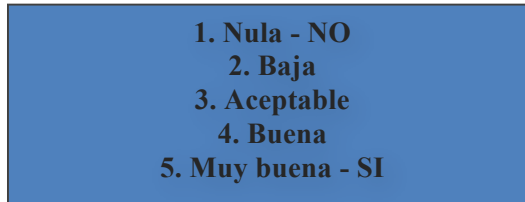


Figura 1. Escala numérica y verbal del instrumento de evaluación

Tal y como se observa en la figura 1, el valor (1) indica que el aspecto a evaluar no aparece, el (2) que está presente algunas veces, el (3) a menudo, el (4) frecuentemente y el (5) que aquello que se está evaluando aparece siempre. Es necesario aclarar que en determinados ítems sería más aconsejable responder indicando Si o No, entonces debe tenerse en cuenta que el valor (1) de la escala significa No y el valor (5) está asociado a Si.

Dimensión Técnica

En el enfoque global el modelo de calidad está centrado en métricas de proceso y métricas de producto. Las métricas de producto se basan en la familia ISO 9126, IEEE 14143, ISO 20000 que contiene métricas internas, externas y de calidad en uso. Este modelo considera todas las métricas de calidad interna, externa y de uso agrupadas bajo la denominación de características.

**Modelo de Calidad para Calidad Interna y Externa
ISO/IEC - 9126**



Figura 2. Modelo de Calidad de la ISO 9126

En este nivel se escogen las características deseadas en la evaluación técnica del software educativo, considerando relevantes para nuestra evaluación las que aparecen en la figura 2 (funcionalidad, fiabilidad, usabilidad, eficiencia, mantenibilidad y portabilidad).

Tabla 2. Dimensión técnica

	Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
1. Dimensión Técnica					
1.1. Funcionalidad					
1.2. Fiabilidad					
1.3. Usabilidad					
1.4. Eficiencia					
1.5. Mantenibilidad					
1.6. Portabilidad					

Desde el punto de vista técnico resaltan las siguientes: la usabilidad (facilidad de utilizar el recurso, acceso al programa, instalación, operación, formas de

navegación), características de la interface (diseño de pantallas, disposición de: menús, iconos, imágenes, color, gráficos, animaciones).

Dimensión pedagógica

En función de la naturaleza de los materiales que se tengan que evaluar, podemos encontrar numerosas propuestas para la evaluación de los programas educativos. Del trabajo de Marqués (2002), tomamos algunos los aspectos pedagógicos, que nos parecen más adecuados para las características de las *Apps* de las *tablets*:

Tabla 3. Dimensión pedagógica

2. Dimensión pedagógica	Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
2.1. Adecuación al usuario (contenidos, actividades, atractivo, interés)					
2.2. Cantidad y calidad de información y datos					
2.3. Recursos para buscar y procesar datos					
2.4. Estrategias didácticas					
2.5. Cubre los objetivos y los contenidos					
2.6. Posee tutoriales de asistencia al usuario					
2.7. Permite la autoevaluación (preguntas, refuerzos)					
2.8. Nivel de actualización de los contenidos					

La parte pedagógica contempla las condiciones del software relativas a los destinatarios (edad, nivel educativo), la enseñanza (objetivos, retroalimentación, metodología usada), los contenidos (tipos y estrategias), el aprendizaje que promueve la aplicación. Hemos decido extraer la característica pedagógica motivacional en una nueva dimensión, para evaluar en profundidad su impacto.

Dimensión didáctica

La evaluación de la dimensión didáctica la hemos diseñado utilizando como punto de partida la plantilla de evaluación elaborada por Prendes (2001). Hemos seleccionado los criterios que creemos más afines a las tabletas digitales. La propuesta final se muestra de la siguiente forma:

Tabla 4. Dimensión didáctica

3. Dimensión didáctica	Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
3.1. Introducción					
3.2. Organizadores previos (Esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales)					
3.3. Gráficos (imágenes, videos, animaciones)					
3.4. Preguntas (plantea preguntas)					
3.5. Ejercicios de aplicación					
3.6. Ejemplos					
3.7. Resúmenes/síntesis					
3.8. Actividades de autoevaluación					

Dimensión motivacional

La evaluación educativa desde una visión motivacional, pretende que este elemento pedagógico se muestre atractivo y despierte en el estudiante la necesidad de una relación pedagógica segura que viabilice una comprensión y reflexión hacia la evaluación educativa y al acto de aprender. La práctica de una actividad debe contener elementos para el encuentro del placer y la satisfacción derivados de esta actividad (Singer, 2001).

Tabla 5. Dimensión motivacional

4. Dimensión motivacional	Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
4.1. Propone nuevos retos.					
4.2. Posibilita el trabajo cooperativo (o da facilidades para éste).					
4.3. Posibilidades de adaptación a diferentes usuarios (grado de dificultad)					
4.4. Fomenta el autoaprendizaje (iniciativa, toma decisiones).					
4.5. Tiene variedad y distintos tipos de actividades					
4.6. Fomenta las competitividad.					
4.7. Difunde los resultados de la actividad.					
4.8. Resulta atractivo para el alumno.					
4.9. Despierta interés o curiosidad en el alumno.					

Dimensión Competencias básicas

Según el Real Decreto 1513/2006, las Competencias Básicas se definen como aquellas destrezas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder logra su realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las Competencias Básicas en el currículo tiene como finalidad integrar los diferentes aprendizajes para que el alumnado los utilice de manera efectiva cuando les resulte necesarios en diferentes situaciones y contextos.

Tabla 6. Dimensión Competencias Básicas

5. Dimensión Competencias Básicas	Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
5.1. Competencia en comunicación lingüística					
5.2. Competencia matemática					
5.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico					
5.4. Tratamiento de la información y competencia digital					
5.5. Competencia social y ciudadana					
5.6. Competencia cultural y artística					
5.7. Competencia para aprender a aprender					
5.8. Autonomía e iniciativa personal					
5.9. Competencia emocional					

Discusión y conclusiones

Consideramos que el instrumento elaborado para la evaluación de *Apps*, *EEAPP.es*, ha resultado ser un instrumento válido, robusto y fiable, por los siguientes motivos:

- a) Robusto, por basarse en un revisión de la literatura estricta y ceñida a los parámetros de calidad necesarios (normas ISO y estándar IEEE) para evaluar *Apps* educativa para la Educación Primaria.
- b) Válido, por haber sido revisado por tres expertos en el ámbito de la educación y conocedores de la integración de las TIC en la enseñanza
- c) Fiable en cuanto ha sido sometido a la prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach obteniendo una puntuación próxima a 0.918 lo que le otorga una fiabilidad muy alta.¹

¹ Datos obtenidos del trabajo fin de máster del autor este trabajo, en el que se evaluaron 50 *Apps* de Educación Primaria.

El instrumento EEAPP.es permite comprobar que *Apps* pueden ser funcionales para el uso en Educación Primaria. Creemos que una *App* es válida para su uso en Educación Primaria si obtiene una puntuación media de 3,5 sobre 5, pero es solo una recomendación. Si bien, es importante que las *Apps* funcionen correctamente, sin fallos y de manera estable para poder trabajar con garantías, como bien indica la dimensión Técnica, debemos resaltar la importancia de tres dimensiones que hacen que la *Apps* se convierta en una herramienta de *enseñanza-aprendizaje*, como son las dimensiones, Pedagógica, Didáctica y Motivacional. En primer lugar la Pedagógica, porque la información que presenta se adecua correctamente y se puede adaptar al nivel que cada niño o niña necesita en cada momento (como pueden ser, alumnos con necesidades educativas especiales), también porque la cantidad de información, contenidos y objetivos está perfectamente contextualizados con el currículo de Primaria, imprescindible para la adquisición de nuevos conocimientos. La dimensión Didáctica, cobra especial sentido porque ofrece a los alumnos y alumnas materiales y actividades atractivas, llenas de imágenes, videos, sonidos, con multitud de actividades interactivas que junto con la dimensión Motivacional convierte a las *Apps* en una herramienta de trabajo dentro del aula que despierta el interés de los niños y niñas, que crea nuevos retos para tener motivados a nuestros niños y niñas posibilitando que si diviertan mientras aprenden lo que fomenta la predisposición al aprendizaje. Destacar también, la dimensión Competencias Básicas, porque nos permite saber en que medida vamos a trabajar en cada competencia.

Con el instrumento EEAPP.es vamos a poder tener una valoración previa de lo que una determinada *Apps* nos va a aportar dentro del aula de Educación Primaria. De esta manera, podemos decidir si nos interesa utilizarla o buscar otra que nos ofrezca mejores prestaciones.

El valor de una *App* no está en el resultado de la aplicación del instrumento, simplemente es una herramienta de orientación, el verdadero valor dependerá de su uso en el momento adecuado y de la manera correcta.

Referencias bibliográficas

- Ballesta, J; Lozano, J; Alcaraz, S y Cerezo, M. (2012a). Acceso y uso de pantallas en adolescentes: teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión. En M., Estebanell y F.,García (Eds.) *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.*(pp. 77-85). Girona: Universitat de Girona.
- Barroso, J. y Col. (1997). Evaluación de Medios Informáticos: Una Escala de Evaluación Para Software Educativo. Recuperado de http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-08.htm
- Buckingham, D. (2008). Digital Media Literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Cabero, J. (2006). Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* .
- Cardona, M. C. (2002). Introducción a los métodos de investigación en educación. Madrid: EOS Universitaria.
- Decreto 68/2007, de 29 de Junio, *por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.*
- Gadotti, M. (2010). *História das idéias pedagógicas.* Editora Ática. Sao Paulo.
- Gómez, M^a T. (1997). Un Ejemplo de Evaluación de Software Educativo Multimedia. Recuperado de http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2_3-03.htm
- Hernández, J. (2014). Valoración preliminar del valor pedagógico del software educativo (apps) para tabletas digitales (iPad) en Educación Primaria. // *Congreso Internacional de Innovación Docente.* Murcia: Universidad de Murcia
- ISO 9126, 5 de Junio de 2004, *estándar internacional para la evaluación de la calidad del software.*

- ISO 20000, 14 de diciembre de 2005, *es el estándar reconocido internacionalmente en gestión de servicios de TIC.*
- Marquès, P. (2001). Plantilla para la Catalogación y Evaluación Multimedia. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/evalua.htm>
- Marquès, P. (2002). Evaluación y selección de software educativo. Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, Nº 185, 2002 , págs. 31-37
- Prendes, M.P. (2001). "Evaluación de manuales escolares". Revista PIXEL-BIT, 16.
- Rada, D. (2013). IAESME: Instrumento de análisis y evaluación de software multimedia educativos. Revistar Educarnos. Recuperado de <http://revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci3n/iaesme-instrumento-de-an3lisis-y-evaluaci3n-de-software-multimedia-educativos1>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.*
- Singer, R., Hausenblas, H. y Janelle, C. (2001) Handbook of sport psychology. New York: John Wiley & Sons.
- Soto, F. J. y Gómez, M. (2002) Evalúa: Un Instrumento de Evaluación de Recursos Multimedia para la Atención a la Diversidad. Recuperado de <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/5-22002.pdf>

EL COMEDOR ESCOLAR COMO CONTEXTO: PROBLEMAS REALES PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

África Celdrán Guerrero, María del Pilar López Guevara, Ana Isabel Ponce Gea
(*Universidad de Murcia*)

Introducción

El informe sobre la Evaluación general de diagnóstico del año 2009 para cuarto curso de Educación Primaria define la competencia matemática como:

La habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.
(p. 22).

Pues bien, si analizamos los datos correspondientes a la adquisición de dicha competencia en el ámbito nacional, podemos observar que existe un mayor porcentaje de alumnado, concretamente un 16% en el conjunto de España, que se encuentra en los niveles más bajos de rendimiento (nivel menor que 1 y nivel 1), frente a un 7% que se encuentra en el nivel más alto (nivel 5).

Nuestros alumnos de Primaria, según lo anterior, son capaces de localizar y recuperar información sobre números, interpretar el valor posicional de las cifras de un número, reconocer y clasificar figuras y cuerpos geométricos,...; pero en su mayoría incapaces de resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando dos operaciones con números naturales como máximo.

Si analizamos los resultados obtenidos en los diferentes procesos (reproducción, conexión y reflexión), vemos que:

Evidencian un grado de dificultad creciente, como cabía esperar, cuando se trata de reproducir (destrezas necesarias para la realización de los ejercicios más sencillos en situaciones conocidas), establecer conexiones (destrezas de interrelación, en contextos relativamente conocidos, presentes en problemas de dificultad media) y reflexionar sobre las cuestiones planteadas (destrezas que implican un cierto grado de perspicacia y creatividad a la hora de identificar los elementos matemáticos de un problema). (p.108).

Sin duda, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en nuestras aulas, frecuentemente alejadas de cualquier conexión con la realidad y cercanas a automatismos que se repiten sin cambios para llegar a la solución, influyen desfavorablemente en los resultados obtenidos.

En lo siguiente, realizamos una revisión sobre el trabajo por procesos para después describir brevemente una propuesta didáctica, que ha sido desarrollada en el CEIP “San Isidoro” de El Algar (Cartagena, Murcia) en 5.º de Educación Primaria.

Realidades y necesidades: Del libro de texto al trabajo por problemas

Las prácticas tradicionales para la enseñanza de las matemáticas no están teniendo buenos resultados y, además, no despiertan el interés de los alumnos por esta disciplina (Bazán y Aparicio, 2006).

Todos tenemos un esquema más o menos similar de una clase de matemáticas. Porque pareciera que en las clases de matemáticas siempre se sigue una misma secuencia: corrección de tareas, aclaración de dudas, continuación con la explicación del tema correspondiente –generalmente, escribiendo en una pizarra– y aplicación de lo explicado con actividades escritas que se realizan de forma individual (Andrade, Perry, Guacaneme y Fernández, 2003). Y todo ello apoyado en un recurso principal: el libro de texto; recurso que, tal y como señalan Nortes Checa y Nortes Martínez-Artero (2011), es preponderante en la enseñanza de las matemáticas y cuya utilización “ha sido decisiva para lograr en los alumnos una serie de conocimientos matemáticos” (p. 68), pero también “para crear una

animadversión a las matemáticas, debido a la incapacidad, dificultad, etc., para presentar sus contenidos de forma clara, amena y rigurosa” (p. 68).

Ante la constancia de los déficits que esta metodología, apoyada en un recurso, conlleva, en los últimos años se están ofreciendo alternativas innovadoras en las que el libro de texto es un recurso de varios y en las que prima la contextualización del conocimiento y la relación de este con las verdaderas necesidades que se presentan en nuestra vida.

Alsina (2010) lleva a cabo un paralelismo con la pirámide de la alimentación para ofrecer la Pirámide Matemática que mostramos en la Figura 1. En la base de esta, señala los recursos de “consumo” diario, es decir, aquello imprescindible para que el alumno aprenda las Matemáticas, aquello que se ha de dar con una frecuencia mayor en nuestras escuelas. En la cúspide, el libro de texto, cuyo uso se aconseja ocasional. Entre ambos extremos, diferentes recursos tienen cabida en la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas, enmarcados todos ellos en una organización variable de los alumnos y en la comunicación, negociación y diálogos entre estos.

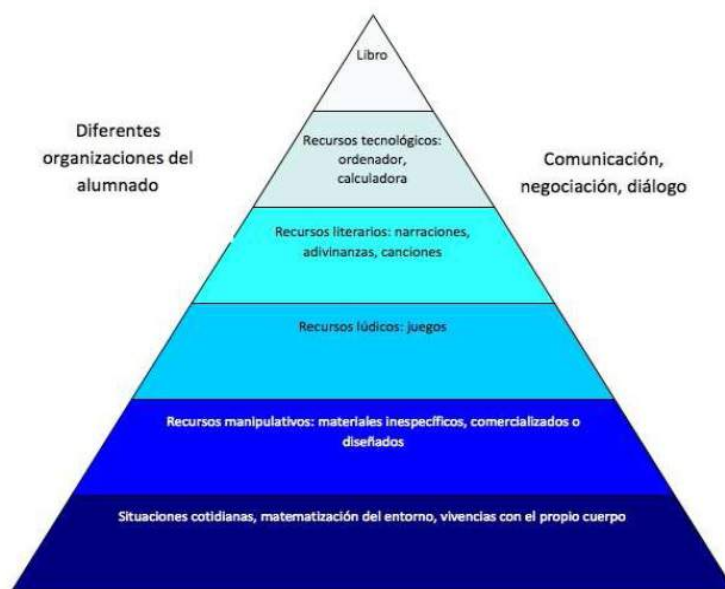


Figura 1. La Pirámide Matemática (Alsina, 2010)

Si bien es cierto que el planteamiento de Alsina está dirigido hacia la Educación Infantil, no lo es menos que las nuevas pretensiones que la sociedad tiene en relación a la Escuela hacen que dichos planteamientos

resulten igualmente válidos y, además, muy coherentes para la Educación Primaria.

La Escuela tiene que formar a alumnos competentes, entendiendo por competencia “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala y Arnau, 2007, p. 44). Precisamente lo que el Informe nos dice que no sabemos hacer.

Ruiz Socarras (2008) señala precisamente dos de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas que, con facilidad, podrían generalizarse para otras áreas de conocimiento de nuestro sistema educativo: la no contextualización del conocimiento y el no tratamiento de este como un todo.

Dichas problemáticas contrastan, en gran medida, con las mencionadas necesidades; obligando ello a un cambio que permita ofrecer a nuestros alumnos los instrumentos para resolver problemas en distintas situaciones; lo que, en el caso que nos ocupa, afecta directamente al desarrollo de la competencia matemática.

Parafraseando a Niss (2002), Alsina (2010) define la competencia matemática como “la habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de situaciones en las que las matemáticas juegan o pueden desempeñar un papel” (p. 15).

Lo anterior implica ir más allá de los contenidos para trabajar los procesos matemáticos; deriva en la necesidad de utilizar metodologías diferentes, entre las que el trabajo por problemas resulta atrayente para el logro de las pretensiones de competencia.

El trabajo de los procesos matemáticos en un contexto de aprendizaje

Los procesos matemáticos “son las herramientas que nos proporcionan las matemáticas para trabajar los diferentes contenidos” (Alsina, 2012a, p. 2), resaltando cómo estos han sido adquiridos y cómo pueden ser utilizados.

Desde que en el año 2000 el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos (NCTM) publicara los últimos estándares para la educación matemática, los procesos matemáticos están siendo progresivamente incluidos en las legislaciones, si bien su trabajo en las aulas continúa siendo aparentemente escaso.

La NTCM (2000) distingue cinco procesos matemáticos que han de ser referentes para todas las etapas educativas. Estos cinco procesos son la resolución de problemas, razonamiento y demostración, comunicación, conexiones y representación. Para cada uno de ellos, se definen unos estándares que señalarán más concretamente aquello que el proceso matemático implica.

El trabajo de los procesos matemáticos no es otra que el desarrollo de la competencia matemática. Si volvemos ahora a la definición de competencia como esa “habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar” las matemáticas (Alsina, 2010, p. 5), podremos entonces fácilmente hacer coincidir lo competencial con lo procesual, en lo que a las Matemáticas se refiere. ¿No es acaso ser competente ser capaz de razonar matemáticamente, plantear y resolver problemas, interpretar y representar, comunicar el trabajo...?

Los procesos matemáticos y las competencias enfatizan una misma idea, que no es otra que la de aprender las matemáticas comprensivamente y utilizarlas en contextos de lo más diversos.

Las propuestas de trabajo por procesos se han planteado principalmente para la etapa de Educación Infantil; no obstante, ¿existe algo que no sea compatible?

En primer lugar, las capacidades matemáticas son constantes y que lo varía son los contenidos (Alsina, 2012b) por lo que, a este respecto, el cambio de nivel no conllevaría ninguna problemática pues lo que, esencialmente varía, es la dificultad en el contenido.

En segundo lugar, los problemas de los que parten las propuestas pueden presentarse con distinto grado de dificultad y son igual –o incluso más– significativos en tanto en cuando vamos avanzando en edad.

Por último, la necesidad de ofrecer aprendizajes globales, aunque más recurrente en los discursos y planteamientos de la Educación Infantil, no es exclusiva de esta etapa. Las nuevas demandas que se le hacen a la Escuela apuestan por la globalidad como la metodología más acertada: “En este sentido, el nuevo milenio exige nuevos propósitos educativos (Hargreaves, 2003) pues el mundo postmoderno es ininteligible, paradójico y con incertidumbres; requiere de innovaciones que puedan dar respuestas rápidas y pertinentes a la realidad globalizada” (Delgado, 2009, p. 14). Además, el aprendizaje significativo se ha de buscar en todo momento, y el contexto conocido resulta significativo tanto para los alumnos de Educación Infantil como para los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria

En lo siguiente, planteamos una propuesta para la Educación Primaria, interviniendo en el aula o, más bien, en el contexto escogido: el comedor; y llevando a cabo un trabajo de todos los procesos matemáticos a través de diferentes tareas.

Propuesta didáctica: *Más personas, mismo espacio*

La propuesta didáctica que hemos llevado a cabo está dirigida al último nivel de tercer ciclo de Educación Primaria. Supone el trabajo de los procesos matemáticos, así como de los contenidos. Hemos considerado cuatro fases bien diferenciadas: matematización del contexto, trabajo previo en el aula, trabajo en contexto y trabajo posterior en el aula (Alsina, 2012).

Con la finalidad de hacer realistas los distintos problemas que se le plantean al alumnado, todos ellos han quedado englobados en una situación problemática que podría ser real y que les afecta como miembros de la comunidad escolar: *¿Qué cambios serían necesarios en el comedor a causa de las nuevas incorporaciones?*

Partiendo de que “las tareas posibilitan organizar el aprendizaje del alumnado al definir una meta y al proporcionar información e instrucciones para procesar los contenidos dentro de un contexto determinado” (Ramírez y Lorenzo, 2012, p. 53), la resolución del problema se ha llevado a cabo a través de seis tareas

diferenciadas que han contribuido al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:

1. Utilizar los contenidos matemáticos, de forma integrada, para resolver un problema real.
 - 1.1. Razonar y demostrar soluciones matemáticas a partir de diferentes procedimientos (fórmulas, comparación y discusión con los resultados de otros, utilización de unidades de referencia...).
 - 1.2. Comunicar a los demás los resultados obtenidos, utilizando sistemas de comunicación variados (orales, tablas, gráficos...)
 - 1.3. Utilizar conocimientos de otras áreas como necesarias para la resolución del problema (Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural).

Secuenciación de las tareas

Tal y como apuntábamos en lo anterior, la propuesta didáctica se ha dividido en cuatro fases.

I. MATEMATIZACIÓN DEL CONTEXTO

Esta fase ha sido realizada exclusivamente por los investigadores, con la colaboración del docente implicado. Se ha elegido el comedor como contexto idóneo para el planteamiento de una situación problemática real.

II. TRABAJO PREVIO EN EL AULA

Una vez matematizado el comedor, dedicamos una sesión a repasar con los alumnos aquellos contenidos que se localizan en los bloques de mayor dificultad. Propusimos varias actividades relacionadas con las que realizarían más adelante.

III. TRABAJO EN EL CONTEXTO

Tras el trabajo previo en el aula, ha comenzado el trabajo en el contexto. Durante este, y con el fin de solucionar el problema que se les plantea a los alumnos, se han llevado a cabo 6 tareas, realizadas en grupos de 5-6 alumnos.

- *Tarea 1*

- *Objetivos: 1. Determinar, en base a los datos ofrecidos, la totalidad de alumnos que usarán el comedor el año que viene; 2. Interpretar de forma adecuada los datos de una gráfica.*
- *Contenidos: Análisis crítico de las informaciones que se presentan mediante gráficos estadísticos.*

Ya en el contexto, el docente les ha planteado el problema que el colegio tendrá el próximo curso: va a ampliarse en una línea y entra un número adicional de alumnos que usará el comedor, con lo que las plazas actuales serán insuficientes. Por tanto, han de dar respuesta a dos cuestiones, por medio de una interpretación gráfica con los datos correspondientes: “¿Cuántos alumnos utilizarán el servicio del comedor el año que viene?” y “¿Cuál es la diferencia entre los alumnos que hay este año y los que habrá el año que viene en el comedor?”.

- *Tarea 2*

- *Objetivos: 1. Deducir los cambios que se derivan de la incorporación de los nuevos alumnos; 2. Identificar la totalidad de menaje y mobiliario requeridos. 3. Razonar que en base al precio de un elemento, se calcula el de los demás iguales a él.*
- *Contenidos: Valoración de la necesidad de reflexión, razonamiento y perseverancia para superar las dificultades implícitas en la resolución de problemas.*

Esta tarea se centra en el razonamiento lógico, planteándose dos sub-problemas al alumnado: “¿Qué cambios serían necesarios en el comedor con las nuevas incorporaciones?” y “¿Qué necesitas saber para poder elaborar el presupuesto necesario?”.

- *Tarea 3*

- *Objetivos: 1. Explicar la relación cuantitativa que hay entre los distintos elementos a comprar y los niños; 2. Realizar las*

operaciones aritméticas necesarias para concluir el número total de elementos requeridos.

- *Contenidos: Recogida y clasificación de datos cuantitativos.*

En esta tarea, los alumnos han realizado el inventario de los objetos del comedor, contando mesas, sillas y platos, para después calcular la cantidad que habrá que comprar de cada uno de estos

- *Tarea 4*

- *Objetivos: 1. Razonar que la operación aritmética que relaciona el precio de un elemento concreto, con la cuantía final de todos los elementos iguales a él es la multiplicación; 2. Realizar las operaciones necesarias para la elaboración del presupuesto completando una tabla.*
- *Contenidos: Utilización de operaciones de suma, resta, multiplicación y división con distintos tipos de números, en situaciones cotidianas y en contextos de resolución de problema.*

Calculado lo anterior, el precio de cada unidad se convierte en el elemento indispensable para responder a la pregunta: “¿Cuál es el presupuesto que necesitas?”. Se facilita la tarea ofreciendo una tabla donde colocar los datos.

- *Tarea 5*

- *Objetivos: 1. Justificar en qué formas geométricas se puede dividir el suelo del comedor en base a las diferentes propiedades geométricas que conocen; 2. Justificar por medio de operaciones el área que queda libre.*
- *Contenidos: Medidas y áreas.*

Una vez que los alumnos han calculado el presupuesto, hemos pasado a estudiar el espacio y la distribución en el comedor con el fin de dar respuesta a la pregunta “¿Qué espacio quedaría libre si incluimos las nuevas mesas?”. Con el fin de facilitar la tarea, previamente han dado respuesta a “¿Cuánto miden los lados del comedor?” y “¿Cuánto miden los lados de las mesas?”.

- *Tarea 6*

- *Objetivos: 1. Dibujar las posibles distribuciones de las mesas en un plano del comedor, a escala.*
- *Contenidos: Representación en el espacio y escalas sencillas.*

La última tarea que se ha llevado a cabo en el contexto ha sido introducida mediante la pregunta: “¿Cómo se pueden distribuir las mesas en el espacio?”. Para darle solución los alumnos han completado un plano, a escala, con los nuevos elementos que se van a incluir (las mesas).

El desarrollo de estas tareas supondrá el trabajo de todos los procesos matemáticos y bloques de contenidos anteriormente mencionados, pudiendo relacionarse en una tabla de doble entrada que, por cuestiones de espacio y considerando más interesante la propuesta en sí, nos privamos de reflejar.

IV. TRABAJO POSTERIOR EN EL AULA

Una vez concluidas las actividades en el contexto, y ya de vuelta en el aula, se discutieron los resultados obtenidos. Como actividad de cierre, la profesora les lanzó la siguiente cuestión: “¿Se os ocurre alguna forma de abaratar el presupuesto?”. Las respuestas ofrecieron algunas alternativas como, por ejemplo, incluir más sillas por mesa para reducir el número de mesas y hacer dos turnos de comedor.

Discusión y conclusiones

El diseño de esta propuesta, así como su desarrollo, ha tenido como base el trabajo por procesos matemáticos y la resolución de tareas.

Apoyándonos, principalmente, en los procesos establecidos por la NTCM, y aplicándolos a la Educación Primaria, hemos diseñado e implementado una propuesta didáctica que tenía como características principales el uso de un contexto conocido por el alumnado y el establecimiento de un problema realista. Dicho problema ha articulado todas las tareas posteriores.

Se ha de señalar que la puesta en práctica de la propuesta ha sido bien recibida por el alumnado, de modo que, si bien presentamos lo anterior desde

una óptica innovadora y no investigadora, podríamos afirmar desde la propia observación que la motivación de los alumnos ha sido mayor que la que es propia en las prácticas más tradicionales de la enseñanza de las Matemáticas.

La literatura avala los beneficios del trabajo por procesos que, no es otra cosa, que el trabajo competencial. Sin embargo, los alumnos no están acostumbrados a ciertas metodologías, a razonar sobre problemas reales. La implementación de esta propuesta ha conllevado dificultades a este respecto, pues los alumnos suelen trabajar con ejercicios con estructura y planteamiento similar, y diferente a lo presentado.

Por lo tanto, se deduce como necesario el aumento de propuesta como la que presentamos en las aulas, que hagan ver a los alumnos la utilidad y la significatividad de las Matemáticas.

Referencias bibliográficas

Alsina, A. (2010). La “pirámide de la educación matemática”: una herramienta para ayudar a desarrollar la competencia matemática. *Aula de Innovación Educativa*, 189. Recuperado de

http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/matematicas/alsina_09_10/Articulo_Aula_piramide_matematica_alsina.pdf

Alsina, A. (2012a). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14.

Alsina, A. (2012b). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *NÚMEROS. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 7-24.

Andrade, L., Perry, P., Guacaneme, E. y Fernández, F. (2003). La enseñanza de las Matemáticas: ¿en camino de transformación? *Relime*, 6 (2), 80-106.

Bazán, J.L. y Aparicio, A.S. (2006). Las actitudes hacia la Matemática-Estadística dentro de un modelo de aprendizaje. *Revista Semestral del Departamento de Educación Perú*, 15, (28), 1-12.

Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 211, de 12 de septiembre de 2007.

Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24 (3), 11-44.

Ministerio de Educación (2009). Informe de Resultados Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto Curso. Recuperado de http://evalua.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/EGD/informe-final-egp.pdf

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics (Trad. Castellana, *Principios y estándares para la educación matemática*. Sevilla: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales, 2003).

Nortes, A. y Nortes, R. (2011). Los libros de textos y la resolución de problemas en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), 67-98.

Ramírez, A. y Lorenzo, E. (2012). Desarrollo de la competencia matemática en educación primaria a través de la resolución de tareas. Edmetic, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1) 48-65

Ruiz, J. M. (2008). Problemas actuales de la enseñanza aprendizaje de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2359Socarras-Maq.pdf>

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Madrid: Graó.

LA DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES Y EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ESPACIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA BASADA EN LA OBRA DE PICASSO

David Verdú González⁽¹⁾, María Dolores Saura López⁽²⁾

(¹)Universidad de Murcia, (²)CEIP Santo Domingo y San Miguel de Mula)

Introducción

En la actualidad se puede observar, en cualquier documento educativo oficial, que se insiste en la necesidad y conveniencia de programar y evaluar por competencias. Esa programación nos debería servir para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos: sus capacidades, ritmos de aprendizaje, dinámica emocional, características personales, etc., y, a partir de esas diferencias, poder seguir un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a cada alumno y alumna.

Según la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la educación debería fomentar que las personas adquieran y desarrollen los recursos necesarios, durante su escolarización obligatoria, para poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo que implica, ante todo proporcionar a los jóvenes:

una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. (p. 17160).

Para ello, entre los principios que rigen la LOE (2006) encontramos: la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad que garantice la compensación de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales; y la “flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad” (p. 17165). Esa equidad y flexibilidad deberían ser la base para programar propuestas curriculares que

ofrecieran adaptaciones para alumnos con necesidades educativas específicas, tanto por problemas en el aprendizaje como por presentar altas capacidades.

Hace más de treinta años que Howard Gardner publicó su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), en la que se consideraba a la inteligencia como un potencial que cada ser humano posee en mayor o menor grado, que no puede ser medido con instrumentos normalizados, y ofreció criterios para observarla y desarrollarla. Ese potencial se convierte en una capacidad, por lo tanto, puede considerarse una destreza que puede ser desarrollada. Cada persona nace con unos potenciales marcados genéticamente, pero que se pueden desarrollar de una manera u otra dependiendo del medio ambiente, las experiencias, la educación recibida, etc. A todos esos potenciales Gardner (1983) los denominó *inteligencias múltiples* que posee el ser humano, que pueden ser desarrolladas conjunta o individualmente.

Las competencias básicas se corresponden, en mayor o menor medida, a esa idea de inteligencias múltiples. Cada ser humano irá avanzando y desarrollando cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia, dentro de sus capacidades. Por ello, la educación ha de tener en cuenta las características de su alumnado, y plantear un proceso de aprendizaje acorde a esas características, con el objetivo de desarrollar sus potenciales al máximo de sus capacidades.

El nivel de desarrollo de cada persona no sólo dependerá de sus capacidades, sino también estará influido por su entorno. Por ello Goleman (1996), introdujo el concepto de *inteligencia emocional o social*, en la que no sólo se tiene en cuenta el propio desarrollo del individuo, sino que éste también se reconoce a sí mismo y a los demás, y en su progreso, también evoluciona su relación con el resto de personas y con el entorno. Los educadores no sólo se tienen que preocupar del desarrollo intelectual de su alumnado, sino también del componente social.

Por todo lo anterior es evidente que se hace necesario reconocer en cada alumno y alumna sus características, para poder adaptar el proceso de

enseñanza-aprendizaje a las mismas. Y, al igual que pasa con los alumnos y alumnas con ritmos más lentos, identificar las altas capacidades supone un gran desafío para los educadores, así como adaptar la enseñanza a satisfacerlas.

Atendiendo a lo que dicen Sastre, Román y Ortiz (2010):

en este nuevo paradigma educativo un gran objetivo de la intervención educativa y didáctica sería la mejora de la cognición, con estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo del sistema cognitivo (capacidades, destrezas y habilidades), y la mejora de la afectividad, con estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de los sistemas cognitivo y afectivo (valores y actitudes). (p.406).

Las altas capacidades no sólo se han de asociar a 'buenas notas' o desarrollarse más rápido, sino que implican curiosidad, pensamiento diferente sobre el mundo, etc. Esto puede llevar a que los alumnos que las tienen se aburran, se frustren y tengan un menor desarrollo en su inteligencia emocional: baja autoestima, problemas conductuales, menor relación social,... Por ende, es esencial identificar y atender tempranamente las altas capacidades, con el fin de poder adecuar la enseñanza a esas altas habilidades, para que perduren y se desarrollen.

Según Núñez (2010), la identificación de las altas habilidades supone un gran reto ya que no sólo se reconocen a través de un test, sino que requieren observaciones del comportamiento y habilidades de los niños, tanto verbalmente como en producciones (trabajos de arte, historias escritas o contadas,...). Las respuestas de los alumnos a las oportunidades de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, pueden ser ideales para el reconocimiento de las altas capacidades. La curiosidad, la expresión verbal, la resolución de problemas, la memoria, la creatividad y originalidad, o la rapidez en el aprendizaje, pueden ser criterios observables en los niños para identificarlas. Siguiendo con Núñez, y su trabajo de 2010, una vez identificadas las altas capacidades es cuando los docentes tienen el reto de atenderlas, dentro de un entorno de aprendizaje en el que los niños y niñas se encuentren a gusto. En ese ambiente se debería lograr que los niños y niñas puedan trabajar en actividades y proyectos de forma fácil, a su ritmo y nivel, a través de

trabajos de ampliación, con diversidad de materiales y/o centros de actividades donde realizar tareas por propia iniciativa. También se deberán trabajar proyectos comunes, en los que los niños con altas capacidades (y cualquier alumno) se encuentren inmersos en el grupo clase, afianzando su autoestima y sus habilidades sociales, lo que desarrollará su inteligencia emocional. Por ello, es muy importante no aislar a estos alumnos, sino incluirlos en los grupos de clase, conociendo los distintos ritmos y aportando al grupo materiales que permitan el desarrollo individualizado de los alumnos.

Uno de las mejores formas de atender las altas capacidades es la inclusión del pensamiento creativo en las actividades. Como vemos en la web *Inteligencia Emocional, altas capacidades y ambientes creativos* (2010), la creatividad, también llamada imaginación constructiva, pensamiento original, divergente o creativo, es la generación de nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales. La creatividad se puede manifestar en cualquier ámbito del proceso educativo, en cualquier área de conocimiento. Por eso, si tenemos en cuenta a Rigo, Donolo y Ferrándiz (2010), esa pregunta de que si la creatividad es un dominio general o específico, podría responderse diciendo que hay requisitos iniciales que son necesarios al rendimiento creativo en todos los dominios, pero sólo hay algunas áreas sobre las cuales uno puede ser creativo, por lo que hablaremos de poetas creativos, pintores creativos, matemáticos creativos, etc.

Como se decía anteriormente, el ser humano posee múltiples inteligencias, que podrán evolucionar más o menos en cada uno, por ello, las altas capacidades podrían aparecer sólo en unas destrezas o en varias. Podremos encontrar alumnos con altas capacidades artísticas, otros matemáticas,...., o bien alumnos y alumnas que muestren altas habilidades en varias o todas las áreas.

Una de las inteligencias múltiples incluidas en la teoría de Gardner es la *inteligencia espacial* que, según Armstrong (2011), es la capacidad de percibir el mundo visuo-espacial de forma precisa, y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones. Siguiendo con Armstrong (2011, p. 19), esta inteligencia implica "sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre los elementos. Incluye la capacidad de visualizar y de

representar gráficamente ideas visuales o espaciales”. Cuando un alumno o alumna muestra altas capacidades en esta inteligencia se suele decir que tiene *talento espacial*, ya que destaca en las habilidades para entender y recordar relaciones espaciales, en la capacidad para visualizar y relacionar las partes de un sistema físico en el espacio, y suelen manifestar gran capacidad para percibir, modificar y transformar imágenes (Ferrándiz et al., 2010).

En las áreas destinadas a la Educación Artística frecuentemente se ha trabajado la composición artística a través de la presentación e imitación de modelos, que normalmente han sido obras de artistas reconocidos. Esas actividades, además de ser monótonas y de no fomentar la creatividad ni la originalidad, han sido diseñadas para un ‘alumno estándar’, ya que se proponía una realización plástica genérica, sin tener en cuenta las diferentes características, necesidades o intereses de los distintos alumnos y alumnas.

Un centro escolar que pretenda atender las necesidades de cualquier alumno, para darle una educación individualizada y acorde a sus características, y más en concreto a los alumnos con altas capacidades (que es el caso que nos ocupa), deberá entender que el ser humano no se desarrolla uniformemente, sino que dispone de una serie de habilidades e inteligencias que se desarrollarán de manera diferente en cada individuo. Además, hay que comprender que en el desarrollo de las personas influyen no sólo los componentes académicos, sino también otros emocionales, que hay que tener en cuenta junto a los primeros, y que éstos no sólo se desarrollan en las actividades escolares sino que en ellos influyen los conocimientos de los niños, el entorno, las relaciones, etc.

Propuesta didáctica

Atendiendo a la necesidad que recogen las leyes educativas de dar atención a aquellos alumnos y alumnas que presenten altas capacidades, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia está promoviendo la creación de ‘Centros Preferentes de Atención a Alumnos con Altas Capacidades’. En ellos, el alumnado con altas capacidades podrá acudir para que se le dé una atención adecuada a sus características. Para ello, estos centros tendrán que disponer

de recursos adecuados y, sus docentes, tendrán que recibir formación para ser capaces de detectar e identificar a aquellos alumnos que presenten altas habilidades. El centro donde se llevó a cabo esta propuesta se encontraba en su primer año como centro preferente, por lo que los docentes estaban recibiendo la formación oportuna y se estaban creando materiales para la atención de los alumnos y alumnas que presentaran estas características.

El presente proyecto trataba del desarrollo de la creatividad dentro del área de Educación Artística, en un ambiente de trabajo cooperativo, pero a través de una creación individual, en la que cada alumno se expresara individualmente. Asimismo, pretendía servir de ejemplo para futuras propuestas que den libertad a los alumnos para desarrollar su empatía, creatividad y habilidades sociales, a través de trabajos conectados con el currículum oficial, pero que estén abiertos a poder atender los diferentes ritmos de aprendizaje y las distintas capacidades de los alumnos. Esas propuestas podrían estar basadas en proyectos, ya que a través de un contenido del currículum se podría profundizar y englobar actividades de todas las áreas. Ese trabajo multidisciplinar e interdisciplinar aseguraría estar dejando que los alumnos con altas capacidades pudieran profundizar todo lo que quisieran, investigando, incluyendo actividades y dejándoles iniciativa, asegurándonos de adecuar las actividades a los distintos ritmos de aprendizaje.

Aunque el presente trabajo trata de una actividad puntual, sirve de ejemplo para un modelo de trabajo en el que se pudiese trabajar otras temáticas, en forma de proyecto, y que pudieran ser globales al curso, e incluso al centro, haciendo adaptaciones, para los distintos niveles, que atendiesen las diferentes características de todos los alumnos del colegio.

Las Programaciones de Aula, aún teniendo cierta libertad para desarrollar el currículum de Educación Primaria, deben seguir los criterios marcados tanto por la LOE (2006), como por el DECRETO 286/2007, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2007). Por ello, dichas programaciones tienen que asegurarse de que se cumplan los objetivos propuestos en los mencionados textos y, para ello, deben abordar una serie de contenidos que garanticen la consecución de esos objetivos.

La actividad que se plantea en el presente documento es una modificación de la programada por el libro de texto que se sigue en el curso, la cual consistía en conocer algo sobre la vida de Pablo Ruiz Picasso y una de sus obras (todo en tres líneas) para, posteriormente, copiarla y colorearla (ver Figura 1)



Figura 1. Lámina del libro de texto para la actividad sobre Pablo Picasso

Aunque se estaría contribuyendo al desarrollo, en parte, de varios objetivos y contenidos del currículum, de dejar así la actividad, se llegaría a un conocimiento muy vago de uno de nuestros grandes artistas y del estilo de una de sus obras, y lo único que harían los alumnos es copiar y colorear esa obra, sin tener en cuenta las distintas características e intereses del alumnado, y dejando poco espacio a la creatividad y la expresión personal de lo que se ve y de las propias emociones.

Metodología

La presente propuesta fue llevada a cabo en una clase de 4.º curso de Educación Primaria, con niños y niñas de entre 9 y 10 años. El centro estaba en el primer año como 'Centro Preferente de Atención a Alumnos con Altas Capacidades', por lo que la actividad sirvió de base para la creación de una serie de actividades que ayuden a la detección y atención de altas capacidades en las aulas del centro.

Se trata de una actividad dentro del área de Educación Artística que, modificando una tarea propuesta por el libro de texto, fomentaba la expresión libre y la creatividad, y atendía a los diferentes ritmos, necesidades y habilidades de los alumnos y alumnas, útil también para trabajar con los alumnos con altas capacidades, ya que no se les ponía límites a su curiosidad e inventiva. También se trabajaba la inteligencia emocional, al realizar la misma actividad todos los compañeros. Con sólo introducir unos cambios en la actividad inicial, se estaría atendiendo a todo el alumnado y las habilidades de cada uno, y se estaría pensando en esa programación por competencias tan deseada en la educación.

La puesta en práctica de la actividad se desarrolló en cuatro sesiones de Plástica, las cuales hacían un recorrido por todas las fases de la secuencia de enseñanza-aprendizaje: fase inicial o de introducción (identificación de conocimientos previos y trabajo de profundización a través de la búsqueda de información sobre el pintor y su obra, fomentando el trabajo autónomo, el uso de las TIC y la colaboración de las familias); fase de desarrollo (análisis de la obra “Jarra, vela y cacerola esmaltada”: estilo, uso de las formas y el color, distorsión de la realidad, etc.; y creación de un bodegón propio, observando y eligiendo entre varios ejemplos de velas, jarras y cacerolas reales que se dispusieron en el aula); y, por último, la fase final o de revisión (exposición en el pasillo del colegio que incluía: las obras de los alumnos y alumnas, trabajos de investigación realizados por algunos de ellos y noticias de prensa relacionadas con Picasso o con alguna de sus obras).

La actividad siguió una metodología activa y participativa, y un método de proyecto de trabajo (los alumnos fueron los protagonistas tanto en la búsqueda de información como en la creación de las obras, y el maestro actuó de guía, aportando materiales para conducir el proceso a seguir). Se fusionó trabajo individual con trabajo en grupo, fomentando, sobre todo, la creatividad y el respeto por las obras de los demás. Las tareas propuestas fueron: lluvia de ideas, búsqueda de información y creación de murales, realización de obras pictóricas individuales y exposición global de los murales y las pinturas.

Los recursos utilizados para la realización de las tareas fueron: ideas previas de los alumnos sobre Picasso y su obra; TIC para buscar la información sobre

Picasso, y exponerla; objetos reales (jarras, velas y cazos) que sirvieron de modelo para las pinturas, y los materiales pictóricos.

En la concreción curricular se incluye la propuesta de desarrollo de casi todas las competencias básicas (en mayor o menor medida), y también gran cantidad de contenidos que buscaban el desarrollo completo de los alumnos. Además, con esta nueva propuesta se introdujo la libertad en las obras de los alumnos, quienes escogieron los elementos que habría en sus creaciones y el color, tamaño, posición,..., de los objetos en sus obras. Sólo con esas modificaciones se amplió el listado de objetivos del currículum que conseguiría la propuesta inicial.

La actividad tenía como objetivo general el *desarrollar las habilidades artísticas y la creatividad de los alumnos mediante la realización de una obra propia, partiendo del conocimiento de Picasso, su obra, y la pintura “Jarra, vela y cacerola esmaltada”*. Además, ese objetivo se dividió en los siguientes objetivos específicos: *Conocer y valorar al artista Pablo R. Picasso, su estilo y obra, disfrutando de sus obras, las cuales pueden servir como fuente de inspiración para creaciones propias; Realizar producciones pictóricas de elaboración propia, basándose en creaciones ya existentes, utilizando técnicas pictóricas para expresar y comunicar lo que se ve; Expresar con autonomía e iniciativa la vivencia del arte, mediante una creación pictórica inspirada en una obra de Pablo Picasso, respetando las propias creaciones y las de los demás; Promover una actitud de búsqueda de información sobre Picasso y sus obras, para fomentar la imaginación, la curiosidad y la sensibilidad, para utilizarlas en creaciones propias; y Fomentar el valor de la elaboración de creaciones individuales que formen parte de trabajos cooperativos como una exposición de grupo sobre las creaciones realizadas.*

Se propuso una evaluación personalizada, continua y formativa, que tenía en cuenta: la implicación de los alumnos; la originalidad y creatividad; el nivel de adquisición de competencias de cada alumno; el comportamiento; y, el trabajo cooperativo y la muestra de habilidades sociales. Esos aspectos se recogieron de: las respuestas de los alumnos en la lluvia de ideas, los murales finales, la participación en clase y, sobre todo, las creaciones pictóricas individuales.

Resultados

De las obras creadas, y siendo conscientes de que se había presentado con anterioridad una obra de Picasso, se pudo concluir que la actividad logró los objetivos planteados. En los trabajos de los alumnos y alumnas se puede observar que el 100% realizaron una obra propia, no encontrando ninguna copia del original mostrado (ver Figura 2).



Figura 2. Ejemplos de creaciones de algunos alumnos

Esto da a ver que los alumnos expresaron libremente lo que veían, de la manera que quisieron, sin querer imitar exactamente la obra del artista, aunque intentando expresar lo que veían a través de un estilo cubista, según su interpretación de dicho estilo. Además, se puede observar que los niños y niñas no se limitaron a dibujar aquellos objetos que tenían más cerca, sino que los escogieron de distintas mesas y, aún así, cada alumno le dio su toque personal, ya que se puede observar que el mismo objeto no aparece de igual manera en cualquier par de composiciones. Aunque algunos niños colorearon los objetos casi como los veían, la mayoría prefirió expresar lo que veían de forma diferente, quizá como les hubiera gustado que fuesen los objetos. Esto nos da una muestra de independencia, autonomía y creatividad absolutas. Por último, se puede observar cómo alguna de las creaciones muestra los objetos en la posición que el autor del dibujo los veía, por lo que unos objetos aparecen detrás de otros.

Discusión y conclusiones

Siguiendo los indicadores específicos para la identificación de altas capacidades, alguno de esos resultados podría darnos muestras de una

madurez que podría servir como indicador de una alta capacidad artística. Como vemos en diferentes clasificaciones de las etapas de evolución artística de las personas, sobre todo en niños de Educación Infantil y/o Primaria, como las de Lowenfeld (1961) o Wolf (1991), incluidas en López, M. D. (2010), los alumnos de 4.º de Primaria estarían en una etapa de 'principio del realismo', en la que se tiende al realismo y al uso del color de manera subjetiva. Además, aunque entienden que los objetos se pueden representar de distintas formas, no sólo como se ven en la realidad, ellos tienden al realismo. De los resultados se extrae que si se da libertad al alumnado, éste mostrará su implicación, motivación y autonomía, ya que cada alumno siguió su ritmo y realizó las actividades según sus capacidades e intereses, lo que choca con la creencia de que los niños sólo crearán obras propias a su estadio evolutivo.

Es por todo esto por lo que el proyecto llevado a cabo, además de ayudar al conjunto de alumnos en su aprendizaje, sería muy adecuado para que aquellos que presenten altas capacidades artísticas puedan desarrollarlas, sin los límites que suponen las actividades que no permiten ampliaciones o iniciativa personal. Así también promueve el desarrollo de competencias en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y/o educación especial.

Esta propuesta podría mejorar coordinando las actividades con los orientadores, ya que la evaluación de las mismas habría sido más exhaustiva, siguiendo los criterios específicos para la detección de altas capacidades. Esa mejora debería estar unida a la programación de proyectos más amplios que ayudasen a seguir las evoluciones del alumnado, en distintas áreas. Por otro lado, serviría para localizar necesidades específicas, por altas o bajas capacidades, con el objetivo de atender de forma individual a los alumnos en sus necesidades y en su aprendizaje, y poder, con ello, potenciar sus habilidades y/o paliar sus carencias.

Aunque las leyes recogen la necesidad de atender a la diversidad, actualmente existen pocos recursos documentados que ayuden a los docentes a llevar a cabo su labor educativa de una forma más eficaz en la detección y atención de las altas habilidades. El presente informe intenta aportar un pequeño grano de arena para la formación de esa base de recursos que los docentes puedan utilizar para su tarea educativa. Es necesario seguir investigando e innovando,

y sobre todo es fundamental recopilar experiencias aplicadas e informadas, que permitan establecer conclusiones claras. Conclusiones que sirvan para planificar protocolos de actuación educativa en el campo de la atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

Armstrong, T. (2011). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós – Espasa Libros.

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 211, de 12 de septiembre, (pp. 26387-26450).

Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Reifop*, 13(1), 63-74.

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Inteligencia emocional, altas capacidades y ambientes creativos (2010). Recuperado de <http://elrinconcito-creativo-activo.blogspot.com.es/>

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, del 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207).

López Martínez, M. D. (2010). *Creatividad e investigación plástica en el currículum de educación primaria*. Universidad de Murcia: Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica.

Núñez Olmo, A. (2010) *Altas capacidades, desarrollando su potencial. Altas capacidades en el aula regular*. Recuperado de <http://www.altas-capacidades.org/apps/blog/show/3280604-altas-capacidades-en-el-aula-regular>

- Rigo, D. Y., Donolo, D. y Ferrándiz, C. (2010). Laberintos de la mente. Perfil intelectual, creativo y emocional de alumnos de arte. *Anales de psicología*, 26(2), 267-272.
- Sastre, S., Román, M. y Ortiz, T. (2010). Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del Primer Ciclo de Educación Primaria. *Revista complutense de educación*, 21(2), 405-421.

MURCIA, AYER Y HOY: TRADICIONES E INNOVACIONES EN UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE EL CAMBIO Y LA CONTINUIDAD

África Celdrán Guerrero, Víctor Francisco García Cristóbal, María Pilar López
Guevara, Ana Isabel Ponce Gea, David Verdú González

(Universidad de Murcia)

Introducción

La enseñanza de la Historia y su aprendizaje están sufriendo grandes cambios en los últimos tiempos. Por todos es sabido que las necesidades sociales se han modificado y no necesitamos alumnos conocedores de datos, fechas y hechos, tanto como necesitamos ciudadanos con una formación integral (Zabala y Arnau, 2007) y capaces de ser competentes ante las diferentes circunstancias que puedan presentárseles en su vida.

Tradicionalmente situadas en el plano de la situación de enseñanza-aprendizaje, las líneas de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales presentan una diversidad que los distintos autores distinguen con diferentes denominaciones pero que, sin embargo, no dejan de hacer referencia a unos mismos objetos de investigación: el desarrollo curricular y los manuales, los docentes, el alumnado o los conceptos y concepciones de las distintas Ciencias Sociales (Prats, 2003; Santacana, 2013).

Entre todo ello, la investigación referida al alumnado y a las situaciones de enseñanza-aprendizaje convierten a la alfabetización histórica (Lee, 2011) y al pensamiento histórico (Carretero, 2007; Seixas & Morton, 2013) como elementos clave de los nuevos objetivos de la Didáctica de la Historia.

Además, más allá de los cambios propiamente relativos a la disciplina histórica, los cambios tecnológicos que están teniendo lugar implican, sin duda, modificaciones en la enseñanza. La información es accesible y abundante, y nuestros alumnos lo que necesitan no es esa información, sino saber

seleccionarla, analizarla y ser críticos ante ella. La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en nuestras aulas y el tratamiento de la información son, por lo tanto, elementos primordiales.

Con esta propuesta didáctica pretendemos contribuir a esa innovación que continúa siendo más que necesaria, para lo que combinamos diferentes metodologías innovadoras, en las que la incorporación de las TIC es eje vertebrador del contenido.

Las TIC como eje vertebrador

Entre las distintas y numerosas opciones que el mundo tecnológico presenta para el ámbito educativo, hemos apostado, en nuestra propuesta, por el uso de la webquest y de los códigos QR.

En relación a la primera y, siguiendo a Romero (2012), podríamos definirla como una aplicación destinada al aprendizaje por descubrimiento y basada en un trabajo de investigación guiado que aprovecha la inmensidad de recursos ofrecidos por la web. En realidad es un proyecto de trabajo, cuyas partes se corresponden con bastante exactitud. Así, siguiendo a Correa (2004, citado en Miralles, Gómez y Arias, 2013) vemos que las secciones que proponen las webquest son las siguientes: Introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusiones; siendo, principalmente, esa inmensidad de recursos lo que la diferencia del proyecto de trabajo tradicional.

Otra de las novedades que en los últimos años se está llevando a las aulas, como consecuencia de la difusión y generalización del uso de Internet en todos los ámbitos, es la aplicación de los códigos QR para la enseñanza de las ciencias sociales. Estos se han extendido, de forma general, en los distintos sectores de nuestra sociedad (a través de anuncios, carteles, revistas, Internet, etc.) por diversos motivos, entre ellos, por la facilidad que supone su creación y su lectura, por su bajo coste, y por la universalización del acceso a Internet de forma fácil y rápida, a través de los dispositivos móviles, tales como Smartphone, PDA, tabletas... (García y Okazaki, 2012).

En la Figura 1 se resumen los pasos clave para crear un código QR:

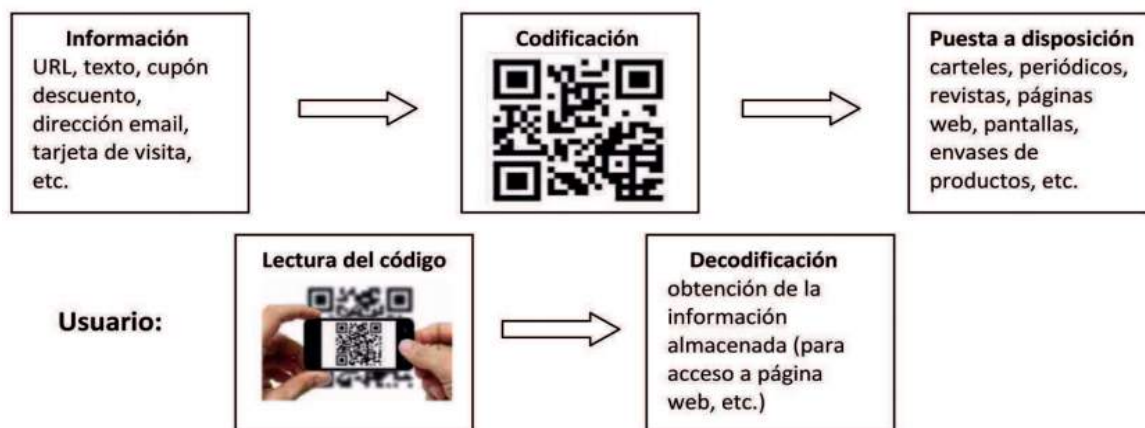


Figura 1. Cómo crear los códigos QR. (García y Okazaki, 2012, p. 50)

Desde esta aplicación se derivan multitud de usos, de entre los que podríamos destacar algunos de los más relevantes propuestos por Silva (2013, p. 560), desde el punto de vista educativo: consulta de notas, tanto relativas al expediente como otras de información general; enriquecimiento con video, informaciones complementarias y/o audio de los documentos, los libros y las producciones textuales; conversión en audio-libros de los libros de lectura de la biblioteca, así como construcción de audio-murales y video-murales; información sobre el estudio del entorno inmediato: plantas y árboles del centro, hábitat del acuario de clase,...; información adicional sobre cualquier edificio singular o punto de interés que se visite en una salida, diseños de itinerarios y gimcanas, etc.

Las posibilidades que ofrecen los QR son asombrosas a nivel educativo, además de por el desarrollo de las competencias 'digital', de 'tratamiento de la información' y de 'conocimiento e interacción con el mundo físico' que suponen, porque permiten la creación, por parte de los alumnos, del contenido; es decir, el estudiante es quien elabora la información, de modo que el docente actúa para asistirlo sólo cuando es necesario.

La utilización, tanto de la webquest como de los QR, como medio y no como fin será el principio clave que articulará nuestra propuesta.

Lo tradicional, innovador

Si bien frecuentemente asociamos la innovación a las TIC, lo cierto es que existen estrategias y recursos que, aunque no resultan actuales desde un punto de vista cronológico, pueden aportar –y de hecho, lo hacen mediante una buena aplicación– una innovación valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo de ello son, sin duda, las salidas fuera de la escuela, el enseñar a pensar o el trabajo cooperativo; asuntos aparentemente manidos pero que, sin embargo, se apartan frecuentemente de la excelencia.

Las salidas escolares, ya en el siglo XIX, representan un bastión pedagógico importante. Siguiendo a Puelles (1986) vemos cómo en España, a finales del siglo XIX, estas tendencias educativas están potenciadas por la Institución Libre de Enseñanza. Promotores de la misma son Giner de los Ríos y Cossío, quienes proponen una renovación de métodos y contenidos, y defienden la práctica de las salidas escolares. Para ellos el aprendizaje a partir de la experiencia, la observación directa de la naturaleza, las actividades al aire libre o el excursionismo, constituyen señas de identidad.

Tras un parón sufrido a consecuencia de la guerra y el fascismo, que acaparan gran parte del siglo XX, las salidas escolares vuelven a entrar en auge. Vemos pues que para Dewey (1938, citado en Romero, 2010), la educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia y establece un paralelismo entre el método científico y el método educativo: los individuos encuentran significados cuando interactúan con el medio. Para ello, establece cuatro fases en este proceso de aprendizaje: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación.

La utilización de la salida escolar en la propuesta posterior, no hacemos sino entenderla como la describe Romero (2010), como una manera de concebir la educación basándose en la experiencia real, sin la presión de las paredes del aula, para promover el aprendizaje: es importante qué, cómo y dónde se aprende. De esta manera, la tan demandada competencia de aprender a aprender se promueve y se da respuesta a una de las necesidades educativas actuales.

Estas salidas escolares, al igual que ocurre con el resto de recursos y

estrategias empleados en la propuesta (QR y webquest) promueven un aprendizaje activo y colaborativo, y el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, ya que se proponen preguntas y tareas que fomentan que los alumnos y alumnas aprendan de su interacción (tanto con los demás como con el medio cercano y los recursos), de su indagación y de los elementos que utilizan.

Propuesta didáctica

Justificación

Este proyecto de trabajo supone el desarrollo del pensamiento histórico, en torno, principalmente, a su elemento de cambio y permanencia. Esta propuesta didáctica, dirigida a los alumnos de 4.º de Educación Primaria, combina los recursos arriba comentados con un espacio que resulta significativo para el niño: su propia ciudad, que en este caso es la ciudad de Murcia.

Además de desarrollar objetivos curriculares, el desarrollo de este proyecto conllevará el uso y manejo de la información; información que, previsiblemente, será de interés para el alumno; pues es relativa a los lugares, edificios, elementos que observa diariamente cuando camina por su ciudad.

Metodología

En el presente proyecto de trabajo se llevará a cabo una metodología inductiva, ya que se partirá de las ideas previas de los alumnos, y se pasará a la búsqueda de información por temáticas para, posteriormente, entre todos, concretar y construir ideas más generales a través de la síntesis de la información. El papel del maestro será el de guía y apoyo, ya que será él quien aporte los diferentes materiales, como la webquest, los enlaces a distintos recursos a utilizar y quien ofrezca los códigos QR para el aprendizaje comparativo a través de la realidad aumentada que ofrecen los contenidos enlazados a esos códigos.

En las actividades se utilizarán técnicas de trabajo en grupo; lluvia de ideas; lectura de textos, búsqueda de información y creación de presentaciones de

diapositivas utilizando medios informáticos; exposiciones orales; y, relación de contenidos con la actualidad.

Los recursos utilizados para la realización de las actividades estarán orientados en las TIC. El proceso de aprendizaje y su evaluación estarán guiados por una webquest, se utilizarán códigos QR para comparar la ciudad en distintas épocas, se utilizará internet para la búsqueda de información, se realizarán exposiciones y se finalizará con un libro digital con los trabajos de los alumnos.

Objetivos, contenidos, competencias básicas y evaluación

Para el desarrollo de la propuesta didáctica se partió de los contenidos propios del currículum de Educación Primaria, incluidos en el Decreto 286 (2007), dentro de los Bloques 4 (Historia: personas, culturas y organización social), el Bloque 5 (Historia. El cambio del tiempo) y el Bloque 7 (Ciencias: objetos, máquinas y nuevas tecnologías) del área de *Conocimiento del Medio natural, social y cultural*.

A través del desarrollo de esta propuesta didáctica se pretenden desarrollar, en mayor o menor medida, todas las competencias básicas.

Como objetivos didácticos, esta propuesta pretendía que los alumnos pudieran:

1. Dar respuesta a las cuestiones previas y llevar a cabo las tareas de la webquest de forma grupal para formarse como personas, aprendiendo a respetar y a llegar acuerdos de forma democrática.
2. Buscar, analizar y sintetizar información sobre diferentes aspectos de la ciudad de Murcia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y compararla con la vida de los propios alumnos, estableciendo diferencias y similitudes.
3. Desarrollar valores de respeto por la forma de vida, contextos y costumbres de otras épocas, mediante el análisis de información sobre la ciudad de Murcia.
4. Utilizar las TIC como canal para el estudio de la ciudad de Murcia y del tiempo histórico, como medio de estudiar los cambios y permanencias que se producen con el paso del tiempo

Ya que la propuesta pretende el desarrollo global del alumnado, los contenidos propuestos para la consecución de los objetivos se plantean haciendo la distinción entre conceptos, procedimientos y actitudes:

- Conceptos: la webquest como guía de trabajo; estudio de tres temáticas referidas a la ciudad de Murcia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: edificios, medios de transporte y modos de vestir, su evolución y su relación con la actualidad; los códigos QR como medio de acceso a contenidos digitales de donde extraer información; y las presentaciones multimedia como medio de exposición de contenidos.
- Procedimientos: Utilización de una Webquest como guión para la realización de tareas; identificar distintas épocas para poder establecer factores causales de hechos actuales; identificar cambios y permanencias entre la ciudad de Murcia de finales del siglo XIX y principios del siglo XX y la actualidad, partiendo de tres puntos de interés; buscar información en Internet adecuada a la temática; y realización de presentación con diapositivas sobre la ciudad de Murcia.
- Actitudes: capacidad de búsqueda, selección y exposición de la información, con actitud crítica hacia los contenidos de la red; adecuación de las exposiciones y contenidos; actitud positiva hacia la búsqueda de información sobre otras épocas de la historia, y valorar los hechos del pasado como base de la historia actual; valorar la necesidad de establecer momentos que nos ayuden a situar los hechos en el tiempo y, con ello, ordenar y comprender el paso de la historia; respetar épocas pasadas entendiendo que son la base de la historia actual; hacer uso responsable de las TIC; y valorar Internet como fuente de información, utilizándolo con sentido crítico, entendiendo que no toda la información es útil y fiable.

Por último y, volviendo a la necesidad de fomentar entre los alumnos el pensamiento crítico, resulta fundamental modificar también las formas de evaluación tradicionales, pues ya no resulta coherente la heteroevaluación de profesor a alumno como única forma de evaluación posible. Por eso, se propone una evaluación personalizada, continua y formativa, que se lleve a cabo durante todas las actividades y sesiones, y que nos sirva para conocer el resultado de nuestras acciones didácticas y mejorarlas. Además, a través de la webquest, se propone una autoevaluación, en la que los alumnos y alumnas pueden reflexionar sobre lo aprendido y lo que les queda por aprender, así

como sobre la manera en la que ha discurrido la Unidad Didáctica y el trabajo con los demás.

Actividades

La propuesta didáctica que aquí se presenta estaría inmersa en el área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, en 4.º curso de Educación Primaria, y se llevaría a cabo durante dos semanas de clase, en un total de ocho sesiones de clase.

Ya que, lo que se busca es el estudio crítico de los cambios y permanencias que se observan en la ciudad de Murcia, las actividades girarán en torno a la utilización de recursos que permitan al alumnado el poder establecer comparaciones entre el pasado y presente de su ciudad. Este deseo se realizará haciendo un estudio de tres aspectos: los edificios, los medios de transporte y la vestimenta, y los cambios y permanencias que de ellos se pueden observar, sobre todo, dentro del siglo XX, ya que se utilizará la fotografía como recurso que sirva para contrastar y servir de soporte para dar explicación a los cambios sufridos en la ciudad en los últimos poco más de cien años.

El Proyecto de Trabajo sigue una secuencia didáctica que pasa por tres fases (fase inicial o de introducción, fase de desarrollo y fase final o de revisión) que siguen un modelo constructivista de aprendizaje, ya que se parte de los conocimientos previos del alumnado para que sean ellos quienes vayan construyendo su propio conocimiento. Esas fases, a su vez, incluyen seis actividades. Todas las actividades incluidas en las distintas fases se verán desarrolladas a través de la webquest, como ya se decía en el marco teórico.

La secuencia de actividades sería:

- Actividad 1. ¿Qué vemos en fotografías de un mismo lugar pero de diferentes épocas?: Los alumnos responderán a una serie de cuestiones que se plantearán al ver distintas imágenes, para que digan los cambios y permanencias observables y los posibles motivos que los causaron.
- Actividad 2. el maestro presentará la webquest, la cual propone una tarea grupal que está dividida en tres apartados (actividades 3, 4 y 5). En la Figura 2 se puede observar la página principal de la webquest.



Figura 2. Página inicial de la webquest “La ciudad de Murcia, ayer y hoy”

- Actividad 3. ¿Ha cambiado algo en Murcia en el último siglo?: salida por la ciudad de Murcia siguiendo un itinerario (ver Figura 3) que recorrerá algunos de los puntos más conocidos de la ciudad, parando a observar algunos emplazamientos y edificios. En esas paradas, los alumnos y alumnas tendrán la oportunidad de encontrar códigos QR colocados por el maestro, en los que podrán ver fotografías del emplazamiento en el que se encuentran, pero tomadas bastante tiempo atrás. Esta unión del pasado y el presente debería servir al alumnado a introducirse en el estudio de la Historia a través de los cambios y permanencias, haciéndolo en el propio lugar, el cual es familiar para ellos.
- Actividad 4. Escribamos un libro sobre los últimos 100 años de historia de la ciudad de Murcia: búsqueda de información sobre tres temas basados en la ciudad de Murcia (edificios, transportes y vestimenta). Con esa información y buscando semejanzas y diferencias con la actualidad, los grupos elaborarán una presentación de diapositivas.
- Actividad 5. ¿Qué ha cambiado en la ciudad de Murcia en los últimos 100 años?: los grupos deberán llevar a cabo una pequeña exposición de las presentaciones creadas. Esas presentaciones se le entregarán al maestro para que puedan formar parte de un libro digital.
- Actividad 6. ¿Qué hemos aprendido del paso del tiempo a través de los cambios sufridos por la ciudad de Murcia?: se trata de un ejercicio de autoevaluación, recogido en la webquest, en el que los alumnos y alumnas reflexionarán sobre lo aprendido con el desarrollo de la Unidad Didáctica.

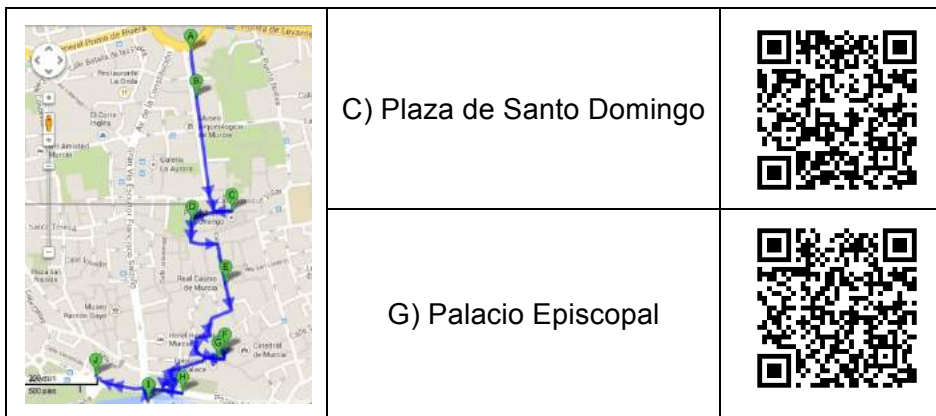


Figura 3. Itinerario de la salida y códigos QR de ejemplo

Discusión y conclusiones

Tomando como referencia los grandes cambios en la enseñanza de la Historia, y las ideas esenciales de las metodologías innovadoras que en la Didáctica de las Ciencias Sociales están teniendo lugar, la webquest se ha convertido en un recurso válido para guiar el Proyecto de Trabajo que hemos planteado, pudiendo combinar los beneficios que esta metodología trae consigo con el desarrollo de las competencias digitales que, por otro lado, resultan imprescindibles en esta era también digital.

Pero no por este afán de innovación, habíamos de alejarnos de lo que es significativo y válido para el niño; y su ciudad presenta, sin duda, una gran significatividad y también un gran interés. A los niños les interesa la Historia si le encuentran relación con lo que diariamente ven. Creemos que esta propuesta les da esa oportunidad, y también la de mostrar su trabajo y darle a éste el valor que merece.

Sin embargo, ver este proyecto como algo aislado es definirlo como anécdota. Para que realmente propuestas como estas tengan sentido han de formar parte de algo mucho mayor, una planificación concreta que asegure que el alumno desarrolle el pensamiento histórico, que aprenda a preguntar y a pensar, a buscar información, comparar fuentes y construir un conocimiento propio.

Las TIC nos ofrecen grandes oportunidades y grandes beneficios para la enseñanza, si de ellas hacemos una buena aplicación. No obstante, no hemos de olvidar que una metodología aparentemente tradicional puede resultar una

gran innovación, al igual que la mejor tecnología puede dar lugar a una metodología de lo más tradicional. Una buena planificación es lo que, finalmente, podríamos señalar como esencial para que una innovación lo sea.

Referencias bibliográficas

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

De Puelles Benítez, M. (1986). La educación, encrucijada de la Restauración. En M. de Puelles (Ed.). *Educación e ideología en la España contemporánea* (pp. 283-315). Barcelona: Labor.

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 211, de 12 de septiembre, (pp. 26387-26450).

García, J.C. y Okazaki, S. (2012). El uso de los códigos QR en España. *Distribución y consumo*, 123, 46-62. Recuperado de http://www.mercasa.es/files/multimedios/1342895653_DyC_123_pag_046-062_Andres-Okazaki.pdf

Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davis (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon: Routledge.

Miralles, P., Gómez, C. J. y Arias, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento de la información. Una experiencia con el uso de webquests en la formación del profesorado de educación primaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2 (10), 98-111. Recuperado de <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewFile/v10n2-miralles-gomez-arias/v10n2-miralles-gomez-arias-esp>

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/ UEL*, 9. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>

- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de antropología experimental*, 10 (8), 89-102. Recuperado de <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>
- Romero Ortiz, M. D. (2012). Las webquests: Una herramienta para introducir las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. *Didasc@lía: Didáctica y Educación*, 1, (III), 111-126. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228671.pdf>
- Santacana, J. (2013). *Investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://didctiadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2013/02/investigar-en-didactica-de-las-ciencias.html>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Silva, J.M. (2013). Aplicaciones de los códigos QR y la realidad aumentada en la enseñanza de las ciencias sociales. En J.J. Díaz, A. Santiesteban y A. Cascajero (Eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 553-573). Alcalá de Henares, Madrid: Universidad de Alcalá.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Madrid: Graó.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «SUELTA TU MENTE» PARA LA MEJORA DE LA CREATIVIDAD

Soto, G., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Esparza, J.

(Universidad de Murcia)

Introducción

El objetivo del estudio fue conocer los efectos del programa educativo de Séneca “Suelta tu mente” (Ferrando, 2009) destinado a mejorar la creatividad, más concretamente el pensamiento divergente en una muestra de alumnos de 3.º de Educación Primaria. En esta perspectiva, y dentro del contexto de la Educación Primaria, un programa tradicional que se hace necesario mencionar es el “Mark”, diseñado por Renzulli y colaboradores (1986), que tiene como objetivo favorecer el desarrollo de las habilidades creativas desde los primeros niveles instruccionales. Está fundamentado en la teoría de la estructura de la inteligencia de Guilford (1950) y consta de cinco manuales diseñados para favorecer el pensamiento divergente de los niños de Educación Infantil y Primaria. Cada manual recoge 24 actividades de entrenamiento de la creatividad. El programa fue diseñado para alumnos precoces y superdotados. Sin embargo, se puede trabajar dentro del aula ordinaria. Por tanto, constituye una vía para facilitar a los docentes y a los niños distintas formas de manifestar su potencial creativo. Como observan Ferrándiz, Sainz y Hernández (2013) las actividades recogidas en este programa se han diseñado para ampliar la forma en que los niños ven el mundo. Y, además, no es un fin en sí mismo, sino es más bien una herramienta que proporcionará al niño y al profesor las habilidades básicas relacionadas con la producción creativa (Prieto, López & Ferrándiz, 2003).

Otros autores, también se han centrado en el diseño de Programas de mejora de la creatividad para alumnos de altas habilidades. Por ejemplo, Artiles y Jiménez (2005), desarrollan un programa extracurricular para alumnos superdotados y talentos académicos con el fin de estimular su creatividad

como un componente más de la inteligencia y en combinación con múltiples inteligencias. Es el conocido como Programa extracurricular para la estimulación del pensamiento divergente (PREPEDI-I). El programa ofrece, por un lado, un conjunto de actividades referidas a los aspectos socioemocionales, y por otro, actividades de distintas áreas y talleres de trabajo para estimular el pensamiento divergente. Las áreas y talleres que incluye el programa son las siguientes: 1) área de ajuste socioemocional; 2) área de creatividad lingüística; 3) área de creatividad matemática; 4) área de imagina, crea e inventa; 5) área de juegos lógicos manipulativos; y 6) taller multimedia.

Otro programa de mejora de la creatividad de forma lúdica para niños es “Juegos creativos y cooperativos” (Garaigordobil, 2007). En concreto, tiene como objetivo estimular la comunicación y la cooperación intragrupo, así como potenciar el pensamiento creativo (verbal, gráfico-figurativo, dramático, etc.) dentro de una estructura de cooperación grupal. Las características de los juegos que componen el programa son: Participación, Aceptación, Cooperación, Ficción, y Diversión. Y pueden agruparse en dos grandes categorías: 35 juegos de comunicación-cooperación; y 25 juegos de creatividad grupal, las que a su vez contienen distintos tipos de juegos (presentación, comunicación-cohesión grupal, ayuda-confianza, creatividad grupal, cooperación y expresión emocional).

En definitiva, como apuntan Prieto, Soto y Fernández (2013) los programas de creatividad para lograr el desarrollo del pensamiento divergente se centran en construir habilidades básicas del pensamiento; en estimular y recompensar la exploración y la curiosidad de los pequeños o en suscitar en ellos la idea que la creatividad exige esfuerzo y motivación.

Objetivo

El objetivo del trabajo que presentamos se centra en estudiar los efectos de un programa educativo destinado a mejorar la creatividad, más concretamente el pensamiento divergente.

Nuestros objetivos específicos son los siguientes:

- Comprobar si hay diferencias en el nivel de creatividad antes y después de la aplicación del programa para el conjunto de la muestra.

- Comprobar si hay diferencias en la ganancia en creatividad dependiendo del sexo de los participantes.
- Estudiar diferencias en la ganancia de la creatividad según la etnia de los alumnos participantes.
- Estudiar las diferencias en la ganancia de la creatividad según la excepcionalidad de los alumnos.

Metodología

Muestra

La muestra está compuesta por 22 alumnos (15 niños, el 68,2%) de 3.º de Educación Primaria con edades comprendidas entre los ocho y nueve años ($M=8,14$; $dt=,351$). De todos ellos, uno de los alumnos presenta TDAH con Dislexia, otro Síndrome de Asperger, tres son de Altas Habilidades y finalmente, un estudiante presenta una discapacidad intelectual leve.

Instrumentos

- Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT, Torrance Thinking of Creative Test; Torrance, 1974).

El test fue utilizado en este estudio, tanto para el pretest como para el posttest. El objetivo de la prueba es evaluar la creatividad de niños y/o adolescentes. Consta de dos subpruebas (verbal y figurativa), cada una de ellas tiene dos formas (A y B). En su conjunto, la prueba permite hallar índices de fluidez (el número de ideas dadas por el alumno); flexibilidad (la variedad de esas ideas); originalidad (lo novedoso e infrecuente de las ideas) y elaboración (el número de detalles no necesarios para transmitir la idea principal) (Torrance, 1974; Oliveira, Almeida, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, & Prieto, 2009). En nuestro estudio hemos utilizado el test de expresión figurada, que va dirigido a evaluar el nivel de imaginación realizando dibujos. En el primer subtest, *componer un dibujo*, se le pide al niño que realice un dibujo a partir de una forma dada, consistente en un trozo de papel adhesivo de color. En el segundo subtest, *acabar un dibujo*, consta de 10 trazos, a partir de los cuales el niño tiene que utilizarlos realizando diferentes dibujos y poniéndoles un título. En el tercer y

último subtest, *las líneas paralelas*, consta de 30 pares de líneas paralelas y se les pide a los niños que realicen dibujos utilizando las mismas, se trata de ofrecer soluciones diferentes ante un mismo estímulo.

- Programa de mejora de la creatividad de Séneca “Suelta tu mente” (Ferrando, 2009).

El programa tiene como objetivo brindar la oportunidad a todos los niños de Educación Primaria de la Región de Murcia de trabajar y desarrollar sus habilidades de pensamiento creativo. Nace para impulsar el desarrollo del pensamiento divergente. Con este programa se aporta un granito de arena para conseguir que la creatividad sea una habilidad y actitud que se enseñe, aprenda y aplique a lo largo de toda la vida. *Suelta tu mente* está compuesto por actividades para desarrollar el pensamiento divergente. Las actividades se enseñan en sesiones de 45 minutos. Las nueve actividades que componen el programa (La Cuchara, Mezclando Cosas, Personajes De Cuentos, Reciclar, Rimas, Círculos, Juegos Matemáticos, El Reparto Del Botín, Imagina que eres un Lápiz) tienen como fin fomentar habilidades del pensamiento divergente: fluidez de ideas (cantidad), flexibilidad o variedad de respuestas, originalidad o respuestas inusuales y elaboración (embellecimiento de ideas).

Procedimiento

El presente trabajo surge de la necesidad de validar un programa para la mejora de la creatividad en vistas a que éste, pueda ser utilizado como herramienta válida y fiable para favorecer el desarrollo óptimo de las habilidades creativas fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en niños de Educación Primaria.

Como principal criterio en la selección del grupo, se buscó que la competencia curricular de sus componentes no distara demasiado de las exigencias cognitivas inherentes a las distintas actividades del programa. Previamente, acordamos entrevista personal con la dirección del centro. Se propone la aplicación del programa, así como la pertinente valoración psicométrica a través del instrumento ya comentado. Se hizo necesaria la coordinación de dirección-tutores-conocedor del programa, acordándose el 2.º ciclo en concreto, 3.º curso como la muestra más óptima; por número, predisposición al

trabajo, diversidad psicoeducativa y adecuado comportamiento.

Para evaluar los efectos del programa de desarrollo de la creatividad, los datos se tomaron en dos ocasiones: pretest: se estableció la línea base de la creatividad de la muestra que participó en el Programa (2009); implementación del programa; finalmente, posttest para hallar los efectos que ha tenido el programa. Tanto como para el pre como para el posttest, se utilizaron tres sesiones una por cada parte de la prueba figurativa de Torrance con una distancia entre las mismas, de seis días. Cada parte o juego de dicha prueba se aplicó de manera individual exceptuando, el *Juego 1 y 2* del pretest, que fueron aplicados en pequeños grupos (4-5 alumnos). Respecto al orden de administración de los tres juegos de la prueba, para el posttest fue alterado; es decir, que éstos se aplicaron de forma decreciente (primero *Juego 3*, luego *Juego 2* y por último, el *Juego 1*) con el fin de buscar cierta complejidad cognitiva. La corrección de las partes del *TTCT* figurativo es realizada por un solo evaluador basándose, en el baremo realizado por Prieto et al. (2007). Todos los datos han sido analizados con el programa estadístico SPSS versión 20 (IBM, 2011).

Se llevó a cabo en el aula ordinaria, en horario lectivo y en presencia de la maestra-tutora, que puntualmente colaboró a modo de apoyo en algunas actividades, en especial, con aquellos alumnos con especiales dificultades. Las sesiones fueron de 45 minutos semanales. Las actividades se presentaron comenzando con una introducción motivante y desafiante en gran grupo; a excepción de un caso que por sus características psicoeducativas (alumno con una *ACIS: Adaptación Curricular Individual Significativa*) se le tuvo que personalizar la explicación de todas las actividades del programa. Dependiendo del grado de dificultad de lo exigido en cada una de las actividades y también, de la adecuada o no, conducta del grupo, se permitió el trabajo en parejas o en pequeño grupo (4-5 alumnos), en contraposición al individual. Independientemente de cuál fuese la disposición de los alumnos para el desarrollo de las actividades, la impresión general del educador respecto al trabajo e implicación del alumnado en relación a las mismas, fue en todo momento positiva en la gran mayoría de éstas: interés, participación, motivación, colaboración y cooperación, entusiasmo, diversión y

competitividad; a excepción de la actividad «Juegos matemáticos» en la que sí se observó (especialmente a partir del segundo ejercicio) baja motivación, evasión e inquietud. En síntesis, no se realizaron cambios significativos en los procedimientos a seguir en cada una de las actividades del programa, si bien es cierto que, y aprovechando la libertad que ofrece cada actividad para que los niños expresen sin barreras sus ideas el educador permitió (ante la insistencia de los pequeños) que éstos, las plasmasen a modo de dibujos, aunque no fuese requerido por la actividad: tal fue el caso de: «Imagina que eres un lápiz», «La cuchara» y «Reciclar».

Análisis de datos

El análisis de datos utilizado está acorde con los objetivos propuestos: análisis estadístico descriptivo (medias, desviaciones típicas, máximos y mínimos), así como estudios de frecuencia. Se ha utilizado un análisis de diferencias de medias entre grupos, a través de la prueba ANOVA, cuando las variables de estudio eran cuantitativas, y Chi Cuadrado de Pearson en el caso de variables nominales. Se ha utilizado el programa estadístico SPSS V.20 (IBM, 2011).

Resultados

A continuación presentamos los resultados de nuestro estudio. Para ello utilizamos cómo guía los objetivos específicos que nos hemos marcado.

- Objetivo 1. Comprobar si hay diferencias en el nivel de creatividad antes y después de la aplicación del programa para el conjunto de la muestra

En primer lugar hemos hallado los estadísticos descriptivos de las puntuaciones valoradas por la prueba TTCT para nuestra muestra en el pre-test y en el post-test. Como puede apreciarse en la tabla 1, las puntuaciones del pre-test y del post-test son similares para las puntuaciones de fluidez y flexibilidad y para el total de la creatividad.

En segundo lugar, se observa que existe una ganancia, una mejora en la variable de elaboración que pasa de una media de 12,64 (DT= 9,11) a una media de 16,77 (DT= 8,89), por tanto dándose una ganancia media de 4,14 puntos (con DT= 9,72). Mientras que observamos que hay una pérdida en la variable originalidad, con una media de 2,91 puntos peor en el postest que en el pretest.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las puntuaciones del pre y postest

	Pre- test		Post- test		Ganancia (post –pre)	
	Min-Máx.	M (DT)	Min-Máx.	M (DT)	Min-Máx.	M (DT)
Fluidez	5 - 29	16,14 (5,81)	8 - 32	16,91 (6,23)	-10 - 9	0,77 (4,74)
Flexibilidad	5 - 22	14,05 (5,08)	7 - 27	14,45 (5,13)	-7 - 10	0,41 (4,37)
Originalidad	9 - 65	26,59 (12,91)	9 - 55	23,68 (11,26)	-20 - 14	-2,91 (9,17)
Elaboración	2 - 35	12,64 (9,11)	6 - 47	16,77 (8,89)	-13 - 30	4,14 (9,72)
Total	26 - 133	69,41 (24,99)	39 - 161	71,82 (26,44)	-39 - 44	2,41 (21,21)

Para comprobar si estas ganancias/perdidas fueron significativas, se llevó a cabo una t de student para muestras relacionadas. Los resultados mostraron que dichas diferencias no eran estadísticamente significativas, es decir, que pueden ser debidas al azar. Excepto para la dimensión elaboración, que resultó ser marginalmente significativa [$T(21) = -1,996$; $p = ,059$] . Existía la duda de si al tratarse de un grupo pequeño, sería más apropiado llevar a cabo un análisis con pruebas no paramétricas, por lo que además se halló la significación de la prueba Wilcoxon, verificándose otra vez la igualdad entre las medias del pre y del post-test, con excepción de la dimensión elaboración.

Tabla 2. Correlaciones entre las variables del pre y post-test, resultados de la prueba t para muestras relacionadas y significación de la prueba Wilcoxon

	Pruebas Paramétricas		Pruebas no-paramétricas
	Correlación	T muestras relacionadas	Sig. de prueba Wilcoxon
Fluidez	R=,692 ; P=,000	T(21)= -,765 ; p=,453	Z= -,802; p= ,422
Flexibilidad	R= ,633 ; P=,002	T(21)= -,439; p= ,665	Z= -,371b ; p=,711
Originalidad	R=,720 ; P=,000	T(21)= 1,488 ; p= ,152	Z=-1,309c ; p=,190
Elaboración	R=,417 ; P=,054	T(21)= -1,996 ; p=,059	Z=-1,834b ; p=,067
Total	R=,661; P=,001	T(21)= -,533 ; p= ,600	Z=-,633b ; p=,527

- Objetivo 2. Comprobar si hay diferencias en la ganancia en creatividad dependiendo del sexo de los participantes

Antes de averiguar si existía una diferencia en el aprovechamiento del programa dependiendo del sexo de los alumnos, pensamos que era oportuno estudiar la diferencia, según el sexo, en las puntuaciones de creatividad. La tabla 3 muestra las medias y desviaciones típicas de niños y niñas en el pre- y post-test, además de los resultados de la t de student. Como se puede apreciar en la tabla 3 y en el gráfico 1 las niñas tienden a puntuar mejor que los niños. Para comprobar si dichas diferencias son estadísticamente significativas se procedió a realizar una t de student, cuyos resultados indicaron que había diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas para la flexibilidad del pretest y el total del post-test, y a favor de los chicos para la flexibilidad del posttest.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos y t de student para niños y niñas en las variables del TTCT figurativo para el pre- y post-test*

	Niños (n=15)		Niñas (n=7)		T de student
	M	DT.	M	DT.	
Pre - Fluidez	15,73	5,42	17,00	6,95	t(20) = -0,768 ; p= 0,452
Pre- Flexibilidad	13,87	5,14	14,43	5,32	t(7,2) = -3,935 ; p= 0,005
Pre - Originalidad	25,13	10,74	29,71	17,25	t(20)= 0,026 ; p= 0,979
Pre-Elaboración	8,07	4,22	22,43	9,22	t(20)= 0,19 ; p= 0,851
Post Total	69,33	18,51	77,14	39,98	t(7,2) = -3,935 ; p= 0,005
Post- Fluidez	16,93	5,59	16,86	7,93	t(20)= 0,15 ; p= 0,882
Post - Flexibilidad	14,60	4,48	14,14	6,72	t(20)= -2,514 ; p= 0,021
Post- Originalidad	23,93	9,47	23,14	15,29	t(9,73)= -1,773 ; p= 0,108
Post- Elaboración	13,87	4,42	23,00	12,82	t(20)= -0,636 ; p= 0,532
Pre Total	62,80	21,74	83,57	27,21	t(20)= -0,768 ; p= 0,452

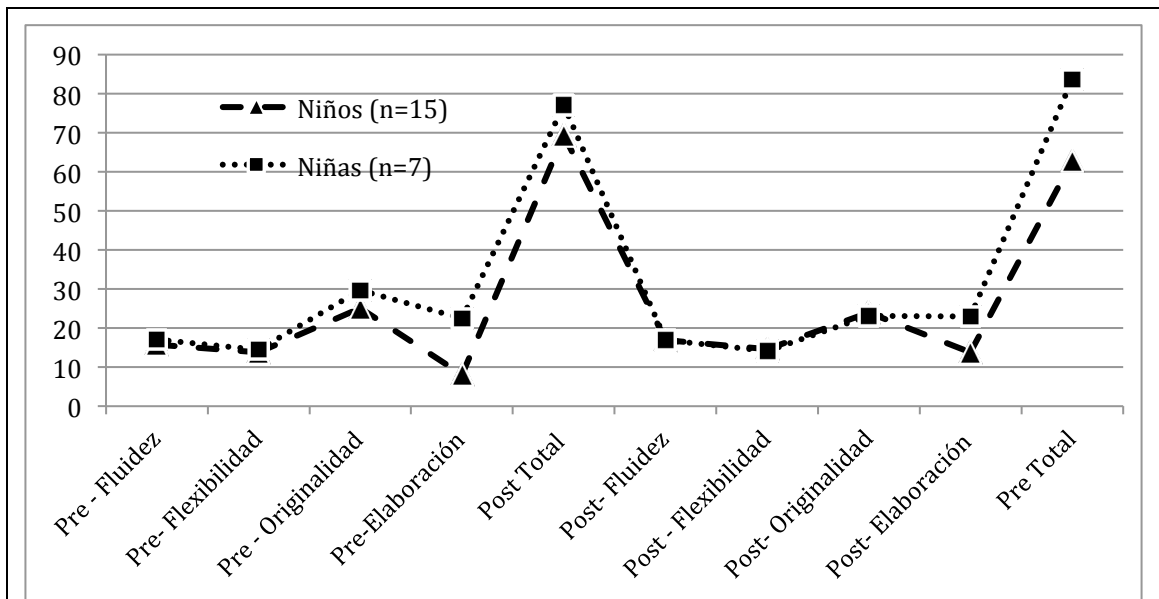


Gráfico1. Gráfico de puntuaciones medias de niños y niñas en las dimensiones del TTCT figurativo del pre y post test

Una vez estudiada la diferencia, según el sexo, en las puntuaciones de creatividad del TTCT, quisimos comprobar si existía una diferencia en el aprovechamiento del programa “Suelta tu Mente” (Ferrando, 2009) dependiendo del sexo de los participantes. Para ello, se calculó para ambos grupos cual había sido su diferencia entre el post-test y el pretest (es decir, la ganancia) para ver lo que habían mejorado (ver tabla 4, y gráfico 2). Como muestran las puntuaciones medias de ambos grupos, los niños son los que más se beneficiaron del programa, pues aumentaron más que las niñas sus puntuaciones del postest. Para comprobar si dichas diferencias eran estadísticamente significativas se llevó a análisis de t de student, el cual mostró que estas diferencias no eran estadísticamente significativas; es decir, que podían ser debidas al azar.

Tabla 4. Puntuaciones medias de los niños y niñas en las ganancias/pérdidas de creatividad y t de student.

	Niños (n=15)		Niñas (n=7)		T de student
	M	DT	M	DT	
Diferencia en Fluidez	1,20	4,46	-0,14	5,55	t(20)= 0,61 ; p= 0,549
Diferencia en Flexibilidad	0,73	4,23	-0,29	4,92	t(20)= 0,5 ; p= 0,622
Diferencia en Originalidad	-1,20	9,47	-6,57	7,87	t(20)= 1,301 ; p= 0,208
Diferencia en Elaboración	5,80	5,39	0,57	15,53	t(6,69)= 0,867 ; p= 0,416
Diferencia en el Total	6,53	19,39	-6,43	23,74	t(20)= 1,362 ; p= 0,188

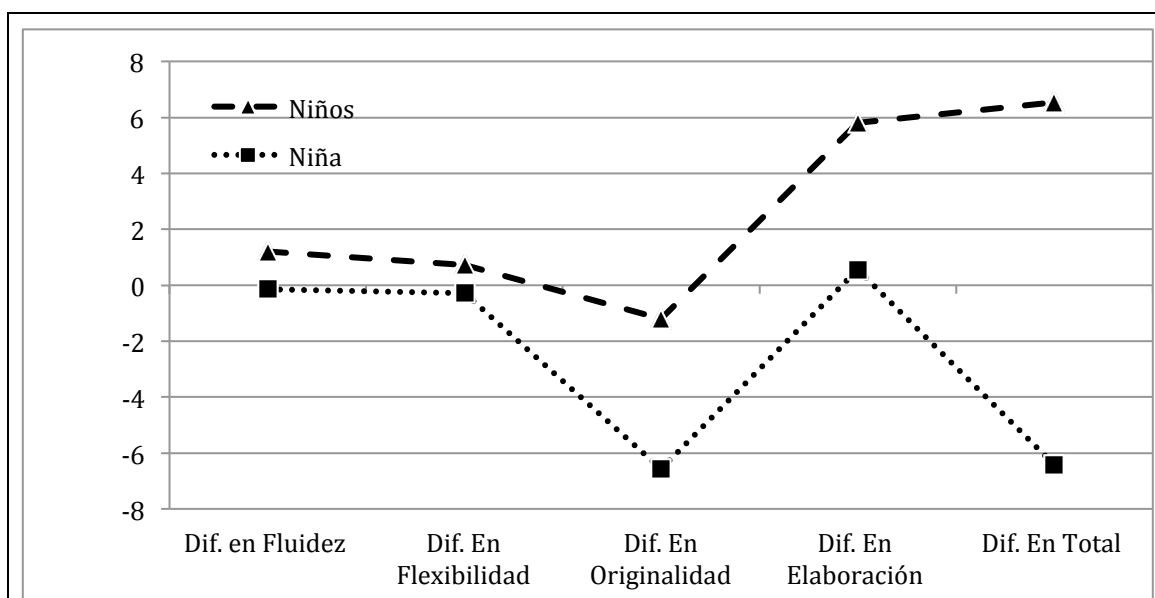


Gráfico 2. Gráfico de las medias en la ganancia (pretest – postest) de creatividad de niños y niñas en las variables de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración

- Objetivo 3: Estudiar diferencias en la ganancia de la creatividad según la etnia de los alumnos participantes

Aunque tenemos una muestra pequeña, lo cierto es que se trata de una muestra bastante diversa en cuanto a su procedencia. Por tanto, quisimos comprobar si había diferencias en cuanto a la ganancia en creatividad dependiendo de la procedencia cultural de los alumnos. A tal propósito se

dividió la muestra según su pertenencia a etnia gitana, su descendencia de inmigrantes de habla latina, inmigrantes de habla no latina (sólo hubo una niña china, que se eliminó de este análisis por no ser representativa de su grupo), y aquellos alumnos de la cultura dominante (españoles).

Debido a que no se trata de una muestra grande, en este análisis se optó por llevar a cabo una metodología no paramétrica. Para ello, se clasificaron las puntuaciones en la ganancia total de los alumnos en cuatro categorías: poca ganancia (si ganaban menos de -8 puntos, que corresponde con un percentil 25 para esta muestra), algo de ganancia (si ganaban entre -7,99 y 2 puntos, que corresponde con los percentiles 25-50), algo de ganancia (si ganaban entre 2,1 y 14,25 puntos, que se corresponde con los percentiles de 50-75) y alta ganancia (si ganaban más de 14,26 puntos, lo que corresponde con un percentil por encima de 75) .

La tabla 4 muestra la contingencia entre la ganancia en creatividad de los alumnos y su procedencia étnica. Según se aprecia en la tabla los alumnos de distintas etnias se distribuyen de forma similar a lo largo de toda la escala de ganancia. El grupo de etnia gitana y el grupo de inmigrantes de habla hispana, es reducido, por lo que apenas si se distribuyen por todo el continuo de la ganancia.

Los alumnos españoles, que es el grupo más numeroso, si parece que tienen una tendencia hacia la poca o algo de ganancia. Sin embargo la Chi cuadrado informó de que no existían diferencias entre los grupos [$\chi^2(6)=4,101$; $p=,663$].

Tabla 5. *Tabla de contingencia entre la etnia de los participantes y el grado de ganancia en creatividad*

	Ganancia en creatividad				Total
	Poca PC<25	Algo Pc 25-50	Bastante PC 50-75	Mucha PC>75	
Cultura dominante (españoles)	4	5	3	3	15
Etnia gitana	0	1	2	1	4
Inmigrante de habla hispana	1	0	1	0	2
Total	5	6	6	4	21

- Objetivo 4. Estudiar las diferencias en la ganancia de la creatividad según la excepcionalidad de los alumnos

Otra de las características de los alumnos que podía afectar en su aprovechamiento del programa, era su excepcionalidad, es decir, si eran o no alumnos de altas habilidades. Con el propósito de saber si esto podía influir en cómo los alumnos rentabilizaban las enseñanzas recibidas se llevó a cabo un análisis de la distribución de la ganancia para los grupos de alumnos de altas habilidades y los alumnos con necesidades educativas especiales (TDHA, ACIS y Asperger).

Tabla 6. *Tabla de contingencia entre la excepcionalidad de los participantes y el grado de ganancia en creatividad*

	Ganancia en creatividad				Total
	Poca PC<25	Algo PC 25- 50	Bastante PC 50-75	Mucha PC>75	
Niños sin nee ni de altas habilidades	4	5	4	3	16
Altas habilidades nee	0	0	2	1	3
Total	5	6	6	5	22

Los resultados indican como se aprecia en la tabla 5 una tendencia de los alumnos con altas habilidades a situarse en los extremos de bastante y mucha ganancia en creatividad, mientras que los alumnos con necesidades educativas se distribuyen de forma uniforme en todo el continuo de ganancia. Los resultados de la Chi cuadrado indican que no hay diferencias entre los grupos [$\chi^2(3)= 3,88; p=,274$].

Discusión y conclusiones

El presente estudio ha tenido como objetivo estudiar los efectos de un programa educativo destinado a mejorar la creatividad, más concretamente el pensamiento divergente.

Respecto al primer objetivo: Comprobar si hay diferencias en el nivel de

creatividad antes y después de la aplicación del programa para el conjunto de la muestra, las puntuaciones del pre-test y del post-test son similares para las dimensiones de la fluidez y flexibilidad y para el total de la creatividad. También se obtiene una mejora en la variable de elaboración, con una ganancia media de 4,14 puntos. Mientras que hay una pérdida en la variable originalidad, con una media de 2,91 puntos más baja en el posttest que en el pretest. Aunque los resultados de la t de student mostraron que dichas diferencias no eran estadísticamente significativas, esto podría explicarse por el azar. Excepto para la dimensión elaboración, que resultó ser marginalmente significativa.

Respecto al segundo objetivo: Comprobar si hay diferencias en la ganancia en creatividad dependiendo del sexo de los participantes. Se halló las diferencias de género, siendo que las niñas obtienen puntuaciones más elevadas que los niños, habiendo diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas para la flexibilidad en el pretest y el total del post-test, y a favor de los chicos para la flexibilidad en el posttest. Una vez estudiada la diferencia, según el sexo, en las puntuaciones de creatividad del TTCT, quisimos comprobar si existía una diferencia en el aprovechamiento del programa “Suelta tu Mente” (Ferrando, 2009) dependiendo del sexo de los participantes. Los resultados muestran que los niños son los que más se beneficiaron del programa, pues aumentaron más que las niñas sus puntuaciones del posttest. Aunque estas diferencias no eran estadísticamente significativas.

Con el tercer objetivo: Estudiar si había diferencias en la ganancia de la creatividad según la etnia de los alumnos participantes. Los resultados informaron que los alumnos de distintas etnias se distribuyen de forma similar a lo largo de toda la escala de ganancia,

Respecto al cuarto objetivo: Estudiar las diferencias en la ganancia de la creatividad según la excepcionalidad de los alumnos. Los resultados indican una tendencia de los alumnos con altas habilidades a situarse en los extremos de bastante y mucha ganancia en creatividad, y los alumnos con necesidades educativas especiales se distribuyen de forma uniforme en todo el continuo de ganancia.

En síntesis, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es necesario un

mayor tiempo de entrenamiento para lograr efectos mayores. Así pues, como indican Garaigordobil & Pérez (2002), los programas deben insertarse en las disciplinas curriculares a lo largo de los ciclos educativos; porque estos autores sostienen que la estimulación de la creatividad y la socialización ha de ocupar un lugar importante en el currículum educativo. En este sentido, para el futuro trataremos de diseñar, aplicar y evaluar propuestas de intervención de la creatividad durante un espacio de tiempo más prolongado y dentro del currículum ordinario. También podría ser interesante llevar a cabo una evaluación cualitativa continua del programa de creatividad en cuestión, es decir, que permita puntualizar lo que acontece en cada sesión, así como reflexionar sobre el funcionamiento del programa. De esta manera se pueden identificar más fácilmente algunas formas de optimizar su aplicación. Finalmente, como apuntan Prieto, et al (2013) construir habilidades básicas del pensamiento, contempladas en los programas de creatividad comentados, es fundamental para el fomento del pensamiento creativo.

Referencias bibliográficas

- Artiles, C., & Jiménez, J. E. (2005) *Programa extracurricular para la estimulación del pensamiento divergente (PREPEDI-I)*. Comunidad Autónoma de Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
- Ferrándiz, C., Sainz, M. & Hernández, D. (2013). Evaluación y desarrollo de la creatividad. En F. Hellen y S. Bahía (eds.). *Criatividade na escola* (pp.: 51-68). Curitiba: Juruá.
- Ferrando, M. (2009). *Programa Séneca "Suelta tu mente"*. Murcia: Fundación Séneca.
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18(1), 95-110.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.

- Guilford, J. P. (1950). *Creativity. American Psychologist*, 5, 444-454.
- IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Oliveira, E. P., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., & Prieto, M. D. (2009). Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21(4), 562-567.
- Prieto, M. D., López, O., & Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, Soto, & Fernández (2013). El aula como espacio creativo. En F. Hellen y S. Bahía (eds.). *Criatividade na escola* (pp.: 33-50). Curitiba: Juruá.
- Renzulli, J. S., Callahan, C., Smith, L., Renzulli, J. & Ford, G. (1986). *New Directions in Creativity, Mark*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press Inc.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.
- Agradecimientos: Este trabajo se ha hecho con diferentes ayudas: Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología Región de Murcia (Ref.:11896/PHCS/09). Ministerio de Ciencia y Tecnología (EDU2010-16370).

LA DRAMATURGIA MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Mercedes del Carmen Carrillo Guzmán
(Universidad de Murcia)

Introducción

El teatro musical está de moda en la sociedad actual tal y como lo atestiguan el éxito de numerosas películas musicales Disney, el auge del teatro musical infantil o los grandes musicales que ofrecen los teatros de las grandes ciudades. La demanda de estos espectáculos reside, en parte, en el atractivo de la mezcla y simultaneidad de diversas expresiones artísticas. Ello contribuye a un entendimiento del espectáculo de forma más completa y a un entretenimiento mayor que capta la atención del espectador con el mínimo esfuerzo.

Este hecho artístico-cultural constituye para el docente un recurso ideal para motivar a sus alumnos en el aprendizaje de conocimientos diversos, de forma interdisciplinar, a través de la dramatización. Desde el ámbito del teatro musical, estas manifestaciones artísticas se pueden diversificar a través de la expresión oral, corporal, vocal, musical y plástica.

La Dramaturgia Musical

La Dramaturgia Musical es un campo interdisciplinar de conocimiento que engloba el análisis y la relación de la música y del texto para su puesta en escena. Tiene su propia terminología que muestra la relación de los tres elementos que la componen: la partitura teatral, el texto teatral y la puesta en escena.

En la *partitura teatral*, la *relación música-texto* se considera en tres direcciones: ritmo-texto, melodía-texto y armonía-texto.

En el *texto teatral* se consideran cinco funciones de la música en el desarrollo del argumento del texto teatral: el subrayado de ideas, la sugerencia de ideas, el avance argumental, la suspensión argumental y la ambientación.

En la *puesta en escena*, la crítica nos lleva a reflexionar sobre la comprensión de las intervenciones musicales cantadas y la pertinencia de las intervenciones musicales cantadas e instrumentales en el transcurso del texto teatral.

En la enseñanza de la Dramaturgia Musical son inherentes la creatividad y la interdisciplinariedad. La creatividad se fomenta desde la consideración de los elementos de la Dramaturgia Musical en dos estados contrapuestos, como elementos ya elaborados para interpretar y analizar (repertorio) y como elementos para manipular y adaptar. En cuanto a la interdisciplinariedad, prácticamente todas las asignaturas se pueden trabajar de forma globalizada dentro de este área, Educación Artística, Lengua Castellana y Literatura, Educación Física, Lenguas extranjeras, Ciencias Sociales y de la Naturaleza.

Tabla 1. Bases teóricas de la enseñanza de la Dramaturgia Musical

	ELEMENTOS	RELACIÓN MÚSICA-TEXTO	CREATIVIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD
DRAMATURGIA MUSICAL	Partitura teatral	Ritmo-texto	ELEMENTOS ELABORADOS PARA SU INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS: REPERTORIO	EDUCACIÓN ARTÍSTICA
		Melodía-texto		LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
		Armonía-texto		EDUCACIÓN FÍSICA
	Texto teatral	Subrayado de ideas	ELEMENTOS PARA MANIPULAR	LENGUAS EXTRANJERAS
		Sugerencia de ideas		CIENCIAS SOCIALES
		Avance argumental		CIENCIAS DE LA NATURALEZA
		Suspensión argumental		
	Puesta en escena	Ambientación		
		Comprensión de las intervenciones musicales cantadas		
		Pertinencia de las intervenciones musicales		

Tanto la creatividad como la interdisciplinariedad inherentes a la Dramaturgia Musical están presentes en los objetivos de educación artística y cultural de los currículos europeos.

Contribución de la Dramaturgia Musical a los objetivos del currículo de educación artística y cultural en Europa

Los seis objetivos más perseguidos en los currículos de educación artística y cultural europeos, según un estudio realizado el año 2009 por EACEA, pueden ser abordados desde la Dramaturgia Musical. Se trata de objetivos bastante generales pero que están relacionados expresamente con la educación artística:

1. “El desarrollo de competencias artísticas tiende a incluir el aprendizaje de los distintos estilos y géneros artísticos y algunos países hacen referencia a un repertorio de obras específicas, en especial para la música y el arte dramático”.

En Dramaturgia Musical, el conocimiento de un repertorio significativo y variado puede fomentarse a lo largo de la educación del alumno de forma significativa, a partir de elementos característicos de cada una de las obras. No se trata de una memorización exhaustiva de óperas, zarzuelas, musicales, obras de teatro y otros géneros, pero sí es importante que el alumno, por mediación de una selección realizada por el profesor de fragmentos característicos de obras significativas, vaya iniciando esa formación permanente en el ámbito cultural que, tal y como indica el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2011), se plantea como objetivo la Unión Europea, y la define como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”. Desde la Educación Primaria se puede iniciar esa educación permanente de la cultura, enseñando a valorar un repertorio de teatro musical internacional que nos permita formar futuros espectadores.

2. “La apreciación crítica o valoración estética. Sensibilizar a los alumnos respecto a las características esenciales de una obra o de una interpretación y desarrollar su capacidad para realizar una valoración crítica de su propia obra o la de los demás”.

Cuando escuchamos música, leemos una historia o presenciamos cualquier tipo de representación escénica, sentimos la necesidad de expresar la

reacción que ha generado en nosotros, si nos ha gustado o no, pero también hay que fomentar la reflexión sobre ese gusto estético razonando porqué nos ha gustado y porqué no nos ha gustado para finalmente dar un paso más y determinar cómo se podría mejorar. Esta retroalimentación es la base de la Dramaturgia Musical ya que parte de la unión de la partitura teatral y el texto teatral para la puesta en escena cuya crítica constructiva por parte del alumno debe fundamentarse en las diversas formas en las que la partitura y el texto teatral pueden ser llevados a escena.

3. “La comprensión del patrimonio cultural se promueve mediante el contacto con obras de arte y con el aprendizaje de las características de las obras de arte producidas en distintos períodos históricos y de las obras de ciertos artistas”.

La actitud de curiosidad por la lectura de un repertorio artístico existente producido a lo largo de diversos momentos históricos, así como la importancia de sus creadores y sus características constituye un contenido esencial en la Dramaturgia Musical, bastante relacionado tanto con el área de Lengua Castellana y Literatura como con el área de Ciencias Sociales.

4. “La comprensión de la diversidad cultural. Busca sensibilizar sobre el patrimonio cultural y los géneros modernos específicos de los distintos países y grupos culturales”.

El trabajo de un repertorio variado de teatro musical, de carácter internacional, convenientemente seleccionado y adaptado por el profesor, que muestre la diversidad cultural y las principales contribuciones musicales y textuales de cada una de las culturas a nuestra sociedad, contribuye al trabajo de aspectos de las Ciencias Sociales de forma significativa.

5. “El desarrollo de la expresión individual. El desarrollo de la expresión individual de los niños a través de las artes, está muy relacionado con su bienestar emocional”.

La Dramaturgia Musical genera en el alumno expresiones individuales ya que hay muchas tareas para repartir en el momento inicial de preparar los ensayos para la puesta en escena que se realizan a partir de la Dramaturgia musical. Estas tareas permiten a cada alumno una expresión individual en el ámbito musical, literario, plástico, corporal o vocal. Pero esa individualidad se enfoca a un trabajo común, de manera que las

aportaciones individuales de cada individuo contribuyan a su autoestima y potencien relaciones sociales con sus compañeros (Pérez-Aldeguer, 2013).

6. “La Creatividad. Es el desarrollo de la capacidad de un individuo para participar en una actividad imaginativa, cuyo producto se caracterizará por la originalidad y el valor”.

Llevar a cabo una puesta en escena ya es un acto creativo en el sentido de que se trata de imaginar que tenemos un determinado oficio, pero además cada alumno al comienzo de cada trabajo de Dramaturgia Musical imaginará una puesta en escena distinta y única, en función de diversos factores culturales, sociales o familiares.

La tendencia europea muestra una dirección progresiva del conocimiento de las obras ya hechas hasta una creación fundamentada desde la interdisciplinariedad.

Justificación de la Dramaturgia musical en el nuevo currículo de Educación Primaria.

La introducción de la Dramaturgia Musical en la Etapa de Educación Primaria supone una innovación. Planteada como área en esencia creativa e interdisciplinar ofrece múltiples y variadas puestas en práctica, en función de la carga conceptual que se pretenda potenciar.

El precedente de esta área que proponemos es la presencia justificada de la Dramatización relacionada con la Música y la Plástica formando la Educación Artística en el currículo de la LOGSE (1990). Lamentablemente, en la ley posterior, la LOE (2006) queda suprimida.

En la nueva clasificación de asignaturas establecida en la LOMCE (2013), la Dramaturgia Musical se puede perfilar dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica. En este bloque se incluyen “asignaturas específicas no cursadas, profundización o refuerzo de las áreas troncales, o áreas a determinar”. Entre estas áreas a determinar justificamos la Dramaturgia Musical como área globalizadora de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Recursos metodológicos de la Dramaturgia Musical en la etapa de Educación Primaria

El trabajo de la Dramaturgia Musical en la Etapa de Educación Primaria gira en torno a varios recursos metodológicos que quedan reunidos en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2. Tipología de recursos metodológicos para la Dramaturgia Musical

CANCIONES	ILUSTRACIONES MUSICALES	GÉNEROS DRAMÁTICO MUSICALES
Canción histórica (romance y villancico)	Pequeñas historias	Ópera
Canción tradicional (nacional e internacional)	Obras de teatro de títeres	Zarzuela
Canción moderna (pop, rock, rap, funky, jazz)		Musical americano

A partir de las letras de las *Canciones* podemos trabajar en el alumno la creatividad ideando nuestros propios textos y partituras teatrales para la puesta en escena. Para ello, reflexionamos sobre lo que dice la letra, quién es el personaje que la canta y a qué otros personajes se hace alusión en la canción, en qué parte argumental del texto teatral que estamos creando podría tener sentido esta intervención musical y otras nuevas, así como la situación espacio-temporal que reflejamos en el texto mediante acotaciones y en la partitura con rasgos estilísticos que contribuyan a la ambientación.

La *Canción Histórica* ofrece argumentos muy variados en sus letras que estimulan la creatividad del alumno, la *Canción Tradicional*, tanto nacional como internacional muestra al alumno la variedad estilística y cultural de la música y con la *Canción Moderna* la motivación es mayor por su proximidad. En los tres casos el alumno trabajará a partir de elementos dramático-musicales fijos (argumento de la letra y motivos musicales) y con elementos dramático-musicales variables (caracterización de personajes y desarrollo del argumento).

Una de las pautas de interacción docente que propone Gil Frías (2009) para trabajar la creatividad es “Utilizar diferentes medios de expresión y comunicación”, pauta que queda cubierta por la Dramaturgia Musical, ya que nos permite expresarnos y comunicarnos con los demás mediante diferentes códigos:

- La palabra escrita, hablada, ritmada y cantada.
- El lenguaje corporal como danza, coreografía o movimiento escénico.
- Las intervenciones musicales cantadas, instrumentales y los efectos sonoros.
- La expresión plástica a través de los decorados, maquillaje y *atrezo*.

El trabajo de las ilustraciones musicales de pequeñas historias y de obras de teatro de títeres se identifica con la función de Ambientación (Carrillo Guzmán, 2013) que, como función de la música en el teatro, nos permite trabajar con los alumnos en torno a tres bloques: los efectos sonoros, los estilos musicales y la música descriptiva.

La *Ilustración Musical* puede partir de parejas de conceptos muy generales y opuestos que motiven en el alumno una respuesta improvisada y diferenciada, que luego puede ser perfeccionada, por ejemplo: alegría/tristeza, lento/rápido o chillón/flojito. Ante estas parejas de palabras los alumnos pueden hacer:

- Ruidos con algún objeto o con su propio cuerpo, así como una emisión vocal: Efectos sonoros.
- Cantar/tararear una misma canción dos veces con diferente carácter, ritmo o velocidad: Estilo musical.
- Cantar dos canciones diferentes, cada una referida a uno de los dos conceptos que le hemos pedido que ilustre: Música descriptiva.

Continuaríamos trabajando con *Pequeñas Historias* creadas por ellos mismos para ilustrar con los elementos previamente presentados: efectos sonoros, melodías vocales variables tarareadas o con distintas letras y podemos introducir los instrumentos de pequeña percusión mediante pequeñas

improvisaciones que se pueden ir concretando. El elemento del títere implica una elaboración plástica y una manipulación de objetos que puede servir como punto de partida para una puesta en escena posterior.

Un Género Dramático Musical como la *Ópera* puede ser una fuente inagotable de recursos culturales que el docente puede utilizar para potenciar en el alumno una cultura de base que le convierta en el futuro en un espectador saludable. Elementos que constituyen la base de una nueva Dramaturgia Musical de una *Ópera* son: una sinopsis, determinados personajes, un motivo musical característico que identifique a un determinado personaje o una determinada acción de forma descriptiva.

La *Zarzuela* como *Género Dramático Musical* español puede ser utilizada de forma más literal, debido al idioma y a la multitud de danzas folklóricas que lleva inmersas, aspecto que puede resultar motivador para el alumno que puede identificarlas.

Debido al idioma, la variedad y actualidad de temas que trata, así como el *boom* comercial que ha alcanzado en las últimas décadas en España, el *Musical Americano* constituye un campo muy atractivo para el alumno. El repertorio de *Musical Americano* con temas infantiles es numeroso y se suele hablar de dos tipos:

- Musicales para niños (*Musicals for children*). Su duración máxima es de una hora, emplean un lenguaje sencillo y buscan la interacción con el niño espectador.
- Musicales con temática infantil. Aquí nos referimos a los denominados *Book shows* (Cohen and Rosenhaus, 2006) y son más extensos que los anteriores.

Las películas musicales Disney constituyen un punto de partida significativo para el alumno ya que le resulta cotidiano por la presencia en la sociedad y muy motivador por su carácter audiovisual. La mayoría de musicales Disney se inspira en cuentos tradicionales, lo que podemos aprovechar para incitarles a la lectura como medio de documentación en la creación de su puesta en escena. La elaboración de la dramaturgia musical será guiada por el profesor en el aula

de forma planificada, adecuándose el texto y la partitura teatrales a las edades del alumnado, en relación con la dificultad, la extensión y los recursos disponibles. Se trabajan sentimientos generales que podemos conectar con los ejercicios de ilustración anteriormente descritos.

Tabla 3. Propuesta de Repertorio de Dramaturgia Musical

RECURSOS METODOLÓGICOS		PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
CANCIONES	Históricas		Romances	Romances y Villancicos
	Tradicionales	Cancines tradicionales murcianas	Canciones tradicionales españolas	Canciones tradicionales del mundo
	Modernas	Canciones de moda	Canciones de moda	Canciones de moda
ILUSTRACIONES MUSICALES	Pequeñas historias	Poemas de Gloria Fuertes	<i>Platero y yo</i> (J. Ramón Jiménez)	<i>El Quijote</i> (fragmentos) (Cervantes)
	Obras de títeres	Cuentos tradicionales	Cuentos tradicionales	<i>El retablo de Maese Pedro</i> (Falla)
GÉNEROS DRAMÁTICO-MUSICALES	Ópera	<i>La Cenicienta</i> (Rossini)	Hansel y Gretel (Humperdinck)	<i>La flauta mágica</i> (Mozart)
	Zarzuela	<i>Agua, azucarillos y aguardiente</i> (Chueca)	<i>La verbena de la Paloma</i> (Bretón)	<i>La Gran Vía</i> (Chueca)
	Musical Americano	<i>La Sirenita</i> <i>El rey león</i>	Annie Billy Eliot	<i>El mago de Oz</i> <i>Mary Poppins</i>

El repertorio de *Canciones Históricas* que proponemos para trabajar en Primaria lo centramos en los Romances para el Segundo y Tercer Ciclo. En este Tercer Ciclo también añadimos los Villancicos. Consideramos que la temática y la complejidad en la comprensión de ciertos giros en el lenguaje de un repertorio más amplio de *Canción Histórica* puede no ser apropiado en este nivel educativo.

Respecto a las *Canciones Tradicionales* proponemos comenzar en el Primer Ciclo por *Canciones Tradicionales* murcianas, para pasar a trabajar en el Segundo Ciclo *Canciones Tradicionales* de las distintas regiones de España y llegar en el Tercer Ciclo a las *Canciones Tradicionales* del mundo.

En cuanto a la *Canción Moderna*, consideramos muy interesante trabajar a partir de canciones que estén de moda en cada momento determinado.

Para el trabajo de las *Ilustraciones Musicales* proponemos en el Primer Ciclo como pequeñas historias, la ilustración de Poemas de Gloria Fuertes, en el Segundo Ciclo capítulos seleccionados de *Platero y yo* y en el Tercer Ciclo fragmentos seleccionados de la novela de *El Quijote*.

Los títeres podrían partir en el Primer Ciclo de la improvisación basada en cuentos tradicionales, para pasar a obras escritas para títeres en el Segundo Ciclo y trabajar fragmentos seleccionados de *El Retablo de Maese Pedro* de Falla en el Tercer Ciclo.

Dentro de los *Géneros Dramático-Musicales*, teniendo en cuenta siempre el trabajo previo de selección y adaptación de fragmentos en función del ciclo, se proponen como *Operas La Cenicienta* en el Primer Ciclo, *Hansel y Gretel* en el Segundo Ciclo y *La flauta mágica* en el Tercero. Para el acercamiento a la *Opera el Proyecto Lòva* entra dentro de los objetivos de la Dramaturgia Musical con sus nueve pasos: la formación de una compañía de ópera, el tema de nuestra ópera, la situación en la que transcurre la acción, definimos los personajes, argumento, Talleres, ensayos y audición, exposición y evaluación.

Como *Zarzuelas* proponemos para el Primer Ciclo *Agua, azucarillos y aguardiente*, por la intervención musical cantada “Tanto vestido nuevo” sacada del folklore, que es una seguidilla muy alegre. Para el Segundo Ciclo *La verbena de la Paloma* en particular por su intervención musical cantada titulada “Por ser la virgen de la Paloma”. En el Tercer Ciclo *La Gran Vía*, con personajes que representan diferentes calles y plazas emblemáticas de Madrid.

En cuanto al *Musical Americano* se podrían trabajar para el Primer Ciclo *La Sirenita* y *El rey león*. De *La Sirenita* destacamos como elemento significativo para trabajar, la melodía que Ariel tararea mientras la malvada Úrsula le arrebató la voz. En torno a esta melodía que podemos extraer de la partitura teatral original del musical podemos realizar multitud de actividades con el trasfondo del texto teatral original sobre la importancia de conservar la propia voz. De *El rey león* destacamos como elemento significativo el ritmo y la percusión que caracteriza la música africana, pero concretamente el ritmo con el que el coro acompaña toda la intervención musical cantada titulada “Circle of life” acompañando las palabras: *I-ngo-nya-m-neng-w’e-na-ma-ba-la*. Esta

prosodia puede constituir la base en torno a la que crear nuestra adaptación reducida de la historia.

El Segundo Ciclo de Primaria es un buen momento para profundizar en *Musicales* donde los personajes principales son niños, igual que ellos. En este caso proponemos como repertorio interesante *Annie* y *Billy Elliot*. *Annie* lo centramos más en el trabajo de las canciones, con éxitos tan conocidos como “Tomorrow” y *Billy Elliot* nos permite trabajar más el baile y la música instrumental, a partir de la alusión musical del ballet de *El lago de los cisnes* de Tchaikovsky en la canción popularizada por Elton John “Electricity”.

En el Tercer Ciclo proponemos *Musicales* como *El mago de Oz* o *Mary Poppins*. En este ciclo la construcción del personaje puede basarse más en el aspecto espacio-temporal y a partir del trabajo de creación trabajamos memorizaciones tanto de letras de canciones como de poemas y pequeños diálogos.

Discusión y conclusión

La Dramaturgia Musical, como campo interdisciplinar en el contexto de las artes escénicas, posee un enorme potencial en el terreno educativo, tal y como se ha demostrado. La simultaneidad de expresiones artísticas puestas en juego en el contexto escolar pone un acento especial en la revalorización de la educación a través del arte de forma integral. La educación de la Dramaturgia Musical llevada a cabo desde edades tempranas puede suponer un medio real y efectivo para la formación de espectadores críticos y con actitud abierta a una cultura teatral y musical variada.

El trabajo en el aula de recursos metodológicos tan variados como son las *Canciones*, las *Ilustraciones Musicales* y los *Géneros dramático-musicales*, unido a la Creatividad y la Interdisciplinariedad dentro de la Dramaturgia Musical, constituye nuestra propuesta novedosa para la Etapa de Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- Carrillo Guzmán, M. C. (2013). *Dramaturgia musical*. Murcia, Diego Marín Librero Editor.
- Cohen, A. & Rosenhaus, S. L. (2006). *Writing musical theater*. New York, Palgrave Mcmillan.
- EACEA. *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. (2009). Bruselas, Red Eurídice.
- Gil Frías, P. B. (2009). Estimular la creatividad en la clase de Música. *Revista Creatividad y Sociedad*,13.
- Instituto de evaluación. (2011). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020*. Ministerio de Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo) [LOE]
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre) [LOGSE]
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre) [LOMCE]
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). *El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad*. Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.

CINE Y MEDIO AMBIENTE: UNA PROPUESTA TRANSVERSAL DE ARTÍSTICA, NATURALES, SOCIALES Y LENGUA PARA RESPETAR LA TIERRA

Manuel Fernández Díaz, María Victoria Sánchez Giner

(Universidad de Murcia)

Introducción

El objeto de la presente aportación es establecer una somera reflexión teórica y el esbozo de una propuesta de recursos para abordar, en la escuela, un tema tan importante como la intervención del ser humano sobre su entorno y las consecuencias que esto acarrea. Con los recientemente acaecidos cambios legislativos en materia de enseñanza en nuestro país conviene empezar revisando algunos aspectos de estas nuevas normas.

La reciente entrada en vigor de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (Ley 8/2013, de 9 de diciembre) y del currículo básico de educación primaria (RD 126/2014, de 28 de febrero), la consecuente derogación del anterior Real Decreto de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (RD 1513/2006, de 7 de diciembre) y el calendario de implantación del nuevo a partir del curso 2014-2015, abren un panorama, no totalmente nuevo, pero que sí requerirá ciertas adaptaciones en nuestra Escuela.

La revisión curricular, teniendo en cuenta las necesidades de enseñanza-aprendizaje basada en las competencias, pretende un abordaje del conocimiento desde todas las áreas. La enseñanza-aprendizaje competencial se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral.

El docente debe actuar como facilitador e intermediador entre las diferentes situaciones de aprendizaje, la resolución de problemas y la aplicación de los conocimientos adquiridos. Pero sobre todo debe tener la capacidad de moverse en el terreno de la transversalidad disciplinaria, especialmente a la hora de tratar ciertos temas clave en nuestra sociedad actual.

Del análisis inicial del RD 126/2014, y observando el artículo 8 (tabla 1), se desprende, en primer lugar, el trato desigual y desventajoso que reciben las enseñanzas artísticas en la Educación Primaria, y en segundo lugar el desdoblamiento de lo que antes se denominaba Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en dos materias: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

Tabla 1. Resumen de materias troncales y específicas en el nuevo currículum de Educación Primaria

TRONCALES	ESPECÍFICAS			
Ciencias de la Naturaleza	Educación Física			
Ciencias Sociales	Religión (*)		Valores sociales y cívicos (*)	
Lengua Castellana y Literatura	Educación Artística (**)	Segunda Lengua	Religión (**)	Valores sociales y cívicos (**)
Matemáticas		Extranjera (**)		
Primera Lengua Extranjera				
(*) A elección de los padres, madres o tutores legales.				
(**) A elegir al menos una de estas asignaturas específicas. En el caso de Religión y Valores sociales y cívicos se podrán si no han sido elegidas previamente.				

¿Ha fracasado la Educación Ambiental?

“La profunda preocupación producida por los problemas cada vez más graves que afectan al medio ambiente es un fenómeno relativamente reciente de la sociedad contemporánea” (UNESCO, 1977). Con estas palabras daba comienzo el informe general de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental celebrada en Tbilisi en octubre de 1977. En el mismo se reconocía el importante papel que debía jugar la educación ambiental para que las personas reconocieran la complejidad del medio ambiente y las naciones armonizaran su desarrollo con dicho medio.

Casi cuarenta años después, el más reciente informe del panel de expertos sobre cambio climático, nos perturba con algunas afirmaciones de las que aquí solo recogemos dos: *el calentamiento del sistema climático es inequívoco y la influencia humana sobre el sistema climático es clara* (IPCC, 2013).

Si el cambio climático, como estandarte del cambio global al que se ve sometido el planeta en todos sus aspectos, es el mayor de los problemas ambientales al que la humanidad se enfrenta, y a la luz de la situación ambiental actual, en la que las grandes potencias económicas únicamente se interesan por los números de sus respectivas economías, cabe preguntarse en este punto si la educación ambiental ha fracasado.

La educación ambiental está presente en la educación formal mediante la formación del profesorado y como elemento transversal en la escuela. También la encontramos en el ámbito de la educación no formal, donde proliferan numerosos programas y acciones de educación ambiental vinculados especialmente a los espacios naturales protegidos gestionados por las administraciones públicas (Jaén, 2009). Sin embargo se reconoce que, en general, las acciones de educación ambiental se dirigen hacia colectivos que poco o nada tienen que ver en la generación de los problemas ambientales (Ministerio de Medio Ambiente de España, 2005).

¿Qué ha ocurrido durante todos estos años? ¿Por qué no se aprecian mejoras en nuestros comportamientos frente a la crisis ambiental? ¿Realmente las personas somos conscientes de la verdadera envergadura del problema? Estas cuestiones no parecen tener una respuesta sencilla ni única.

Para el sociólogo Ulrich Beck (2002) nos encontramos en lo que él denomina sociedad del riesgo global, sin embargo, y en relación con los problemas ambientales, señala las diferentes percepciones que las personas llegamos a tener de los mismos.

A esta percepción diferencial de los problemas ambientales contribuyen, sin duda, los medios de comunicación, en especial los medios informativos. A la escasez de noticias sobre medio ambiente se une su tratamiento sensacionalista y espectacularizado (Francescutti, Tucho, Íñigo, 2013), haciendo que muchas veces el ciudadano reste importancia a la información que ante él se muestra.

Sin duda sigue siendo fundamental y necesaria la Educación Ambiental, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Dentro de los ámbitos académicos formales, ya se encuentran los cimientos, pero en elementos de la vida

cotidiana, de esos que contribuyen al aprendizaje a lo largo de la vida también, por ejemplo en muchos productos audiovisuales de entretenimiento, especialmente en el cine.

Conviene aquí recordar el artículo 10 del RD126/2014, que señala, entre otras, la *comunicación audiovisual* como una cuestión transversal que debe tratarse en todas las materias. Conviene también recordar y otorgar a la percepción visual la gran importancia que esta tiene para capacitar a los seres vivos en su relación con el entorno, como afirman Villafañé y Mínguez (2002, 64).

Así, en determinadas creaciones artísticas visuales encontramos un espacio dialéctico entre los procesos naturales y los procesos antrópicos, generándose un conflicto en el que los creadores muestran, de algún modo, su opinión crítica respecto a la influencia negativa del ser humano sobre la naturaleza (Sánchez Giner, 2010). También se puede hablar de cierta militancia activa por la defensa del medio ambiente (Martínez-Salanova, 2012) en algunas creaciones audiovisuales.

Consideramos aquí que el cine de animación puede constituir un importante recurso para la transmisión de contenidos, conceptos y valores. Esta idea no es nueva. Martínez-Salanova (2003) y Pereira (2005), entre otros, ya señalan la importancia del cine en las aulas. Nuestro deseo aquí es añadir una nueva propuesta que complemente a las existentes, desde el convencimiento de que la educación es la base necesaria para el cambio.

Para concluir este apartado, y por dar respuesta, aunque sea incompleta, a la pregunta de si ha fracasado la educación ambiental, consideramos que si bien no podemos hablar de fracaso, sí parece claro que aún queda un largo camino por recorrer. Tal vez la escuela no sea el lugar donde se solucionen los problemas actuales, pero sin duda debe ser el punto donde se eviten los problemas futuros. Para ello se requiere que el maestro, además de un conocimiento científico-técnico apropiado, sea capaz de tomar aquellos recursos a su alcance para transmitir el respeto y la emoción por la vida.

Nuestra propuesta: *Bambi* y *Lorax*, películas para enseñar, películas para emocionar

Para elaborar esta propuesta tomamos como referencia el trabajo de Herrera, García y González (2005).

Centro de interés

El medio ambiente, sus problemas y cómo contribuir a su solución.

Objetivos

- Desarrollar actitudes responsables sobre aspectos relacionados con los seres vivos, los recursos y el medio ambiente.
- Analizar la influencia humana sobre el medio ambiente.
- Utilizar las obras literarias y artísticas como fuente de conocimiento y de comunicación de la realidad.

Materias implicadas en el tratamiento del tema

Las materias seleccionadas para abordar el tema son cuatro: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Artística y Lengua y Literatura.

De naturales y sociales podemos extraer algunos conceptos clave a tratar como: Relaciones entre los seres vivos, paisaje, ecosistema, desarrollo sostenible, contaminación, cambio climático. Igualmente, entre las áreas de Lengua y Educación Artística encontramos algunos criterios como la apreciación del valor de textos literarios y la interpretación de productos audiovisuales que terminan de completar el esquema de trabajo que proponemos para tratar el tema en cuestión.



Figura 1. Esquema de las asignaturas desde las que se puede abordar el tema de la crisis ambiental. Fuente: elaboración propia

El tema de trabajo muestra una relación nuclear fundamentalmente con las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. De ambas se extraen los contenidos fundamentales. La educación artística y la literatura nos sirven como vehículo para el tratamiento de los conceptos.

Contenidos y criterios de evaluación

Los contenidos y criterios de evaluación se resumen en la tabla 2.

Tabla 2. Contenidos y criterios de evaluación de las diferentes materias seleccionados para tratar de manera transversal el tema de la crisis ambiental en la Educación Primaria. Fuente: RD 126/2014, de 28 de febrero

CIENCIAS NATURALES: LOS SERES VIVOS	
Contenidos	Criterios de evaluación
Las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimentarias. Poblaciones, Comunidades y ecosistemas. Características y componentes de un ecosistema. Ecosistemas, pradera, charca, bosque, litoral y ciudad y los seres vivos. La biosfera, diferentes hábitats de los seres vivos.	3. Conocer las características y componentes de un ecosistema.
CIENCIAS SOCIALES: EL MUNDO EN QUE VIVIMOS	
Contenidos	Criterios de evaluación
La diversidad geográfica de los paisajes de España: relieve e hidrografía. La diversidad geográfica de los paisajes de Europa: relieve, climas, e hidrografía. La Intervención Humana en el Medio. El desarrollo sostenible. Los problemas de la contaminación. El cambio climático: Causas y consecuencias.	14. Explicar que es un paisaje e identificar los principales elementos que lo componen.
	17. Explicar la influencia del comportamiento humano en el medio natural, identificando el uso sostenible de los recursos naturales proponiendo una serie de medidas necesarias para el desarrollo sostenible de la humanidad, especificando sus efectos positivos.
	18. Explicar las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre el clima y el cambio climático.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
EDUCACIÓN AUDIOVISUAL	EXPRESIÓN ARTÍSTICA
Criterios de evaluación	Criterios de evaluación
1. Distinguir las diferencias fundamentales entre las imágenes fijas y en movimiento clasificándolas siguiendo patrones aprendidos.	2. Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual.
2. Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales e históricos comprendiendo de manera crítica su significado y función	3. Realizar producciones plásticas siguiendo pautas elementales del proceso creativo, experimentando, reconociendo y diferenciando la expresividad de los diferentes materiales y técnicas pictóricas y eligiendo las más adecuadas para la realización de

social siendo capaz de elaborar imágenes nuevas a partir de los conocimientos adquiridos.	la obra planeada.
3. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera responsable para la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento.	4. Utilizar recursos bibliográficos, de los medios de comunicación y de internet para obtener información que le sirva para planificar y organizar los procesos creativos, así como para conocer e intercambiar informaciones con otros alumnos.
	6. Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio.
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: EDUCACIÓN LITERARIA	
Contenidos	Criterios de evaluación
Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales... Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.	1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal de máxima importancia.
	2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras) y diferenciando las principales convenciones formales de los géneros.

Recursos didácticos y metodología de trabajo

Dos obras cinematográficas son los recursos fundamentales para la presente propuesta. Por una parte un clásico como es *Bambi* (1942), por otra parte una reciente producción del cine de animación digital como es *Lorax* (2012). Ambas inspiradas por sendas obras literarias. Para trabajar con ellas recurrimos fundamentalmente al concepto de microanálisis fílmico, propuesto por Zunzunegui (1996), como forma de aproximación a las líneas e ideas más fuertes dentro de la película, a través del análisis de secuencias concretas. También se trabajará sobre la lectura de las obras literarias que dieron origen a los filmes.

- *Bambi* (1942)

Productora: Walt Disney Pictures. Dirección: David D. Hand.

Guión: Perce Pearce y Larry Morey. Basada en el libro *Bambi, una vida en el bosque*, de Felix Salten.

Microanálisis de la película

Para el análisis del mensaje de la película llamaremos la atención sobre

algunas secuencias concretas, algunos de cuyos fotogramas se acompañan en la figura 2.

La película comienza adentrándonos en las profundidades de un bosque para conducirnos hasta el punto donde una cierva cuida de su cervatillo recién nacido y otros animales del bosque observan con admiración a la frágil criatura. (Fig.2.1). Desde la distancia, el padre de Bambi también observa (Fig.2.2.). En estas primeras secuencias se presentan los personajes, las relaciones entre ellos y las relaciones con su entorno. Aunque los animales se representan con ciertos rasgos antropomórficos y tienen la capacidad de hablar entre sí mantienen los rasgos distintivos que permiten reconocer diferentes especies. Esto nos permite hablar de conceptos como paisaje, ecosistema, diversidad biológica y relaciones ecológicas.

A continuación se suceden diversas escenas donde interactúan los personajes, Bambi conoce a Faline, una cervatilla de su misma edad, y sobre todo se aprecia la sucesión de las estaciones, desde la primavera hasta el invierno (Fig.2.3 a 2.5). Esto nos permite hablar de cambios naturales en el paisaje, sucesión estacional y cambio en las plantas, y relaciones entre animales de la misma especie.

La siguiente secuencia de interés representa a Bambi en su segunda primavera. Ya ha crecido, ha cambiado su pelaje y le han salido unos pequeños cuernos (Fig.2.6). Esto nos permite hablar de los procesos de crecimiento de los seres vivos y relación con su entorno.

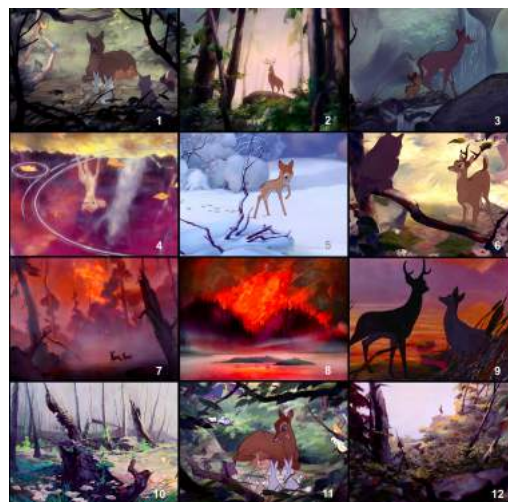


Figura 2. Fotogramas de la película Bambi (1942)

Posteriormente centraremos nuestra atención en las secuencias en las que el bosque es incendiado por culpa de unos cazadores. Ante el riesgo los animales huyen despavoridos para salvar sus vidas. Finalmente Bambi y sus compañeros se ponen a salvo (Fig. 2.7 a 2.9). Esto nos permite hablar de las consecuencias negativas de ciertos actos del ser humano sobre la naturaleza y el medio ambiente.

Por último, tras un nuevo ciclo de las estaciones el paisaje vuelve a llenarse de vida. Entre troncos quemados vuelven a nacer hierbas y flores. En la profundidad del bosque los animales se reúnen para admirar a una pareja de cervatillos recién nacidos, hijos de Bambi y Faline. El filme concluye con una imagen del bosque, y en la lejanía, sobre una roca, Bambi, convertido ya en un ciervo de gran porte parece velar por el nuevo equilibrio (Fig. 2.10 a 2.12). Esto nos permite hablar de conceptos como ciclos biológicos, cambios en el paisaje, restauración y conservación de la naturaleza.

- *Lorax, en busca de la trufa perdida (2012)*

Título original: Dr. Seuss' The Lorax. Productora: Universal Studios.

Dirección: Chris Renaud y Kyle Balda. Guión: Cinco Paul y Ken Daurio. Basada en el libro *The Lorax* de Dr. Seuss.

Microanálisis de la película

Thneedville es una ciudad llena de color y alegría, pero muy artificial. Todo es de plástico y metal, no hay árboles naturales, aunque sus habitantes parecen felices. (Fig. 3.1). Ted un niño de la ciudad se propone conocer la verdadera historia de los árboles. Cuando sale de los muros que rodean la ciudad encuentra un paisaje totalmente devastado (Fig. 3.2). A partir de estas primeras secuencias podemos tratar temas como el consumo de los recursos naturales y la transformación del paisaje.



Figura 3. Fotogramas de la película Lorax

Ted conoce a Once-Ler, el responsable de la desaparición de los árboles que le cuenta su historia. Once-Ler buscaba un material maravilloso para elaborar sus productos, y lo encuentra en los árboles de tréfila, que forman un inmenso bosque (Fig. 3.3). Tras cortar el primer árbol (Fig. 3.4) aparece Lorax, un espíritu del bosque que defiende a los árboles. En una ceremonia ritual se reúnen en torno al árbol muerto (Fig. 3.5). Once-Ler promete no volver a cortar un árbol (Fig. 3.6) pero al comprobar el éxito de su producto construye una gran fábrica y acaba cortando todos los árboles del bosque (Fig. 3.6 y 3.7), con el consiguiente éxodo de los animales, contaminación atmosférica y transformación total del paisaje y el ecosistema. A partir de estas secuencias se pueden tratar temas como la explotación de los recursos naturales y la necesidad de un desarrollo sostenible, la contaminación y el cambio climático, así como la pérdida de biodiversidad y la transformación del paisaje.

Por último, Once-Ler tras contar a Ted la historia de los árboles, y arrepentido de sus actos, entrega al niño una semilla para que la plante y haga crecer de nuevo un árbol (Fig. 3.9 a 3.11). El filme concluye con la recuperación del paisaje devastado. Con estas secuencias finales se pueden tratar temas como la conservación de la naturaleza, el desarrollo sostenible y el trabajo cooperativo.

Como nota de interés debemos mencionar que Universal Studios participa en la iniciativa *Green is Universal*, mediante la cual la productora adopta diferentes

medidas para reducir el impacto ambiental de sus producciones. Además, *Lorax* ganó el *Environmental Media Award* en 2012 al mejor contenido temático sobre medio ambiente en un largometraje. Como se puede comprobar se trata de una película de contenido medioambiental que no solo lanza un mensaje, además adopta una postura activa ante la crisis ambiental.



Figura 4. Fotograma de los créditos de Lorax donde se indica la participación en la iniciativa GREEN is UNIVERSAL

Además del visionado y análisis colectivo de las películas en el aula se pueden proponer otras actividades como la comparación entre ambos filmes (diseño de personajes, paleta de colores, ilustración tradicional y animación digital, etc.), la lectura de los libros, y la creación artística tomando como base los contenidos trabajados. No profundizaremos más en estas cuestiones por la limitación de espacio.

Discusión y conclusiones

Resumimos las conclusiones de la presente aportación en las siguientes afirmaciones:

- La escuela debe ser el lugar desde el que se eviten problemas medioambientales futuros.
- Desde la educación artística, en conjunción con otras materias, pueden abordarse temas relacionados con la educación ambiental, fomentando, además del conocimiento científico, la emoción y la sensibilidad hacia la naturaleza.

Referencias bibliográficas

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Francescutti, L.P., Tucho, F., Íñigo, A.I. (2013). El medio ambiente en la televisión española: análisis de un año de informativos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 2, 683-701. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/43492> [Acceso 1 de marzo de 2014].
- Gobierno de España. *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.
- Gobierno de España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*.
- GREEN is UNIVERSAL. (2012). *Film Production. 2012 Releases*. Disponible en <http://www.greenisuniversal.com/learn/about-us/film-production/film-production-2012-releases/> [Acceso 3 de marzo de 2014].
- Jaén García, M. (2007). Frente a la situación de crisis ambiental actual: ¿nos hemos equivocado con la educación ambiental desarrollada en las últimas décadas? *Educación en el 2000*, 11, 21-26. Disponible en http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/06_crisisambiental.pdf [Acceso 2 de marzo de 2014].
- IPCC. (2013). *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Herrera Lara, J., García Vidal, J., González Manjón, D. (2005). *Guía para elaborar programaciones y unidades didácticas en la educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial EOS.
- Martínez-Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 45-52. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-07> [Acceso 27 de febrero de 2014].
- Martínez-Salanova, E. (2012). El medio ambiente y la defensa de la naturaleza

en el cine. *Páginas de Información Ambiental*, 38, 24-29. Disponible en <http://ias1.larioja.org/apps/catapu/documentos/pagnasFirmaCinemedioAmbiente38.pdf> [Acceso 27 de febrero de 2014].

Ministerio de Medio Ambiente de España. (2005). Orientaciones para planes de CECOP (Comunicación, Educación, Concienciación y Participación) en humedales españoles. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente de España.

Pereira Domínguez, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.

Sánchez Giner, M.V. (2010). *Arte del paisaje y compromiso ambiental: convergencias*. Murcia: Ed. Azarbe.

UNESCO. (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf> [Acceso 2 de marzo de 2014]

Villafañé, J., Mínguez, N. (2002). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid: Ed. Pirámide.

Zunzunegui, S. (1996). *La mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Barcelona: Paidós.

ACERCAR LA EDUCACIÓN NO FORMAL A LA ESCUELA. LA EXPOSICIÓN “OTRA MIRADA A LAS MATEMÁTICAS” PROYECTO URBAN, MURCIA

Maribel Parra Lledó, Alfonso Robles Fernández

(Universidad de Murcia)

Introducción

La escuela desempeña un papel indiscutible en la educación, pero no cabe duda de que la educación trasciende los límites del ámbito escolar. Los programas de exposiciones que se están realizando en el Museo de la Ciencia y el Agua de Murcia, están siendo cada vez mejor acogidos por las escuelas. Los estudios de público hasta ahora realizados así nos lo indican. Conocer cómo se desarrolla la acción educativa en el museo es fundamental para mejorar la planificación de actividades y exposiciones. Encuadrada en el ámbito de la educación no formal, la actividad educativa museal, entendida como actividades desarrolladas fuera de la escuela, se caracteriza por su carácter voluntario y desestructurado, pero ello no implica que no puedan convertirse en un complemento de la enseñanza en el aula y sean utilizadas en función de su temática y contenido. Desde una perspectiva de la educación museística, desde hace unos años se viene llamando la atención sobre la necesidad de estrechar los lazos colaborativos entre los docentes y los educadores de los museos, de forma que las actividades de educación no formal sean diseñadas con la colaboración y participación activa de los primeros para, de esta manera, complementar mejor el currículum escolar, teniendo siempre presente la mayor predisposición por parte de los escolares para el aprendizaje, si éste se lleva a cabo fuera del centro educativo (Alderoqui, 1996).

Siendo conscientes de esos antecedentes, en el año 2010 (entre el 5 de noviembre de 2010 y el 17 de junio de 2011) el museo programó en su sala de exposiciones temporales una muestra titulada “Otra mirada a las

Matemáticas”, cuyos contenidos participaban claramente del currículum escolar, tanto de educación primaria como de secundaria. En todo el proceso de planificación, contamos con el inestimable asesoramiento científico de varios miembros de la SEMRM (Sociedad de Educación Matemática de la Región Murciana) y en especial de Doña Remedios Peña Quintana, comisaria de la exposición.

Desde el inicio del trabajo de planificación, nuestro objetivo fundamental era dismantelar una idea que no por errónea está menos arraigada en nuestra sociedad, ya que buena parte de los ciudadanos identifica todo lo relacionado con las matemáticas como algo aburrido, demasiado complejo, alejado de nuestra vida cotidiana y de escasa aplicación práctica. La exposición a la que hacemos referencia intentaba cambiar ese concepto y animar a los visitantes a que comenzaran a entender el mundo que nos rodea en clave matemática (Corbalán, 1995). Por otra parte, es bien sabido que las matemáticas son un elemento cardinal de la formación desde educación infantil, etapa en la que los niños inician la exploración del entorno que les rodea, se enfrentan con las categorías lógicas y espaciales de cuya correcta orientación se ocupa la educación matemática (Fernández, 2006). También se tuvo en cuenta el estrecho vínculo de las matemáticas con el arte y el juego, siendo estos componentes tan consubstanciales a la actividad matemática misma que cualquier campo del desarrollo matemático permanece inestable si no logra alcanzar un cierto nivel de satisfacción estética y lúdica (Guzmán, 1989). Con esos enfoques pretendíamos abordar de forma amena algunos conceptos de cierta complejidad como el álgebra, la aritmética, la geometría o los fractales, entre otros, mediante el uso de una casuística cotidiana, conectando de esta manera con el entorno y las experiencias vitales de los niños, y superando la barrera poco motivadora de lo escolar y disciplinar.

Como material educativo de carácter innovador, se diseñó y editó una guía didáctica (disponible en versión pdf en la página web del museo) para que el profesorado tuviera la oportunidad de utilizarla antes, durante y/o después de la visita. En ella se plantean nuevas formas para la enseñanza de su materia, los distintos ámbitos expositivos y temáticas son planteados por una joven adolescente que durante una jornada descubre asombrada que muchos

aspectos de nuestra vida cotidiana pueden interpretarse con alguna de las múltiples herramientas matemáticas desarrolladas por los sabios de las distintas civilizaciones que han poblado nuestro planeta (Peña, Litago, Alarcón & Sánchez, 2010).

Continuando con nuestro deseo de colaborar con los centros educativos y generar contenidos complementarios del currículum escolar, y dado el éxito obtenido en la citada exposición (que fue visitada por 190 profesores y 345 grupos escolares, con una media por grupo de unos 25 alumnos) decidimos en el año 2012 proceder a su adaptación en un formato más dinámico que facilitara su instalación en centros culturales y educativos y, de esta manera, salvar la brecha existente entre las matemáticas de la vida real y las matemáticas académicas, acercar los contenidos y la museografía didáctica a contextos de educación formal.

El Proyecto Urban y el barrio del Santo Espiritu

Desde hace unos años, uno de los puntos de atención preferente, por parte del Ayuntamiento de Murcia, ha sido la comunidad escolar de un barrio periférico de la ciudad, donde se concentra una problemática social que hace necesarias actuaciones de refuerzo educativo tendentes a superar o al menos paliar ese estado de cosas. Nos referimos al barrio del Santo Espiritu, una barriada obrera dependiente administrativamente de Espinardo y que se sitúa en el extremo noroeste de la ciudad. Se trata de un barrio heterogéneo y multiétnico, donde una parte significativa de la población permanece en riesgo de exclusión social, panorama que se ha agravado en estos últimos años de crisis económica y desempleo. Respecto a los niños y jóvenes en edad escolar del barrio existe otra problemática, su tendencia generalizada a pasar su tiempo libre en las calles o en ámbitos de influencia de riesgo (Memoria proyecto Urban, Santo Espiritu, s.f., 15). Como es lógico, los problemas socioeconómicos generales tienen su impacto también en el ámbito escolar y por eso en los dos colegios ubicados en el barrio, la ratio de niños y niñas que no consiguen finalizar sus estudios, y abandonan el sistema educativo en unas edades muy tempranas (entre 11 y 12 años) es muy elevada. La

imposibilidad de acceder a programas de iniciación profesional o al mercado laboral hasta que cumplen los 16 años, hace que durante ese intervalo temporal los niños se vean abocados a situaciones de riesgo. En los últimos años se ha constatado el éxodo masivo de alumnos del colegio público (Salzillo) a otros colegios de la zona, siendo en la actualidad, el ratio de alumnos en el CEIP Salzillo muy bajo, aunque mantiene las problemáticas señaladas anteriormente.

El enfoque de nuestro programa no debía entender el aprendizaje como un proceso individual, sino que tenía que tener en cuenta el contexto donde tendría lugar, es decir, debía convertirse en una forma de intervención social. La colaboración del Museo de la Ciencia y el Agua con la Concejalía de Cultura y Programas Europeos del Ayuntamiento de Murcia -entidad responsable del desarrollo del Proyecto Urban- nos ha permitido diseñar y programar durante tres meses (del 20 de marzo al 15 de junio de 2012) la exposición itinerante que venimos analizando.

La visita educativa

Las semanas previas a la inauguración, se llevó a cabo una pertinente labor de difusión de la exposición y de su guía didáctica entre el profesorado de los centros educativos situados en el área de influencia del proyecto Urban. Las visitas de los grupos escolares fueron organizadas por una educadora del museo de forma secuencial, en el primer tramo el aprendizaje cognitivo tenía mayor protagonismo, utilizando para ello las imágenes interpretadas de los paneles, pero también tenían cabida la experimentación y la interactividad de los módulos; la segunda parte de la acción educativa quedaba reservada para realizar actividades de carácter lúdico.

Los escolares que visitaron la exposición primero fijaban su atención en el ámbito llamado “Matemáticas cotidianas” (Figura 1). Se enfrentaban para empezar a un lienzo en blanco donde debían colocar correctamente varios elementos cotidianos de diferentes formas geométricas, tras analizarlos e interpretarlos. A continuación, la educadora se encargaba de mediar con los alumnos para trabajar los conceptos abordados en los paneles interpretativos,

intentando despertar la capacidad de análisis y observación de los escolares. Se pretendía, entre otras actividades, que intentaran resolver problemas en las figuras geométricas que nos rodean, comprendieran los secretos que se esconden en los muelles y en las hélices o explicaran con una fórmula matemática una simple verdura como el “romanesco” (Figura 2).



Figura 1. Vista general de la exposición itinerante instalada en el CEIP Salzillo, Espinardo (Murcia). Al fondo el triángulo de Penrose



Figura 2. Escolares en el ámbito “Matemáticas cotidianas”, experimentando con la máquina de Galton. A los lados, paneles interpretativos

En ese ámbito temático se desplegaron doce paneles con imágenes sugestivas e interpretadas que permitían una fácil comprensión por parte de los alumnos de Educación Primaria los contenidos que nos enseñan algunas aplicaciones matemáticas en nuestra vida cotidiana: ¿cómo se calcula la letra de mi dni?, el número áureo, la realidad hecha matemáticas, ¿es redondo un balón de fútbol?, resolviendo incógnitas, ¿cuántos años tenía Diofanto?, calculando sin parar, espirales y hélices, buscando formas imposibles, geometría fractal, ¿por quién apostarías?, y flores y plantas.

Los seis módulos interactivos, intercalados entre la cartelería, ayudaban a comprender los conceptos anteriores y garantizaban pasar un rato de entretenimiento mostrando las matemáticas como algo divertido y como un desafío que propiciaba la aventura del pensamiento y la creatividad:

- a) Juegos de lógica. Dos ordenadores con pantallas táctiles permitían jugar con diferentes actividades diseñadas para Educación Primaria con diferentes niveles de dificultad.
- b) Te recuerda a... Una colección de fotografías situadas dentro de un expositor invitaban a los escolares a imaginar elementos o cuestiones matemáticas de parecidas características en el entorno cotidiano.
- c) Cruzando puentes. Juego basado en la topografía urbana de la ciudad prusiana de Königsberg, donde existe una isla llamada Kneiphof que está completamente rodeada por el río Pregel. Para cruzar el río se construyeron siete puentes. La cuestión consiste en determinar si una persona puede realizar un itinerario por toda la ciudad de manera que cruce cada puente una sola vez.
- d) El triángulo de Penrose es un objeto imposible creado en el año 1934 por el artista sueco Oscar Reutersvärd. Unos años después, sería redescubierto de forma independiente por el físico Roger Penrose, quien lo popularizó describiéndolo como la "imposibilidad en su más pura forma". Los tres lados forman un triángulo con tres ángulos de noventa grados. Los vértices en que se unen los lados están correctos, pero tres ángulos de noventa grados no se pueden unir.
- e) La máquina de Galton servía para ilustrar como al dejar caer unas bolas a través de un itinerario que se bifurca varias veces, la distribución que se obtiene en los resultados se aproxima a la distribución binomial siguiendo

el modelo teórico de la Campana de Gauss. Cuando se repite el experimento muchas veces, se obtiene una distribución binomial.

- f) La banda de Möebius, descubierta en 1858, es una superficie con una sola cara y un solo borde. Tiene la propiedad matemática de ser un objeto no orientable. Al recorrer la superficie con un dedo se llega al mismo punto inicial y lo mismo podemos hacer en su único borde.

Una vez tratados esos y otros contenidos, los escolares estaban preparados para afrontar, de forma autónoma aunque con la tutela de la educadora, nuevos retos en un taller lúdico denominado "actividades para todos". En él era posible jugar de forma individual o cooperativa con juegos matemáticos muy diversos, distribuidos en seis mesas pareadas (Tabla 1 y Figuras 3 y 4).

Tabla 1. Tabla resumen de las actividades formativas básicas propuestas en el taller de juegos matemáticos "actividades para todos"

<p>MESA 1</p> <p>1.1 Puzzles Topológicos.</p> <p>1.2 Teorema de los cuatro colores.</p> <p>1.3 Alfombra de Menger.</p> <p>1.4 Triángulo de Sierpinski y de Tartaglia.</p>	<p>MESA 4</p> <p>4.1 Polígonos regulares.</p> <p>4.2 Triángulos de colores.</p> <p>4.3 Rombos de 4 colores.</p> <p>4.4 Libro de espejos</p>
<p>MESA 2</p> <p>2.1 Teorema de Pitágoras.</p> <p>2.2 Pirámide mágica.</p> <p>2.3 Unicubos.</p> <p>2.4 Cubo de Soma.</p>	<p>MESA 5</p> <p>5.1 Carreras de caballos.</p> <p>5.2 El ratón y el queso.</p> <p>5.3 Pescando números.</p> <p>5.4 Puzzle matemático.</p>
<p>MESA 3</p> <p>3.1 Caleidoscopios.</p> <p>3.2 Kit de poliedros.</p> <p>3.3 Desarrollo de planos.</p> <p>3.4 Sólidos platónicos.</p>	<p>MESA 6</p> <p>6.1 Tres en raya áureo.</p> <p>6.2 Torres de Hanoi.</p> <p>6.3 Preparando la mesa.</p>



Figura 3. Vista general del taller lúdico con diversos juegos matemáticos, llamado “actividades para todos”



Figura 4. Mesa 1: niñas jugando con los puzzles topológicos y con el Teorema de los cuatro colores

Discusión y conclusiones

Los resultados de la experiencia de acercar la educación no formal a algunos centros escolares situados en barrios con una problemática socioeducativa no es algo que pueda valorarse a corto plazo. Es evidente que este formato, basado en diferentes recursos de museografía didáctica y en un taller lúdico, donde la experimentación y el aprendizaje mediante el juego, ocupa una parte importante de las actividades, permite trabajar los aspectos cognitivos del aprendizaje, como los normativos, los instrumentales y los emotivos, fuera del aula.

En función de las necesidades, sobre todo de los alumnos de Educación Primaria, hemos propuesto una serie de actividades de índole práctica y lúdica que pueden ser adoptadas por los docentes y adaptadas a cada centro escolar en función de sus peculiaridades. La intervención de carácter educativo, pero también sociocultural, realizada en los centros escolares de un área concreta, permite concluir que ha sido una experiencia gratificante para los escolares, que han disfrutado de unas herramientas diferentes para actuar de forma cooperativa y cambiar su percepción de las matemáticas.

Otro de los objetivos del programa educativo que nos ocupa era mejorar la permeabilidad entre barrios y promover el conocimiento del barrio del Santo Espiritu por parte de ciudadanos, docentes y escolares de zonas limítrofes no integradas en el proyecto Urban. En ese sentido podemos señalar que participaron 988 escolares (organizados en 48 grupos guiados) procedentes de los dos centros educativos del barrio y de otros tres centros de Espinardo (Colegio San José, Colegio Nuestra Señora de la Consolación e IES José Planes), así como de otras poblaciones cercanas.

La investigación sobre el público visitante de los museos es una herramienta de gestión fundamental para ayudar a planificar exposiciones y programar actividades en las que se tengan en consideración los intereses y las necesidades de los usuarios. Un total de 48 docentes responsables de los grupos, al finalizar la actividad, cumplimentaron una encuesta con el fin de evaluarla. Esas encuestas nos han permitido conocer su perfil sociodemográfico (edad, procedencia, nivel de estudios, especialidad...), su

grado de satisfacción general, propuestas de mejora y cómo se ha integrado la actividad en la programación del aula. La mitad de los discentes que participaron en las actividades y visitaron la exposición cursaban Educación Secundaria. Los grupos escolares que procedían de Educación Primaria sumaron un 29,77%. La participación de alumnos de Educación Infantil fue casi testimonial con sólo un 0,96%, cifra que tiene su explicación en la dificultad en el desplazamiento de los grupos de estas edades fuera del ámbito escolar y porque el profesorado no consideró los contenidos de la exposición adaptados a esa etapa educativa.

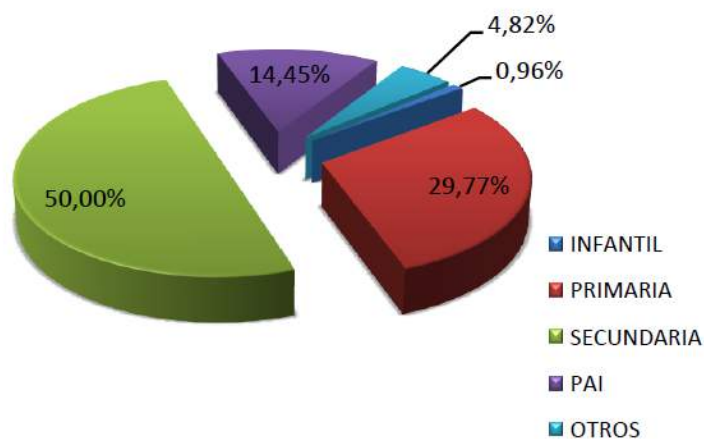


Gráfico 1. Datos de participación por etapas educativas

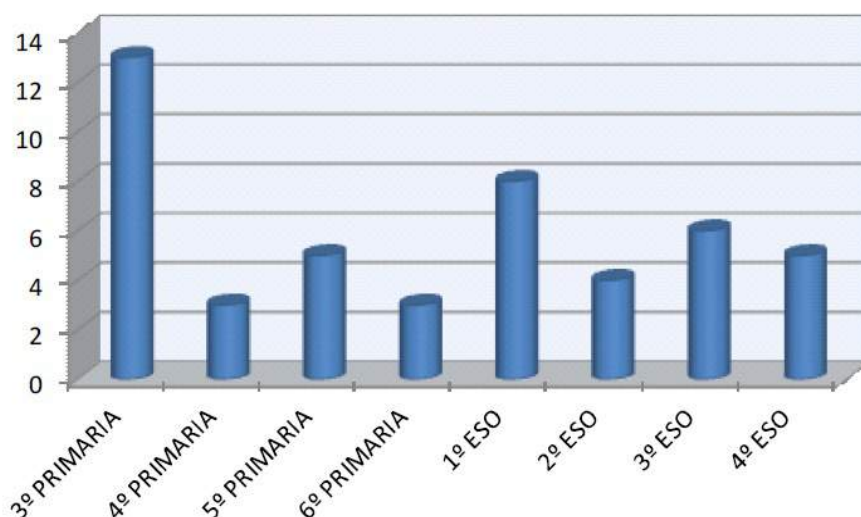


Gráfico 2. Datos de participación desagregados por cursos y etapas educativas

Por las mismas razones aducidas para Educación Infantil, el primer ciclo de la etapa de Primaria no tuvo una participación significativa en el programa, siendo sin embargo, el segundo ciclo el que se mostró más activo, en especial los alumnos de 3.º con un total de 13 grupos (Gráficos 1 y 2). Entre los cursos de Educación Secundaria, también fue más participativo el primer ciclo, aunque fueron 1.º y 3.º curso los que más activos, con 8 y 6 grupos respectivamente.

Otro de los aspectos significativos a comentar sobre el estudio de público realizado, es la valoración por parte de los docentes –que en su mayor parte pertenecían al área de matemáticas- de los recursos de museografía didáctica puestos a la disposición de los grupos escolares (Gráfico 3). De todos ellos, los mejor valorados han resultado ser los módulos interactivos, que merecieron la máxima puntuación por tres de cada cuatro profesores, cifra a la que debe añadirse el 22,92% de los encuestados que han valorado esos módulos “bastante”. Después de los módulos interactivos, los siguientes recursos mejor puntuados han sido las mesas con los juegos matemáticos, que recibieron la puntuación más alta por parte del 62,50% de los docentes encuestados y se valoraron bastante en un 37,50% de los casos. Como suele ser habitual en el ámbito de la museografía didáctica, a pesar de su diseño atractivo y de su carácter interpretativo, la cartelería de la exposición ha merecido una puntuación más baja por parte de los docentes: el 18,75% la puntúa como regular, la mayoría (un 64,75%) la valora bastante y sólo un 16,67% de los profesores le otorga la máxima puntuación.

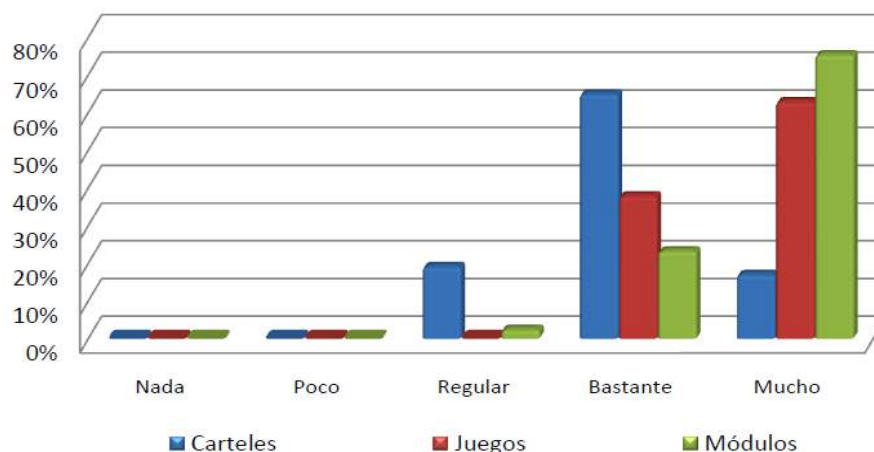


Gráfico 3. Valoración de la museografía didáctica por parte de los docentes

Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. (1996). *Museos y escuelas. Socios para educar*, Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de Educación, 350 p.
- Alderoqui, S. & Pedersoli, C. (2012). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Buenos Aires, Paidós, 271 p.
- Allen, S. (2004). Designs for Learning: Studying Science Museum Exhibits that do more than entertain. *Science Education*, 88, S1, 17-33.
- Corbalán, F. (1995). *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Barcelona. Editorial Graó, 172 p.
- Chamorro, M.C. (y otros) (2005). *Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 424 p.
- Fernández, J.A. (2006). *Didáctica de la matemática en Educación Infantil*. Madrid. Grupo Mayéutica, 176 p.
- Guisasola, J., Morentin, M. & Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: a complex relationship. *Physics Education*, 40 (6), 544-549.
- Guisasola, J. & Morentin, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los Museos de Ciencias en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(3), 401-414.
- Guzmán, M. (1989). Juegos y matemáticas. *Revista SUMA*, 4, 61-64.
- Memoria proyecto Urban*, Santo Espiritu (s. f.). Ayuntamiento de Murcia. Recuperado de <http://www.proeuropeos-murcia.net/admin/archivo/docdow.php?id=75>.
- Pastor, M.I. (2007). *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y Tendencias actuales*. Barcelona: Ariel, 200 p.
- Peña, R., Litago, J.M., Alarcón, J. & Sánchez, E. (2010). *Otra mirada a las matemática. Guía didáctica*. Ayuntamiento de Murcia. Concejalía de Cultura. Museo de la Ciencia y el Agua, 88 p.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA PROPUESTA BASADA EN EL USO DE LOS ESPACIOS VIRTUALES DEL PORTAL DIGITAL DE LA REGIÓN DE MURCIA EN LAS PROGRAMACIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

David Verdú González

(Universidad de Murcia)

Introducción

La enseñanza de la Historia, y el cómo llevarla a cabo, ha sido un asunto de gran interés para los departamentos de didáctica de las ciencias sociales (DCS) a lo largo de las últimas décadas. Mucho más aún cuando se incorporaron sus contenidos al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, área en la que se deberían tratar de una manera integrada, con el objetivo de conseguir ese aprendizaje global que se demanda en la actualidad.

Los cambios metodológicos o los intentos de pasar de una enseñanza disciplinar a una enseñanza comprensiva y participativa han hecho que surjan diferentes enfoques que intentan huir del memorismo y del aprendizaje lineal de la Historia, y que tratan de aprovechar los recursos disponibles para lograr ese aprendizaje comprensivo y holístico. Entre los nuevos enfoques están la Educación Patrimonial y el Enfoque Tecnológico, que a veces se unen por la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la difusión del patrimonio histórico y cultural. Como ejemplo, recursos como los que ofrece el portal digital de la Región de Murcia deberían servir de apoyo a los docentes de Educación Primaria para enseñar la Historia y el patrimonio de esta Región.

En este trabajo se aporta una propuesta didáctica basada en los proyectos de trabajo, en la que los alumnos deberán crear una explicación histórica del presente, partiendo de las distintas culturas y sociedades que han habitado la

Región de Murcia en el pasado, a través de la indagación y la búsqueda de información en los recursos digitales del portal web de la Región de Murcia.

La enseñanza de la Historia en Educación Primaria

La enseñanza de la Historia ha tenido un papel muy importante en los sistemas educativos desde su inclusión en los currículos, a mediados del s. XIX, con la aparición de las nacionalidades y el interés por transmitir a las nuevas generaciones sentimientos patrióticos. Desde mediados del s. XX, el interés cambió y se empezaron a buscar nuevas metodologías didácticas en las que los alumnos y alumnas aprendieran la Historia para formarse como ciudadanos y no tanto como patriotas. Cada vez más se incluyeron en los currículos contenidos y procedimientos que propiciasen ese aprendizaje global, y en las décadas de los setenta y los ochenta, como nos dicen Prats y Valls (2011), varios grupos de docentes propusieron nuevos métodos y enfoques en la manera de tratar los contenidos histórico-sociales, para las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Según estos autores, aunque hay que reconocer la evidente falta de literatura teórica acerca de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, hay abierto un gran campo de estudio que busca ofrecer propuestas teóricas y metodológicas para que la vieja enseñanza memorística deje paso a un proceso de enseñanza-aprendizaje globalizado, en el que el alumnado pueda participar en la construcción de su conocimiento. Aunque hoy en día sigue primando la clase magistral y la participación minoritaria de los alumnos en las clases de contenidos histórico-sociales, encontramos estudios sobre el desarrollo de la labor docente, sobre las concepciones del alumnado y la evaluación de sus aprendizajes, y sobre la didáctica del patrimonio y de otros espacios y vías de comunicación (Prats y Valls, 2011), que buscan esa ruptura con la enseñanza *tradicional*.

Como se observa en Prieto, Gómez y Miralles (2013), para superar la tradicional enseñanza memorística, se podría utilizar un aprendizaje de la historia a través de métodos de indagación, fomentando el estudio del tiempo presente combinándolo con fuentes que nos hablen del pasado. Siguiendo con estos mismos autores, sabemos que nuestros alumnos están habituados al uso

de recursos como las TIC, por lo que si podemos buscar información sobre el pasado a través de esos recursos, estaremos facilitando que los alumnos y alumnas aprendan a elaborar una explicación histórica, geográfica o social del tema de estudio, de una manera amena y que les ayude a pensar históricamente.

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es, en palabras de Santisteban (2010):

formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (p.35).

Por lo tanto, una enseñanza que busque que el alumnado participe y construya su propio conocimiento, a través de la comprensión y la interpretación del pasado, debería partir la disponibilidad de recursos para poder realizar ese análisis crítico. El patrimonio histórico-cultural es un recurso muy válido para poner a disposición de los alumnos y alumnas elementos que puedan ser estudiados y analizados.

La Educación Patrimonial

La utilización del patrimonio en la enseñanza no ha sido siempre vista como una disciplina con entidad propia sino uno más de los recursos utilizados por los docentes en la enseñanza de la Historia. Aún así, Ortuño, Molina, Sánchez y Gómez (2012) señalan que:

La enseñanza del patrimonio en las aulas nos permite emplear un diálogo entre pasado y presente que resulta útil para enseñar a nuestros alumnos que, por encima de las identidades que cada uno reconozca a lo largo de su vida, siempre debemos tener presente los lazos de unión entre los individuos que se reflejan o han quedado grabados en las huellas que el patrimonio histórico-artístico y cultural nos ha dejado. En este sentido, desde la didáctica de las

ciencias sociales se viene trabajando para conseguir que el patrimonio ayude a crear sociedades que se sientan identificadas, a la vez, con su entorno y con la realidad de un mundo global. (p.100).

Ahondando en esto, González y Pagès (2005) nos dicen que el patrimonio permite el aprendizaje de unas pautas que facilitan al alumnado acercarse e interrogarse sobre el medio que le rodea y luego extraer conclusiones a partir de las cuales construir el conocimiento histórico y social. Ese conocimiento debería servir en su formación como personas y como ciudadanos para una sociedad llena de valores democráticos de respeto y en favor de la integración, que es lo que buscan los nuevos sistemas educativos.

El enfoque tecnológico. El uso de las TIC en la Educación Patrimonial

Los diferentes estudios nos demuestran que, aunque hay una gran proliferación de investigaciones sobre el uso de las TIC en las aulas, éstas están más enfocadas en aspectos técnicos que en los logros didácticos que se producen por el uso de las mismas. Gros, en su trabajo de 2012, nos comenta que los diferentes estudios no ofrecen respuestas suficientes que permitan implementar propuestas tecno-pedagógicas que favorezcan el aprendizaje. No obstante, el uso de las TIC y de los recursos que ofrecen está calando cada vez más en las diferentes didácticas y dentro de las enseñanzas que se realizan dentro y fuera de las escuelas. El caso de la enseñanza de la Historia y de la utilización del patrimonio no es una excepción. Como apuntan Ortuño et al (2012), la imagen ha tenido siempre un importante papel pedagógico, y la nueva cultura que ofrecen las TIC, y el fácil acceso a la información y al conocimiento, posibilitan la utilización democrática de las mismas, ya que los nuevos contenidos son interactivos y las reconstrucciones 3D de espacios arqueológicos e históricos hacen que se despierte la empatía por parte de los alumnos y que la información sea retenida con mayor facilidad. Pero siguen existiendo reticencias y dudas por parte del profesorado hacia el rigor científico de lo que se ve y su uso y, para romperlas, hemos de saber que “cuanto más realista parezca y más posibilidades de actuación ofrezca la vivencia, será más real y despertará más la empatía” (Ortuño et al, 2012, p. 99).

Y no sólo con disponer de recursos realistas y atractivos sería necesario ya que, como vemos en Rivero (2006), para esta nueva enseñanza, además de las competencias propias de la profesión, los docentes deberían desarrollar competencias específicas dentro de la didáctica del patrimonio, entre las que cabría destacar el conocimiento de los contenidos digitales y su singularidad; una sólida formación cultural y tecnológica; y una convicción en la formación continua para atender las nuevos retos y necesidades que ofrecen las innovaciones de las TIC. Según esta autora, estas nuevas competencias no siempre son aceptadas y desarrolladas por todo el profesorado quien, por comodidad u otros motivos, sigue utilizando los viejos recursos desaprovechando las ventajas de las TIC.

El conocimiento del patrimonio en el currículum de Educación Primaria

Ya se han comentado las ventajas que ofrece el uso del patrimonio en la enseñanza de la Historia, pues ofrece un espacio de comunicación entre pasado y presente, en el que el alumnado podrá realizar inferencias y podrá comprender la evolución de la sociedad hasta la actualidad, permitiéndole formarse como un ciudadano crítico, curioso y respetuoso con las diferencias, no sólo con las presentes sino con las de las formas de vida pasadas.

Nuestras leyes educativas no son ajenas a esas ventajas y recogen la necesidad del estudio del patrimonio en la formación de las personas. Como ejemplo, uno de los objetivos de la etapa de Educación Primaria que ofrece el Decreto 286/2007 (2007, p. 26389) nos dice que los alumnos han de “conocer, respetar y apreciar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico de España, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y mejora, con especial atención a las características de la Región de Murcia”. También en dicho texto se recogen, para tercer ciclo de Primaria, éstos contenidos referidos al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, dentro del *‘Bloque 5. Historia. El cambio en el tiempo’*: “Restos arqueológicos de las diferentes culturas en la Región de Murcia” o “Conocimiento, valoración y respeto por manifestaciones culturales y artísticas más relevantes del patrimonio histórico y cultural” (Decreto 286, 2007, p. 26399).

Las TIC y los espacios virtuales de la CARM en la enseñanza de la Historia a través de la Educación Patrimonial

Unido al deseo en el ámbito educativo, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), en su esfuerzo por conservar y promover el patrimonio cultural de dicha Región, promulgó en 2007 la Ley 5/2007, de Patrimonio Cultural de la CARM, teniendo como primer punto en el *objeto y ámbito de aplicación* “la protección, conservación, acrecentamiento, investigación, conocimiento, difusión y fomento del patrimonio cultural de la Región de Murcia” (pp. 11362-11363).

Como nos dicen Payà y Álvarez (2012), la necesidad de estudiar, poner en valor y difundir este patrimonio de nuestra sociedad, nos hace que nos planteemos la construcción de nuevos espacios virtuales de aprendizaje y, a través de ellos, nuevos recursos didácticos, capaces de hacer revivir el pasado. Para ello, estos autores señalan que la didáctica del patrimonio tiene un futuro más que competente por delante.

En la Región de Murcia, a través de la Fundación Integra (2014), se han ido desarrollando diferentes reconstrucciones virtuales de antiguos emplazamientos y culturas que existieron y/o habitaron la Región. A través de visitas virtuales y vídeos documentales, el usuario puede recorrer y conocer civilizaciones que ya no existen, utilizando las TIC e Internet, solamente instalando un visor en el ordenador que posibilite acceder a esos escenarios virtuales. Esta apuesta no sólo buscaba dar a conocer a los ciudadanos su pasado sino que pretendía servir de recurso para esa difusión educativa de la Historia a través del patrimonio arqueológico virtual.

Todos estos recursos deberían servir, en las aulas de Educación Primaria, para abordar los contenidos recogidos en el currículum oficial acerca de la Historia de la Región de Murcia, ya que suponen un gran soporte de información que podría ser utilizado por el alumnado para la construcción de su pensamiento histórico. En este informe se recoge una propuesta didáctica basada en esos recursos y en los fundamentos de la enseñanza del patrimonio y el uso de las TIC como base de una enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Propuesta didáctica

Metodología

La propuesta aquí recogida se basa en un proyecto de trabajo en el que se pretende desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, a través del estudio de distintas culturas y sociedades que habitaron la Región de Murcia, comparándolas con el presente.

Se trata de una Unidad Didáctica en la que se hace un recorrido por la Historia, desde los asentamientos prehistóricos hasta la actualidad, utilizando los recursos ofrecidos por el portal digital de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, www.regmurcia.com. A través del desarrollo de esta propuesta se desarrollarán contenidos y objetivos curriculares pero, también, conllevará el manejo y análisis de información que, no por lejana en el tiempo, dejará de ser interesante, ya que se estudiará a través de un medio muy cercano y atractivo para los alumnos de esta etapa educativa.

Como se parte de los conocimientos previos del alumnado sobre la historia de su región y se buscará que sean ellos quienes busquen y construyan su conocimiento, se estará llevando a cabo una metodología inductiva, y un aprendizaje significativo y constructivista. Con esas ideas previas y la información que vayan recopilando los alumnos, se irá generando un conocimiento más amplio y general sobre el pasado de la Región de Murcia y los motivos que han llevado a ser como es en la actualidad. Por todo ello, queda claro que los alumnos serán los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el maestro quien guíe y dé soporte para la construcción del mismo.

El proyecto estará encaminado, sobre todo, al trabajo cooperativo, ya que se crearán grupos que tratarán distintas épocas y culturas. El tipo de actividades serán: lluvia de ideas; búsqueda, síntesis y selección de información de los recursos digitales; creación de presentaciones y exposición oral de las mismas.

Objetivos, contenidos, competencias básicas y evaluación

Aunque en el currículum oficial, recogido en el Decreto 286/2007, se habla de estudiar aspectos de la Región de Murcia, éstos suelen abordarse de pasada en la práctica educativa, obviando la riqueza histórico-cultural que ofrece

nuestra historia y, sobre todo, el gran aporte que puede darnos para entender nuestro pasado y nuestro presente. Por ello, esta propuesta plantea una serie de objetivos que cumplan con esa disposición legal y que ayuden al desarrollo del pensamiento histórico, a través del estudio crítico y reflexivo de la historia de la Región de Murcia, a través del estudio del patrimonio que ofrecen los espacios virtuales y documentales del portal *regmurcia.com* (Fundación Integra, 2014). Estos objetivos son:

- Hacer explícitos los conocimientos previos sobre la historia de la Región de Murcia, para que sirvan de base para el estudio posterior de la misma, respetando el turno de palabra y las opiniones de los demás, favoreciendo la convivencia pacífica y democrática.
- Buscar, analizar y sintetizar información sobre las distintas culturas y sociedades que han poblado la Región de Murcia y la época en la que lo hicieron, para poder hacer comparaciones y entender nuestro presente, desarrollando valores de respeto por otras culturas, presentes y pasadas.
- Utilizar las TIC y los espacios virtuales del portal digital de la Región de Murcia como medio de obtención de información que nos ayude a estudiar la Historia, y los cambios y las permanencias que produce el paso del tiempo.
- Realizar trabajos cooperativos en los que se fomente el respeto, tomando decisiones y alcanzando acuerdos que satisfagan a todo el grupo de trabajo.

Aunque para conseguir esos objetivos se estarían trabajando multitud de contenidos del currículum (Decreto 286/2007), aquí sólo se exponen aquellos que dan sentido a la propuesta, que no son otros que los incluidos en el *BLOQUE 5. HISTORIA. El cambio en el tiempo*, para tercer ciclo de Educación Primaria: - Prehistoria y Edad Antigua, restos arqueológicos de las diferentes culturas en la Región de Murcia; - España en la Edad Media, principales hechos históricos en el Reino de Murcia; y - España en la Edad Contemporánea, conocimiento, valoración y respeto por manifestaciones culturales y artísticas más relevantes del patrimonio histórico y cultural.

A través de estos objetivos y contenidos, se estaría fomentando el desarrollo de casi todas las competencias básicas, aunque cabría destacar el desarrollo de las competencias *digital y tratamiento de la información, social y ciudadana, cultural y artística y aprender a aprender*.

Esta propuesta seguiría una evaluación personalizada, formativa y continua, ya que no se pretende que los alumnos memoricen y dejen plasmados una serie de datos, fechas y hechos en una evaluación de maestro a alumno, sino que se busca que los alumnos y alumnas construyan su conocimiento, reflexionen y desarrollen su pensamiento histórico. Por ello, además de las observaciones y anotaciones que hiciese el maestro durante las sesiones y actividades, el alumno tendrá la oportunidad de reflexionar sobre lo aprendido y sobre el desarrollo de la unidad didáctica a través de una autoevaluación final.

Desarrollo de las actividades

Esta propuesta está basada en una Unidad Didáctica programada para ser llevada a cabo en tercer ciclo de Educación Primaria, dentro del área Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural. Por lo tanto, se desarrollaría durante seis sesiones de clase.

Las actividades estarían incluidas en tres fases, que son las que incluye una secuencia didáctica:

- Fase inicial o de introducción (primera sesión): lluvia de ideas para explicitar los conocimientos previos de los alumnos. Presentación del portal digital de la Región de Murcia y sus espacios virtuales y documentales (www.regmurcia.com – Patrimonio – Espacios virtuales). Formación de grupos de trabajo y asignación de temáticas.
- Fase de desarrollo (sesiones segunda a quinta): búsqueda de información sobre las distintas épocas sobre las que podemos encontrar recursos. Elaboración de una presentación en la que se incluyan los aspectos más importantes (presentación de la época histórica, forma de vida de las distintas culturas, viviendas, comercio, monumentos,...) y se establezcan relaciones con el presente (cambios y permanencias).

- Fase final o de revisión (sexta sesión): exposición de las presentaciones, puesta en común de ideas, y establecimiento de conclusiones, a través de la búsqueda de similitudes y diferencias entre las distintas épocas y el presente.

Para la actividad central que ocupa la fase de desarrollo, cabría destacar que se formarán cinco grupos, que se corresponden con las secciones incluidas en el portal digital: 'Prehistoria', 'Antigüedad', 'Edad Media', 'Edad Moderna' y 'Edad Contemporánea'. En esas secciones podemos encontrar, entre otros muchos, espacios virtuales y documentales sobre el poblado argárico de La Bastida de Totana (Edad del Metal), la civilización romana de Cartago Nova (Cartagena), la población musulmana de Medina Siyâsa (junto a Cieza), la historia medieval de algunos municipios como Murcia y Lorca, o monumentos y lugares que aún se conservan como el Casino o la Catedral de Murcia, o el Museo Fundación Casa Pintada de Mula.

Discusión y conclusiones

Hemos de ser conscientes que la Historia se estudia partiendo de indicios o de vestigios que nos quedan del pasado. La enseñanza de la Historia, según las nuevas metodologías, debe pretender que los alumnos y alumnas analicen y piensen, de manera crítica, sobre esas evidencias del pasado, para tener una base sobre la que construir su pensamiento histórico, que debería servirles para construir su identidad y entender cómo la sociedad actual ha llegado a ser como es. La enseñanza a través del patrimonio ofrece esos recursos tan necesarios para nuestro alumnado con los que podrá ir construyendo el conocimiento histórico. Esta era digital en la que vivimos nos aporta recursos, como son recreaciones virtuales en 3D, que ofrecen una ocasión única de reconstruir aquellos entornos de los que sólo disponemos pequeños restos, y de recrear las formas de vida pasadas, con el objetivo de poder conocer algo más de nuestro pasado, casi interactuando con él.

Esta propuesta debería servir para darle a la enseñanza patrimonial y al esfuerzo llevado a cabo para la reconstrucción de la historia de la Región de Murcia (a través de espacios virtuales y documentales), ese reconocimiento

que se merece para la enseñanza de la Historia. La conjugación de un buen uso de las TIC, y los recursos que ofrecen, con metodologías participativas, deberían servir para lograr en los alumnos y alumnas ese pensamiento histórico crítico que se pretende dentro de la Didáctica de la Historia.

Referencias bibliográficas

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 211, de 12 de septiembre, (pp. 26387-26450).

Fundación Integra. (2014). *Patrimonio. Espacios virtuales*. Región de Murcia Digital. Recuperado de <http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?sit=c,522,m,3040>

González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Comunicación enviada a las *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. Caen: IUFM – INRP. Recuperado de <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/patrimoine/gonzalez.pdf/view>

Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 32 [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32/gros.pdf>

Ley 4/2007, de 16 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 83, de 12 de abril, (pp. 11360-11382).

Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ortuño, J., Molina, S., Sánchez, R. y Gómez, C. J. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales

- en España. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (Coord.) (2012). *Educación patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (p. 82-103). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Payà, A. y Álvarez-Domínguez, P. (2012). Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (Coord.) (2012). *Educación patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (p. 546-554). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de las fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio*, 39 [versión digital]. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Rivero, P. (2006). Didáctica de las Ciencias Sociales fuera de la escuela: competencias para una mayor empleabilidad. Comunicación publicada en el *IV Congrés Internacional Docència Universitària Innovació "La competència docent"*, Barcelona 5-7 julio de 2006. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/rivero-1.pdf>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, 14, 34-56.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA EXPOSICIÓN “CUANDO LA TIERRA TIEMBLA. VOLCANES Y TERREMOTOS” PROYECTO URBAN, MURCIA

Maribel Parra Lledó y Alfonso Robles Fernández

(Universidad de Murcia)

Acercar la educación no formal a la escuela: un programa de educación museística

En este trabajo analizamos una acción puntual realizada en el marco de un proyecto educativo más amplio diseñado por el Museo de la Ciencia y el Agua y cofinanciado por la FECYT (Referencia: FCT-12-3530) con el nombre “Cuando la Tierra tiembla: volcanes y terremotos”. También ha colaborado la Concejalía de Programas Europeos y el equipo docente del Colegio la Milagrosa de Espinardo, Murcia.

En una sociedad altamente tecnificada como la actual, las disciplinas científicas y las nuevas tecnologías se han convertido en elementos presentes en todos los órdenes de nuestra vida cotidiana. Hoy más que nunca son necesarios programas de alfabetización científica y de promoción de este tipo de pensamiento empírico entre los ciudadanos, objetivos cardinales perseguidos desde hace varias décadas por instituciones pertenecientes, tanto a ámbitos formales (centros educativos, universidades...) como no formales (medios de comunicación, museos...). El origen remoto de este proceso hunde sus raíces en las profundas transformaciones socioeconómicas acaecidas durante el siglo XIX que dieron como resultado la “democratización” del acceso a la cultura, sin precedentes hasta ese momento. La expansión de la escuela pública y la apertura de los museos al gran público, fue clave en ese proceso que favoreció la toma de conciencia sobre el enorme potencial educativo de los museos, aunque habrían de transcurrir varias décadas para que esa percepción teórica se hiciera realmente efectiva y calara en un número amplio de ciudadanos.

Los museos en España, con la intención de responder a las demandas de sus nuevos usuarios, experimentan esta transformación en el último cuarto del siglo XX, pero de entre la amplia tipología de instituciones museísticas existentes, son especialmente los nuevos museos interactivos de Ciencia y Tecnología los que al nacer liberados de la necesidad de conservar y custodiar objetos físicos pueden centrar sus esfuerzos en la divulgación de ideas, coincidentes o no con los contenidos del currículum escolar (Guisasola, Morentin & Zuza, 2005). El rasgo singular de la interactividad, los hace más atractivos al público escolar e incluso más demandados por los docentes, sin embargo aún no tenemos investigación suficiente como para afirmar que sean más eficaces para propiciar el aprendizaje.

Tal como ocurre en el resto de las instituciones museísticas a las que hacíamos referencia, el público mayoritario del Museo de la Ciencia y el Agua, dependiente del Ayuntamiento de Murcia, procede de ámbitos escolares, siendo receptor a diario -según arrojan las evaluaciones sumativas- de una media cercana a los 150 escolares que da como resultado unos 20.000 escolares al año, siendo mayoritarios entre estos, los escolares de Educación Primaria (Parra, 2011, 207). Desde su inauguración en el año 1996, el equipo responsable de la planificación y programación de exposiciones ha procurado ser receptivo a las necesidades planteadas por los centros escolares de su entorno. Esa sensibilidad se ha plasmado en la promoción y organización de varias exposiciones temporales caracterizadas por contar con la colaboración de instituciones culturales y educativas, cuyas temáticas son concomitantes.

Un avance cualitativo en esa estrecha conexión “escuela-museos de ciencia”, de la que venimos hablando, tiene su reflejo en la adaptación de los contenidos expositivos y los recursos de museografía didáctica, a espacios habilitados en los centros escolares. La exposición adquiere un formato ágil y dinámico pudiéndose trasladar y montar en espacios habilitados en los centros escolares. Es en ese contexto donde los docentes y el educador o guía de la exposición, al no encontrarse mediatizados por la rigidez y la escasez de tiempo del que se dispone en una visita o excursión temporal al museo, tienen la oportunidad de establecer una estrecha colaboración para

desarrollar un programa educativo con actividades adaptadas al currículum escolar y a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

La exposición y la visita educativa y el taller de sensibilización sobre riesgos sísmicos

La idea de producir una exposición donde se aborden diferentes aspectos de la Geodinámica interna surge después de una terrible experiencia sufrida en la región murciana. El 11 de mayo del año 2011 la ciudad de Lorca fue el escenario de dos terremotos muy superficiales que conmocionaron a una población desconocedora, de que su vida se desarrollaba en el área de influencia de una de las fallas más activas de la Península Ibérica. Un sismo precursor menor (Mw 4,8) alertó a la población pero también causó daños iniciales y fatiga en muchos edificios que no soportaron el segundo movimiento de magnitud Mw 5,2. La serie sísmica de Lorca se debe a la reactivación de un tramo, de unos 3 km de longitud, de la Falla de Alhama de Murcia, situado al NE de la ciudad. Todo ello puso en evidencia la peligrosidad sísmica inherente al sureste peninsular y el escaso conocimiento de la población escolar sobre este riesgo geológico (Martínez, Salazar, Martínez, López, Terrer y Hernández, 2012).

La exposición en el Museo de la Ciencia y el Agua se complementa con una versión itinerante que se pone a disposición de todos los centros educativos; así mismo se programa en el Colegio la Milagrosa de Espinardo (Murcia) en el marco del proyecto Urban de la Concejalía de Programas Europeos del Ayuntamiento de Murcia, donde ha permanecido desde el 28 de octubre de 2013 hasta el 28 de febrero de 2014. Los contenidos sobre Geodinámica interna se desplegaron en 15 roll-up en los que varios personajes de cómic nos hablan de la geología del planeta, la tectónica de placas, la Falla de Alhama de Murcia, las causas que desencadenan los terremotos, los volcanes y los tsunamis, los volcanes extintos y las rocas volcánicas de la región murciana, etc., además de aconsejarnos sobre algunas normas de comportamiento en caso de un terremoto (figura 1). Otros recursos de museografía didáctica eran las maquetas a escala, elementos tridimensionales que permitían a los

escolares investigar sobre varios aspectos de la Geodinámica interna. La maqueta de un volcán mostraba los elementos componentes, la estructura geológica por la que emergen el magma (roca fundida) y los gases desde el interior del planeta. En la maqueta con la sección del planeta los escolares identificaban las capas internas (corteza, manto superior, manto inferior y núcleo) y las diferentes temperaturas, densidades de aire, distancias y capas atmosféricas.

Los contenidos se adecuaban con los objetivos de etapa de educación primaria (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia). Si bien es cierto que en los dos primeros ciclos no se hace referencia expresa a volcanes y seísmos, en algunos bloques se inicia al alumnado en la observación de los fenómenos que ocurren en la Tierra. La temática del programa educativo se ajustaba a los contenidos de geografía del tercer ciclo (bloque 1): El entorno y su conservación: “El Universo. El sistema solar. Las capas de la Tierra: atmósfera, hidrosfera, corteza, manto y núcleo”, “catástrofes naturales: volcanes, terremotos e inundaciones. Su incidencia en la Región de Murcia” e “identificación y clasificación de minerales y rocas”. En todos los cursos de Secundaria (Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) se aborda la temática de la energía interna del planeta y se vincula con el volcanismo, los terremotos, la formación del relieve y la génesis de las rocas metamórficas y magmáticas, incorporando mapas de las zonas donde esos fenómenos son más intensos y frecuentes. Se hace especial hincapié de estos contenidos en 4.º de ESO (bloque 2) bajo el epígrafe “La Tierra, un planeta de continuo cambio”.

Además de los contenidos curriculares, el programa se articula en función de unos objetivos que responden a las necesidades educativas de los centros situados en el plan de actuación Urban: valorar los conocimientos científicos y su aplicación práctica, mejorar la actitud en la visita a una exposición, sensibilización hacia el medio ambiente y, el patrimonio, prevención de riesgos sísmicos en una barriada donde algunas de sus construcciones no cuentan con

normas sismorresistentes, etc. El programa de trabajo se ajustó a las tres fases necesarias para un correcto aprendizaje de los contenidos de una exposición:

- Actividades previas. El profesorado recibe la guía didáctica en formato cómic para que tuviera la posibilidad de realizar en el aula una lluvia de ideas sobre los contenidos a trabajar durante las visitas a la exposición y al taller.
- Actividades durante la visita. Los grupos realizaron hasta tres visitas a la exposición, tratándose en las dos primeras contenidos específicos de seísmos y volcanes, y dedicándose la tercera sesión a la realización de forma autónoma de actividades lúdicas a las que ahora haremos referencia.
- Actividades después de la visita. Algunos grupos han realizado actividades de investigación sobre los seísmos y los volcanes más relevantes en la historia. También se ha realizado una sesión en el aula en la que el educador proyectó un power point y audiovisuales para consolidar los conocimientos adquiridos.

El programa contaba con una serie de actividades diseñadas en función de las edades de los escolares y que explicamos brevemente (tabla 1):

- a) Observación y análisis de diferentes mapas geográficos. Se analizan varias cartografías con el fin de comprender por qué se concentran los volcanes y los terremotos en los límites de placa. También se reflexiona sobre la tectónica de placas, la teoría de la deriva continental de Wegener y sobre los efectos provocados por la colisión de las placas africana y euroasiática y las diferentes fallas que recorren el SE de la Península Ibérica.
- b) Simulación del movimiento de propagación de las ondas sísmicas. Actividad lúdica en la que se trabajan destrezas básicas y los discentes de infantil y primaria realizan desplazamientos para interiorizar las sacudidas de las ondas sísmicas primarias, secundarias y superficiales.



Figura 1. Visita escolar a la exposición instalada en el Colegio la Milagrosa

- c) Comentario de fuentes primarias. El carácter transversal de las ciencias sociales permitía introducir nociones sobre la influencia de las erupciones volcánicas y seísmos en las sociedades históricas y analizar una fuente primaria que refiere una serie sísmica de mediados del siglo XI. El geógrafo árabe al-Udrī describe con gran detalle un terremoto en la Edad Media que asoló el sureste peninsular y provocó daños en los núcleos de población más importantes de la vega baja del río Segura: “Noticia de los terremotos que en la región de la ciudad de Murcia y de Orihuela...los terremotos se sucedieron en la zona central de la región de Tudmīr, en la ciudad de Orihuela, en la ciudad de Murcia y entre las dos y esto después del año 440 de la Hégira (1048). Duró esto para ellos alrededor de un año, cada día, muchas veces, sin fallar en eso ni un día ni una noche. La cosa llegó a tal punto que se derrumbaron las casas y quedaron destruidos los minaretes y todo edificio alto. Se derrumbó la mezquita mayor de Orihuela con su minarete. Se abrió la tierra en todas las zonas de la región. Se hundieron en la tierra muchas fuentes y otras tenían vapores pestilentes” (Molina, 1972, 69).
- d) Trabajo con iconografía: “esta casa es una ruina”. Uno de los puntos fuertes de la actividad era la observación de los diferentes comportamientos y reacciones de los personajes de un cómic que se encuentran en un edificio en el momento de sufrir un terremoto. Esa

imagen y otras relacionadas con la prevención de seísmos puede consultarse en la guía didáctica de la exposición (López, Martínez y López, 2013). Por indicación del educador, los escolares permanecían durante un minuto y en silencio observando cada una de las habitaciones del edificio. Se trataba de propiciar la observación analítica de los diferentes comportamientos de los personajes y se formen una opinión de aquellos que han reaccionado correctamente y se han puesto a cubierto y de otros que han permanecido quietos o han huido, poniendo en peligro su vida (figura 2). En la puesta en común surgen preguntas como ¿qué personajes lo está haciendo mejor?, ¿qué personajes han reaccionado mal? que fueron contestadas por el grupo. También se repasaban algunas habitaciones, se percibe como debemos alejarnos de ventanas y objetos peligrosos, la necesidad de fijar los muebles y estanterías, etc., o cómo debemos actuar si el seísmo ocurre cuando nos encontramos en la calle o en el colegio.

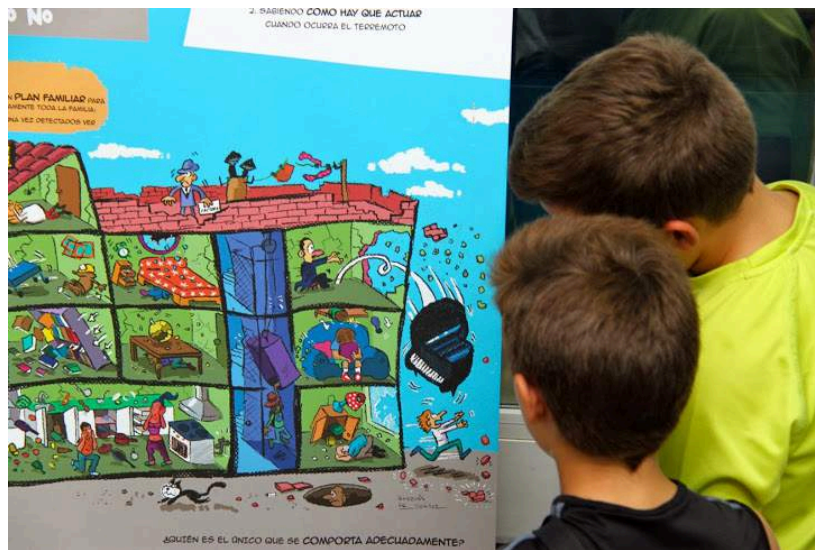


Figura 2. Escolares analizando la imagen de un cómic en el taller de concienciación sobre riesgos sísmicos

- e) Simulacro de seísmo. Una vez asumido el riesgo sísmico del sur peninsular e identificadas las actuaciones correctas e incorrectas, llega el momento de realizar una actividad -aparentemente lúdica- pero que se convierte en una experiencia participativa que permitió asimilar las normas de actuación a seguir ante un terremoto. Los escolares simulan realizar

una actividad en el aula y de manera inesperada el educador golpea la mesa produciendo estruendo, los alumnos primero procuran refugiarse debajo de la mesa y colocarse de la manera que previamente se ha tratado. Una vez terminado el seísmo (ha cesado el ruido) los escolares han de salir de debajo de la mesa de forma ordenada.

- f) Juegos cooperativos. Para la exposición se diseñó *ex profeso* un juego de mesa, llamado “trivial geodinámico”, que contenía numerosas preguntas sobre Geodinámica interna que favorecían el aprendizaje de los escolares y comprobar el grado de asimilación de los conocimientos adquiridos (figura 3). En otra mesa los escolares disponían de un “puzzle de las placas litosféricas” que les permitía simular el movimiento de las mismas y comprender el concepto de pangea (figura 4).



Figura 3. Algunos elementos lúdicos de la exposición: trivial geodinámico



Figura 4. Algunos elementos lúdicos: puzzle de las placas tectónicas

Tabla 1. Tabla resumen de las actividades formativas básicas propuestas en el taller de concienciación sísmica

	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TRAMOS DE EDAD
MAPAS GEOGRÁFICOS GLOBALES	Relación entre las placas tectónicas y el riesgo sísmico y volcánico.	Observación de mapa mundi con distribución de terremotos y volcanes.	7-11 12-14
MAPAS GEOGRÁFICOS LOCALES	Relación entre el choque de las placas euroasiática y africana, orogénesis, fallas y seísmos del sureste peninsular.	Observación de mapa regional, ubicando el área donde nos encontramos y las fallas más cercanas.	7-11 12-14
ONDAS SÍSMICAS PROPAGACIÓN	Conocer como se propagan las ondas sísmicas y sus efectos	Juego. En grupos de dos se simula el movimiento de las ondas sísmicas.	3-6 7-11
ONDAS SÍSMICAS (JUEGO)	Diferencias las ondas sísmicas e identificar las vibraciones de un seísmo, diferenciando las ondas primarias, secundarias y superficiales.	Juego, en grupos de dos se simula el movimiento de las ondas sísmicas.	3-6 7-11 12-14
SISMOLOGÍA HISTÓRICA	Lectura y comentario de un texto y toma de conciencia sobre los riesgos sísmicos locales a partir de fuentes documentales primarias.	Comprensión de la existencia de terremotos en el pasado.	10-11 12-14
ESTA CASA ES UNA RUINA. IMAGEN DE UN TERREMOTO (CÓMIC)	Los escolares identifican los efectos de un terremoto y las reacciones correctas e incorrectas.	Observación de las reacciones de personas que habitan un edificio en el momento de sufrir un seísmo.	3-6 7-11 12-14
SIMULACRO DE SEISMO EN EL AULA	Los escolares aprenden a reaccionar ante un terremoto en diferentes situaciones.	Juego. Los alumnos reaccionan ante un terremoto y se ponen a salvo.	3-6 7-11 12-14
PUZZLE DE LAS PLACAS TECTÓNICAS	Identificación de placas tectónicas y comprensión de la deriva continental.	Trabajo colectivo y cooperativo de los alumnos.	3-6 7-11 12-14
TRIVIAL GEODINÁMICO	Preguntas y respuestas sobre Geodinámica interna.	Juego en grupo.	12-14 15-18

Discusión y conclusiones

Los resultados de la experiencia de acercar la educación no formal a algunos centros escolares situados en barrios con una problemática socioeducativa no

es algo que pueda valorarse a corto plazo. En cualquier caso la experiencia realizada en los centros escolares de la zona de actuación del programa europeo Urban ha sido muy gratificante para unos alumnos que ahora cuentan con herramientas necesarias para reaccionar de forma adecuada ante un fenómeno sísmico. Hemos propuesto aquí actividades educativas vinculadas con una exposición itinerante sobre Geodinámica interna y una serie de juegos y talleres de índole práctica que pueden ser adaptados a cada centro escolar en función de sus peculiaridades. Ya hemos señalado recientemente que a tenor del alto riesgo sísmico del sur y sureste peninsulares, es necesaria la introducción -con carácter permanente- de talleres de concienciación sísmica en los centros escolares, al menos en los territorios de referencia. Esos talleres deben implementarse desde los primeros años de Educación Infantil y mantenerse en los ciclos de Educación Primaria y en Secundaria (Alfageme, Parra & Robles, e.p.).

Otro de los objetivos del programa educativo era la promoción del conocimiento del barrio por parte de ciudadanos, docentes y escolares de zonas limítrofes no integradas en el proyecto Urban y la mejora de los cauces de comunicación en la comunidad escolar. El primer mes centramos nuestra atención en el alumnado de los dos centros educativos del barrio de referencia y en los tres meses siguientes se amplió el ámbito de actuación a los otros centros del entorno inmediato: CEIP Pedro Pérez Abadía, Colegio San José y Colegio de la Consolación.

La evaluación sumativa realizada al finalizar la experiencia arroja una participación en el programa de 1487 escolares, de los cuales, más de la mitad pertenecían a Educación Primaria (51,98%). Otro porcentaje significativo es el de los alumnos que cursan Educación Secundaria (37,86%). El 10% restante está representado por los alumnos de Educación Infantil y PAI (Gráfico 1). De la misma manera que ocurre en las visitas escolares a las exposiciones temporales del museo, fueron los cursos de tercer ciclo de primaria los que se mostraron más activos y dinámicos en este programa.

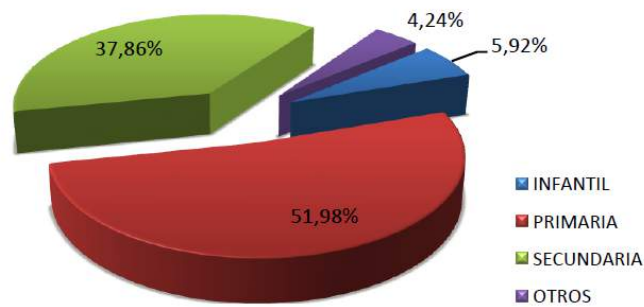


Gráfico 1. Datos de participación desagregados por etapas educativas

Realizamos asimismo una encuesta entre los 16 docentes del centro educativo escenario de la muestra. El grado de satisfacción general fue bastante satisfactorio, destacando la puntuación de los recursos de museografía didáctica (Gráfico 2). Los recursos mejor valorados fueron las maquetas y los juegos didácticos que obtuvieron la máxima puntuación en un 43,75%, cifra a la que debe sumarse el 37,50% de los docentes que los valoraron “bastante”. Los recursos menos valorados han sido los paneles que sólo recibieron la máxima puntuación en un 25% de las encuestas, aunque un 75% de los docentes los valoran bastante.

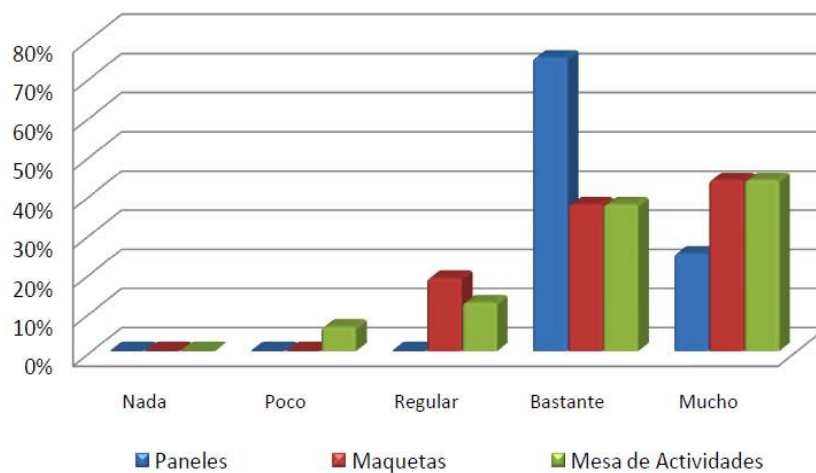


Gráfico 2. Valoración de la museografía didáctica por parte de los docentes

Referencias bibliográficas

- Alfageme, B., Parra, M. & Robles, A. (e.p.). Evaluación de la museografía didáctica de una exposición de Geodinámica interna por los docentes de ciencias sociales. *XXV Simposio Internacional de didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. 8-10 de abril de 2014.
- Guisasola, J., Morentin, M. & Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: a complex relationship. *Physics Education*, 40 (6), 544-549.
- López Martín, J. A., Martínez Díaz, J. J. & López Lajarín, J. M. (2013). *Cuando la tierra tiembla: Volcanes y Terremotos*. Ayuntamiento de Murcia. Museo de la Ciencia y el Agua.
- Martínez, F., Salazar, A., Martínez, J., López, J. A., Terrer, R. & Hernández, A. 2012. EsLorca: una iniciativa para la educación y concienciación sobre el riesgo sísmico. *Boletín Geológico y Minero*, 123 (4), 575-588.
- Molina, E. (1972). La Cora de Tudmīr según al-`Udrī (siglo XI). *Cuadernos de Historia del Islam*, IV, 113 p.
- Parra, M. (2011): La evaluación en contextos de educación no formal: evaluación de la exposición <<Darwin y de la Espada. Dos vidas paralelas. Los caminos de la evolución>>. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Vol. II. Eds. P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban, 205-216.
- Wagensberg, J. (2000). Principios fundamentales de la museología científica moderna. *Alambique*, 26, 15-20.

PROGRAMAS INTENSIVOS ERASMUS PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LAS INICIATIVAS EMPRESARIALES JUVENILES

María Tabuena Cuevas, Ana González Báidez

(Universidad Católica San Antonio de Murcia)

Introducción

Los cambios en el mundo laboral requieren nuevos planteamientos en la formación de alumnos en los Espacios Europeos de la Educación Superior (EEES). Es necesario diversificar las experiencias y la formación del alumnado para poder dar una respuesta a través del currículo universitario integrando experiencias académicas a nivel europeo, así como acercar empresas al ámbito universitario y crear nuevas oportunidades de empleo. El programa Erasmus intensivo *Social Entrepreneurship in Europe* (SEE) plantea un marco en el cual alumnos de cualquier grado pueden usar su formación académica para crear empresas con fines sociales. El programa incluye la participación de cinco universidades europeas: Solent-Southampton University (Reino Unido), Arcada University of Applied Sciences (Finlandia), Kaunas Kolegia (Lituania), University of Applied Sciences Salzburg (Austria) y la Universidad Católica San Antonio de Murcia (España). El programa intensivo es la síntesis de tres elementos clave en la política de la Unión Europea (UE): competencia intercultural, emprendimiento juvenil e inclusión social. La importancia de cada elemento será detallado a continuación y el desarrollo del programa será explicado.

La competencia intercultural

En el programa SEE se trabajan aquellas habilidades que son necesarias para aumentar el potencial de empleabilidad de los alumnos participantes. Algunas de las habilidades están claramente relacionadas con la capacidad de trabajar

en equipos que estén compuestos por personas de diferentes culturas, puesto que para el buen funcionamiento del equipo es importante que cada uno de sus integrantes respete, comprenda y se adapte a las distintas formas de trabajar y organizarse de los demás. Estas habilidades e intenciones deben ponerse de manifiesto con mayor énfasis en la fase inicial de cualquier tipo de trabajo en el que participen personas de culturas diferentes. La competencia intercultural, y su falta o deficiencia, siempre se ha visto como un obstáculo importante para el trabajo, la movilidad social y la cooperación económica (Ramburth, 2000). En este programa SEE, donde las universidades que participan representan una sección transversal de las culturas y las tradiciones europeas y se aprovecha la experiencia del profesorado internacional para trabajar con los alumnos. Así, se incluye una dimensión europea global en el resultado esperado. La capacidad de comunicarse y trabajar con eficacia dentro de los equipos multiculturales se ha convertido en una de las competencias clave para este siglo XXI y se encuentra en el corazón de la exitosa construcción de una identidad europea. Para adquirir dichas habilidades es importante proporcionar a los alumnos tanto una base teórica, que les aporte los aspectos básicos fundamentales de los conocimientos que deben adquirir, como una base práctica donde pongan de manifiesto esos conocimientos teóricos (Hall, 1990; Hofstede, 2005; Deardorff, 2006). En el programa la parte práctica es prioritaria y se lleva a cabo a través de sesiones interactivas y experimentales con el fin de desarrollar las habilidades propias de la competencia intercultural, como son la cooperación, la empatía y el respeto, entre otras.

Por otro lado, se debe tener en cuenta el esfuerzo añadido que debe realizar una persona si a todo lo anterior descrito, se suma el hecho de tener que desarrollar el trabajo en un país con una cultura distinta a la suya. En este caso, el proceso de adaptación que requiere la persona puede llevar mucho más tiempo y puede ser muy estresante y frustrante si no ha recibido una formación básica previa que le ayude a adaptarse a las distintas situaciones con las que se puede encontrar. En estas sesiones se invita a profesionales y empresarios a compartir sus conocimientos y experiencias con los alumnos sobre aspectos concretos de distintas iniciativas empresariales de carácter social. Esto complementa y enriquece la parte teórica del curso y ayuda a

establecer un vínculo más realista con el mundo laboral y a comprenderlo mejor.

Emprendimiento juvenil

Otro de los propósitos principales de SEE es apoyar las iniciativas empresariales de los jóvenes, contribuyendo así a los compromisos adquiridos en esta materia por la Unión europea en dos informes claves: Foro de jóvenes sobre el espíritu empresarial juvenil (European Youth Forum, 2011) y el Informe de procesos europeos de Bolonia en la Educación Superior (European Commission, 2012). En los últimos años la UE se está esforzando en favorecer el desarrollo de programas de contenidos relacionados con el mundo empresarial. Estos programas están dirigidos a un amplio abanico de estudiantes, que no necesariamente están cursando estudios relacionados con este ámbito de los negocios, como pueden ser alumnos de los Grados en Educación Infantil y Primaria, Turismo, Diseño, entre otros. No obstante, un estudio llevado a cabo por la UE (NIRAS, 2008) pone de manifiesto que más de la mitad de los estudiantes de sus países no tienen acceso a este tipo de oportunidades de educación que enriquecen su formación universitaria. Este estudio también revela las dificultades que implica el desarrollo de este tipo de programas a nivel organizativo (gestión de instalaciones, gestión empresarial, variedad de contenidos teóricos y prácticos...etc.).

Inclusión Social

En el ámbito académico en la década de los 90, surgió una nueva figura de organización caracterizada por la naturaleza de la actividad que desarrollaba y que no necesariamente respondía al ánimo de lucro o a la estructura de propiedad. Se trata de las empresas sociales cuya finalidad es la solución de los problemas sociales básicos de los seres humanos de una manera autosuficiente y rentable, y donde atributos como “sin ánimo de lucro”, “público”, o “privado” pasan a un segundo lugar para definir las y clasificarlas (Barrera, 2007). En el desarrollo de este programa se ha tenido en cuenta los cinco principios básicos establecidos por Sarasvathy (2009) para emprender y

Llevar a cabo un proyecto de emprendimiento social con éxito. Los cinco principios resumidos son:

1. *“Más vale pájaro en mano...”* se refiere a la toma de decisiones basado en los siguientes recursos: en quién eres, qué sabes, quién conoces, quién te conoce.
2. *La “pérdida aceptable”* se refiere a limitar los riesgos eligiendo objetivos y acciones mediante los cuales exista una situación favorable incluso si el peor escenario sucede.
3. *La “co-creación”* es uno de los principios básicos donde los compromisos compartidos implican más interés y reducen la incertidumbre llevando el producto a mercados más grandes.
4. *“Limonas para limonada”* se refiere a reaccionar de forma positiva a las sorpresas y contratiempos que pueden ocurrir en el mundo del emprendimiento.
5. La *“visión de mundo”* es el principio donde el emprendedor es consciente que sus decisiones y acciones si están enfocados en actividades bajo su control permiten desarrollar resultados deseados.

El enfoque de Sarasvathy tiene resultados favorables fuera de Europa, como ha sido demostrado en la conferencia de las Naciones Unidas sobre comercio y desarrollo (United Nations Conference on Trade and Development, 2013), pero no se ha llevado a cabo dentro de ella. Además, todas las actividades realizadas dentro del proyecto (conferencias, charlas, prácticas, visitas,...etc.) abordarán temas actuales y claves tanto de emprendimiento social como de la política social de la UE. En este sentido, uno de los principales temas que preocupan a la UE es la lucha contra la pobreza y la exclusión social, como elementos claves de crecimiento económico y, por tanto mejora de las condiciones de vida. Esta iniciativa de impulsar la empresa social pretende el desarrollo de nuevos negocios y que los alumnos se formen como empresarios con las responsabilidades que conlleva.

Participantes

Aunque hubo cinco países distintos que participaban en este programa, se eligió el inglés como la *lingua franca* del programa. Esto se hizo por dos razones, primero la estancia se realizaría en Southampton y segundo el mundo empresarial en una economía global requiere el inglés como *lingua franca* (Graddol, 2000). Asimismo, el programa en sí es una muestra de culturas europeas y sirve para reflejar las diferentes concepciones que tienen los alumnos de distintos grados sobre el emprendimiento social, tal y como se muestra en el siguiente esquema (Figura 1):

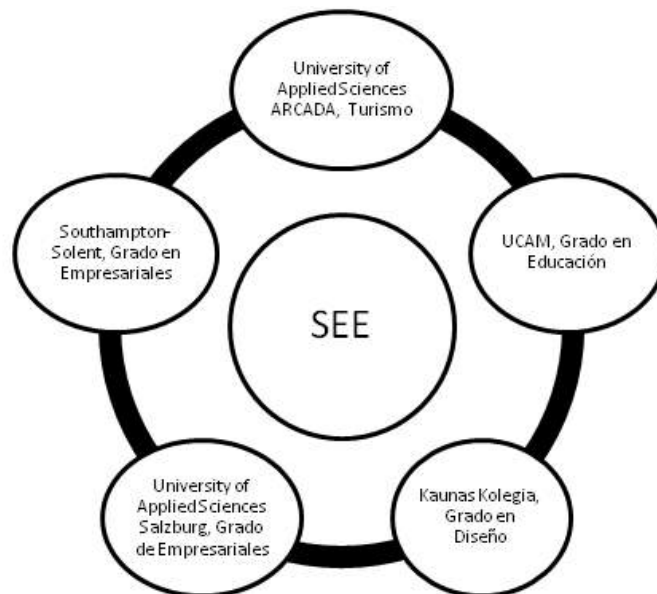


Figura 1. Distribución de los participantes por universidad de procedencia y grado que cursan.

Metodología

El planteamiento del programa fomenta y potencia las capacidades que deben desarrollar los alumnos para aquellos empleos que suponen la movilidad de los trabajadores a través de diferentes fronteras y sectores, en concordancia con lo que exponen diversos autores (Vargas, 2007; Orrego 2008; Iglesias y Beltrán, 2012). Se espera que los resultados del programa sean especialmente beneficiosos a la hora de aumentar las perspectivas de los alumnos cuando se

gradúen. En este programa ocupan un lugar prioritario las prácticas, tales como, la resolución de casos planteados con unas problemáticas que los alumnos han de resolver, propuestas de desarrollo de nuevos productos y las visitas de empresas sociales en las zonas más pobres de Southampton.

Todas las acciones que se desarrollan en el programa tienen como fin implicar a los alumnos en primera persona, de forma que ellos sean los protagonistas, ya que tienen que desarrollar sus proyectos empresariales desde su gestación hasta la presentación y defensa de sus propuestas ante expertos en la materia. Así desde el inicio hasta el final de su desarrollo los alumnos a través del trabajo interdisciplinar y multicultural en grupo deben consensuar todas las decisiones pertinentes mediante la discusión y el diálogo. De forma resumida, los alumnos en cada grupo de trabajo deben:

1. Plantear problemas existentes e investigar posibles soluciones.
2. Expresar, discutir y desarrollar sus ideas.
3. Aplicar un modelo de empresa social.

En principio los estudiantes redactan sus propuestas en base a las necesidades y condiciones locales de donde proceden porque es lo que conocen de primera mano. Pero posteriormente con el transcurso del proyecto van adquiriendo más experiencia y son capaces de considerar, valorar y proponer proyectos con una visión más amplia y enriquecida. Esto se debe en parte a la formación que reciben, que incluye entre otros aspectos gran variedad de antecedentes teóricos y prácticos relativos al mundo empresarial. También se fomenta la adquisición de competencias interculturales a lo largo de las sesiones planificadas en el proyecto, puesto que trabajan en equipos formados por miembros de diferentes nacionalidades. Esta forma de proceder garantiza que los alumnos asimilen los elementos empresariales básicos para que puedan realizar sus propuestas de forma satisfactoria.

Los expertos del mundo empresarial, el profesorado y los emprendedores que participan en el programa poseen diferentes capacidades y experiencias, como son entre otras:

- El desarrollo de materiales para que los alumnos realicen actividades prácticas.

- Dominio de las estrategias divulgadas por Sarasvathy.
- Gestión de la educación a través de la interrelación entre el currículo y el mundo empresarial.
- Formación en competencias interculturales y experimentados en la elaboración de proyectos educativos internacionales.

Una de las preocupaciones de los profesores es comprender y poner de manifiesto la realidad educativa de los alumnos y sus destrezas en los ámbitos que nos ocupan, con el fin de tomar decisiones que supongan una mejora en el funcionamiento de los alumnos y por tanto, un mayor éxito en la viabilidad del proyecto en el presente y en sus versiones futuras.

Para ello, es necesario además de la planificación inicial y la posterior puesta en marcha, realizar una observación y una reflexión constante, tanto en el desarrollo como en la consecución de todas las actividades implicadas en el proyecto. Esta forma de proceder está en consonancia con la investigación acción educativa que se define como “un conjunto de actividades que llevan a cabo los profesionales de la educación con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones” (Latorre, 2004).

La investigación acción educativa se caracteriza por (Bisquerra, 2009):

1. Ser participativa y colaborativa, es decir que las personas se implican con la intención de mejorar sus propias prácticas.
2. Someter a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
3. Y por último, requiere llevar un diario personal con el fin de registrar todas las observaciones, ya que la labor de los tutores se basa en la observación participante para obtener toda la información de las actividades realizadas por los estudiantes.

Este tercer paso se aplica además al alumnado y requiere que cada participante escriba un blog reflexionando sobre las actividades, experiencias y charlas de cada día que se desarrollan en el programa. Es vital que el futuro emprendedor sea consciente de sus procesos de reflexión. Otros investigadores como Moon (2004) y anteriormente Ertmer y Newby (1996) destacan la importancia de llevar a cabo estos procesos reflexivos para

desarrollar las cualidades necesarias para ser un buen emprendedor.

Otro aspecto clave de este proyecto es descubrir las necesidades sociales del entorno de los alumnos, conocer las empresas sociales ya existentes y desarrollar las habilidades necesarias por parte del alumno para crear una empresa social sostenible en el tiempo, siendo ésta una forma de cooperar y contribuir a una mejora de la sociedad.

En este campo se podría aplicar el término “pedagogía de I+D+i” con el fin de aumentar el conocimiento sobre el estilo de enseñanza-aprendizaje que tendría que llevarse a cabo para promover la gestión curricular de una forma ágil, flexible y práctica para fomentar la cooperación y desarrollar proyectos multiculturales e interdisciplinarios.

Desarrollo de programa

El programa se desarrolla durante diez días usando inglés como la *lingua franca*, con conferencias, talleres y otras actividades que permiten al alumnado trabajar de forma individual y en grupo. La tabla que se muestra a continuación contiene un breve resumen del contenido del programa.

Tabla 1. Distribución de actividades del programa SEE

Actividades en grupo (torbellino de ideas sobre búsqueda de socios financieros, recursos y actividades esenciales para una empresa, gastos, clientes, etc.)	Sesiones con el profesorado para los objetivos de programa, los resultados del aprendizaje, actividades y métodos de evaluación, etc.
“Pitching an idea” (como vender el producto de la empresa a un grupo de inversores)	Presentaciones (tanto de empresarios sociales como de los alumnos al final del programa)
Actividades sociales (acto de bienvenida, cenas, visitas culturales, etc.)	Sesiones con expertos sobre casos reales, tratamiento de la propiedad intelectual y visitas a empresas sociales
Talleres (interculturalidad, creación de empresas, etc.)	Actividades de reflexión: blog/diario

Evaluación y Validación

Cada grupo de estudiantes tiene que desarrollar un plan para fundar y financiar una empresa social, y presentar sus trabajos a través de una exposición oral formal delante de un tribunal de expertos del mundo empresarial. Dichas actividades también pueden ser evaluadas y validadas por las normativas de las universidades asociadas para poder hacer una evaluación académica del contenido de las actividades del programa. Por último, desde el propio programa Erasmus se realiza una evaluación del programa intensivo que se ha llevado a cabo y de todos sus elementos (estancia, organización, profesorado,...etc.) mediante cuestionarios online realizados tanto por los profesores como por los alumnos que han participado en él.

Discusión y conclusiones

En resumen, las universidades, las empresas y los estudiantes, tienen que adaptarse a los nuevos retos para alcanzar el empleo en la Europa del siglo XXI. Entre los objetivos que se han pretendido alcanzar con el proyecto SEE destacan:

- Favorecer la movilidad de los jóvenes dentro de la Unión Europea mediante el desarrollo de sus iniciativas empresariales.
- Dotar a los alumnos de unos conocimientos teóricos y prácticos básicos que les permitan emprender sus iniciativas empresariales de acción social. Es muy importante que los futuros emprendedores además tengan la capacidad de ser flexibles y de reaccionar a las diferentes oportunidades que les surgen en el contexto que les rodea.
- Capacitar a los alumnos de las habilidades propias de la competencia intercultural para mejorar la efectividad del trabajo en equipos multiculturales e interdisciplinares.

Las universidades participantes han aprendido unos de otros acerca de cómo hacer el currículo más flexible y ágil con el fin de ser capaz de preparar mejor a los estudiantes para el mercado laboral.

Es esencial que los EEES incluyan nuevos elementos en los planes de

estudios, con el objetivo de que los alumnos sean capaces de adaptarse a los requerimientos y demandas de los mercados actuales. Por ello, creemos que es de vital importancia fomentar y desarrollar programas que favorezcan la formación de los estudiantes en la adquisición de estrategias y habilidades que les permitan ampliar sus horizontes de trabajo en su futuro más próximo.

Referencias bibliográficas

Barrera, E. (2007). La empresa social y su responsabilidad social. *Innovar*, 17(30), 59-76.

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

European Commission (2012). *Bologna Process Implementation Report: The European Higher Education Area in 2012*. Recuperado de: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf)

Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalisation. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.

Ertmer, P.A. y Newby, T.J. (1996). The Expert Learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.

European Youth Forum. (2011). *Position Paper on Youth Entrepreneurship*. Recuperado de: <http://intranet.youthforum.org/newsletters/node/45611>

Graddol, D. (2000). *The future of English?* London: British Council.

Hall, E.T. y Hall, M.R. (1990). *Understanding Cultural Differences*. Maine: Intercultural Press.

Hofstede, G. (2005). *Culture's Consequences 2nd Edition*. New York: McGraw Hill.

Iglesias, A. y Beltrán, F. (2012). Practicum sin fronteras: estudio de un caso de acción y reflexión intercultural y pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 24(1), 105-131. Recuperado de:

http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/10334/10771

- Latorre, A. (2004). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Moon, J. (2004). *Reflection and employability*. LTSN. Recuperado de: <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/Reflection%20and%20employability.pdf>.
- NIRAS Consultants. (2008). *Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/highedsurvey_en.pdf
- Orrego, I. (2008). La dimensión humana del emprendimiento. *Revista Ciencias Estratégicas*, 16(20), 225-235.
- Ramburth, P. (2000). Cross Cultural Learning Behaviour in Higher Education: Perceptions versus Practice. Presented at the *7th International Literacy and Education Research Network (LERN) Conference*. RMIT Melbourne.
- Sarasvathy, S. (2009). *Effectuation: elements of entrepreneurial expertise*. Reino Unido: Edward Elgar Publishing Ltd.
- United Nations Conference on Trade and Development. (2013). *World Investment Report 2013*. Recuperado de: http://unctad.org/en/publicationslibrary/wir2013_en.pdf
- Vargas, J.M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2), 1-11. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711215>.

EL REPERTORIO MURCIANO DE TRADICIÓN ORAL DE LA WEB *FONDO DE MÚSICA TRADICIONAL* (CSIC-IMF): UN RECURSO ÚTIL PARA EL AULA DE MÚSICA

M^a Esperanza Clares Clares

(*Universidad de Murcia*)

Introducción

En nuestra actual sociedad, y también en nuestro sistema educativo, la presencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es una realidad incuestionable. Su impacto ha multiplicado las formas de conservación, acceso y circulación del conocimiento. Ejemplo de ello es el *Fondo de Música Tradicional* de la Institución Milá y Fontanals, Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Barcelona, que contiene más de 20.000 melodías en papel recogidas por toda España entre 1944 y 1960. Este monumental patrimonio musical, en proceso de catalogación y digitalización, está parcialmente disponible en el portal web www.musicatradicional.eu y ofrece por el momento la digitalización de más de 6000 obras de Andalucía, Baleares, Castilla-León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y Región de Murcia.

El Proyecto Fondo de Música Tradicional del CSIC-IMF es una iniciativa del Grupo de Investigación “Música, patrimoni i societat” [AGAUR; 2009 SGR 1329] de la Generalitat de Catalunya, adscrito a la Institució Milà i Fontanals del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Barcelona (en adelante, CSIC-IMF), y es dirigido por Emilio Ros-Fábregas, Investigador Científico en Musicología del CSIC-IMF.

Como colaboradora en este Proyecto, me he encargado de la catalogación de las 372 melodías inéditas recogidas por Ricardo Olmos Canet en la Región de Murcia en 1947 y 1949.

El presente trabajo tiene una doble finalidad. En primer lugar, dar a conocer este valioso patrimonio musical y cultural, integrado por canciones, bailes y juegos del folklore español, como recurso imprescindible para los docentes de educación musical. En segundo lugar, analizar su potencial didáctico para el Aula de Música, partiendo del repertorio murciano de tradición oral.

Este trabajo se articula en tres secciones. La primera sección traza brevemente el origen del *Fondo de Música Tradicional* (CSIC-IMF). La segunda sección presenta las características del repertorio musical de tradición oral recogido en la Región de Murcia para abordar, en la tercera sección, el valor educativo del *Fondo* y su potencial didáctico para el Aula de Música, a partir del repertorio murciano.

Aunque algunos facsímiles de los materiales han sido publicados (véase Gembero, 2011, pp. 414-415), la mayor parte de los fondos, entre los que se incluyen los de la Región de Murcia, permanecen aún inéditos.

El origen del *Fondo de Música Tradicional* de la Institución Milá y Fontanals, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-IMF) de Barcelona

Las melodías que forman parte del *Fondo de Música Tradicional* fueron recopiladas por iniciativa del prestigioso musicólogo catalán Higinio Anglés (1888-1969), director del antiguo Instituto Español de Musicología del CSIC, y del musicólogo alemán Marius Schneider (1903-1982), a quien Anglés nombró director de la Sección de Folklore del mencionado Instituto en 1944¹. El proyecto ideado por ambos, que se desarrolló en los años cuarenta a sesenta del siglo XX, comprendía la recogida y clasificación de canciones, danzas y otros ritos populares de tradición oral de toda España. El fin último de esta recolección era la edición de un *Cancionero Popular Español*, que permitiera el estudio científico de los materiales recogidos. Según Gembero (2011, p. 415),

¹ El Instituto Español de Musicología del CSIC fue creado en 1943, aunque empezó a funcionar en enero del año siguiente. Desde su fundación, el Instituto contemplaba la creación de una Sección de Folklore cuya finalidad era la recolección, edición y estudio de las canciones populares de España. Véanse más detalles en Gembero (2011).

Los materiales de música popular recopilados reflejan una concepción metodológica fruto de un determinado momento y constituyen hoy una fuente etno-histórica que permite no solo documentar prácticas musicales en algunos casos ya olvidadas, sino también plantear nuevas lecturas de los materiales desde la perspectiva actual.

La labor de recolección de los materiales se llevó a cabo mediante dos acciones: las “Misiones folklóricas”, o campañas de recolección desarrolladas por investigadores cualificados, capaces de transcribir a vuela pluma los cantos y danzas populares españoles; y los “Concursos” anuales que, desde 1945, el Instituto Español de Musicología organizaba para premiar las mejores recopilaciones de músicas tradicionales españolas. El *Fondo* dispone de los materiales recogidos por 65 “Misiones folklóricas” y 62 “Cuadernos” presentados a concursos. En la Región de Murcia se llevaron a cabo las Misiones 16 y 38, aunque existen cantos y bailes en otras misiones y concursos emparentados a esta comunidad.

Misiones folklóricas a la Región de Murcia (1947 y 1949)

Las “Misiones folklóricas” a la Región de Murcia fueron realizadas por Ricardo Olmos Canet en los años 1947 y 1949 con los nombres de Misión 16 y Misión 38, respectivamente. En la Misión 38, el investigador visitó también Albacete, con lo que parte de las melodías de esta misión proceden de allí (melodías 372 a 391, según la clasificación original).

Ricardo Olmos Canet (1905-1986) fue un pedagogo valenciano, Catedrático de la Escuela de Magisterio de Madrid desde 1939. Como compositor, obtuvo una gran reputación y como musicólogo, escribió varias obras de teoría de la música, diversos estudios críticos sobre compositores y fue además autor de varias recopilaciones de música de tradición oral valenciana¹.

Olmos fue uno de los cuarenta y siete recopiladores que formaron parte del proyecto del entonces Instituto Español de Musicología. Además encargarse de las Misiones 16 y 38 en Murcia y Albacete, llevó a cabo las Misiones 26, 34 y 40 cuyas melodías recopiló fundamentalmente en Valencia.

¹ Sobre la vida y obra de Ricardo Olmos, consúltese el trabajo inédito de Reixac (2013).

En la Región de Murcia, el compositor valenciano recolectó un total de 372 melodías (179 en la Misión 16 y 193 en la Misión 38) en las siguientes poblaciones (véase Tabla 1):

Tabla 1. Poblaciones de procedencia y número de melodías recogidas en la Región de Murcia (Misiones 16 y 38) del Fondo de Música Tradicional CSIC-IMF. Elaboración propia

Población	Número de melodías		
	Misión 16	Misión 38	Total
Abanilla	1	-	1
Águilas	14	5	19
Aledo	3	-	3
Alquerías	1	-	1
Algezares	-	19	19
Campos del Río	3	-	3
Carraclaca (Lorca)	-	2	2
Cazalla (Lorca)	-	1	1
Ceutí	-	28	28
Cieza	1	16	17
El Esparragal (Murcia)	-	2	2
Esparragal (Lorca)	-	4	4
Espinardo	4	36	40
Hinojar (Lorca)	-	1	1
Jabalí	1	-	1
La Albatálía	-	6	6
La Ñora	1	-	1
Lorca	106	42	148
Monteagudo	-	18	18
Murcia (ciudad)	10	4	14
Pozo de la Higuera (Lorca)	-	1	1
Puente Tocinos	-	5	5
Puerto Lumbreras	11	2	13
Purías (Lorca)	1	-	1
Tébar (Águilas)	1	-	1
Tercia (Lorca)	-	1	1
Totana	19	-	19
Yecla	2	-	2
Totales	179	193	372

Los informantes

Ricardo Olmos entrevistó a 125 informantes de Murcia en las Misiones 16 y 38, de los que el 54% eran hombres y el 46% mujeres. En cada una de las misiones, el investigador debía completar una ficha por informador, en la que se anotaban datos como el nombre y apellidos, edad, profesión, lugares de

residencia y nacimiento, otros lugares de visita o residencia fuera de Murcia y de quiénes habían aprendido la melodía que entonaban o tocaban.

Las fichas de los informantes nos permiten analizar las características de la población entrevistada. Así, sabemos que los informantes murcianos tienen una edad media global de 42 años (el más joven, 13 años y el más anciano, 90) y que el 86% de ellos no visitó ni residió en poblaciones fuera de la Región Murcia, lo que indica que el repertorio pudo estar poco expuesto a influencias foráneas.

En Murcia, la etapa de la postguerra estuvo condicionada por la autarquía económica, que obligó a la población murciana a retornar a las actividades agrarias más tradicionales, o emigrar (Martínez Carrión, 2002, p. 448). Este proceso de ruralización llevó, hacia mediados del siglo XX, a una población activa mayoritariamente de carácter agrario. Ruralismo, aislamiento y dispersión de la población murciana fue el contexto en el que se llevaron a cabo las Misiones 16 y 38. Las profesiones de los informantes así lo demuestran: un 29% eran amas de casa y le siguen jornaleros (17%), labradores (13%) y estudiantes (9%). Otro grupo, con porcentajes más pequeños al 5%, corresponden a músicos (guitarrista, pianista y profesora de piano), empleados, maestras, propietarios, sirvientas, mendigos y obreros, entre otros.

Entre los informantes que Ricardo Olmos entrevistó en las Misiones 16 y 38 aparece una cuadrilla de Lorca (cuyas fichas de melodías no se han localizado) y las Campanas de Auroros de La Ñora-Jabalí y “Virgen del Rosario” de Monteagudo. El repertorio de Auroros, declarado Bien de Interés Cultural con carácter inmaterial desde julio de 2012, es un valioso testimonio de música polifónica y uno de los cantos más representativos de la Región de Murcia.

Las melodías

Las 372 melodías recogidas en Murcia se dividen en tres grandes grupos: “Canto”, “Canto y baile” y “Música instrumental”. El más numeroso es el correspondiente al “Canto”, y está formado por el 75% de las melodías; a él le sigue el grupo “Canto y baile” (con un 22%) y “Música instrumental” (con un

3%). Cada grupo contiene los géneros más representativos de la música tradicional de esta región.

Dentro del grupo “Canto” el género mayoritario es la canción infantil, que constituye un 53% de melodías de este conjunto. Le siguen, a distinta, las canciones de trabajo (8%), los cantos de auroros (5%) y las canciones de boda (5%). El resto no pasan del 4% sobre el total y son aguinaldos (o *aguilandos*), anuncios callejeros, auroras, canciones de cuna, de lluvia, de mayo, narrativas, religiosas, de Pascuas, oraciones y romances.

En el grupo “Canto y baile” destacan las parrandas (42%), malagueñas (21%) y jotas (19%), seguidas de seguidillas, baile de la carrasquilla, enredás, baile para niños, fandango, jerigonzas y pardicas (estas últimas con un porcentaje que oscila entre el 2 y el 6%).

La mayor parte del grupo de “Música instrumental” son tocatas procesionales (45%) y toques de campana (33%) y, a mayor distancia, tocatas de baile (11%) y anuncios callejeros (11%).

Potencial didáctico del repertorio murciano de tradición oral de la web *Fondo de Música Tradicional* (CSIC-IMF)

El *Fondo de Música Tradicional* destaca por su valor musicológico, etnomusicológico, estético y educativo, entre otros. Desde el punto de vista musicológico, el *Fondo* pone a disposición del investigador un vasto repertorio musical sobre el que comparar canciones, estudiar variantes y versiones y realizar análisis melódicos, rítmicos, textuales y armónicos, entre otros. Este valioso patrimonio musical proporciona además un corpus de materiales para investigar sobre música e identidad, organología, iconografía musical, estética y sobre interpretación musical.

Las letras de las canciones, las indicaciones a la interpretación de una melodía o danza, los juegos y, en general, las cuantiosas anotaciones que el propio investigador Olmos escribió, muestran de primera mano cómo era la sociedad española de los años cuarenta a sesenta y por este motivo el *Fondo* es un campo idóneo para obtener abundante información sobre la recepción y las funciones que la música ejercía –y ejerce– en la sociedad. Además, estos

materiales nos permiten reconstruir prácticas y ritos de tradición popular, algunos de los cuales han desaparecido hoy.

El valor estético del *Fondo de Música Tradicional* le viene dado por el propio material del que está compuesto: cada canción, melodía instrumental o danza es, en palabras de Carbajo, “un trazo artístico de pequeñas dimensiones, inventadas y recreadas por niños y adultos en el contexto de la sociedad en la que vivían”¹. Por lo tanto, son parte de nuestra herencia cultural. Entre los fines de la educación musical se encuentra la de proporcionar las mejores experiencias estéticas a los alumnos y el repertorio popular infantil y, en general, la música de tradición oral es idónea para ello.

De ello se desprende el valor educativo y pedagógico del *Fondo de Música Tradicional* que está en relación con la responsabilidad que tenemos los educadores musicales de transmitir para preservar. Informadores e investigadores establecieron el primer paso para la conservación de este legado cultural y musical: la transcripción de miles de melodías y anotaciones sobre juegos y ritos populares. Sin embargo, la música sólo existe cuando se interpreta y entendemos que preservar este patrimonio musical no consiste sólo en mantener a salvo una partitura, sino en conocerla para disfrutar con su audición e interpretación.

Entre los objetivos de la Educación Artística en la Etapa de Primaria se encuentra el de “Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Región y de otras comunidades españolas, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno” (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, p. 26403). Este objetivo, sin duda, es prioritario en una sociedad como la actual, en la que el amplio desarrollo de los medios de comunicación ha alejado en

¹ Palabras expuestas por la Concha Carbajo Martínez en la Mesa Redonda titulada “La web del Fondo de Música Tradicional (CSIC-IMF) como recurso pedagógico”, celebrada en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia el 26 de noviembre de 2013. Agradezco a la Dra. Carbajo sus valiosas sugerencias sobre este trabajo.

parte al alumnado de la música tradicional y, en general, de la cultura de transmisión oral.

Esta colección patrimonial brinda además una gran cantidad de información para la investigación histórica, sociológica, antropológica y cultural, por lo que es igualmente válida para enfoques educativos interdisciplinarios¹.

Los materiales conservados en el *Fondo de Música Tradicional* pueden ser utilizados con diversas orientaciones dentro y fuera del Aula de Música.

Dentro del aula, el profesorado puede emplear el *Fondo* como recurso a las clases de música, utilizando sus canciones, bailes y juegos como complemento, introducción, refuerzo y/o afianzamiento de los contenidos que quiere enseñar, dado que el tipo de repertorio proporciona material para las cuatro prácticas fundamentales de la educación musical: escuchar, cantar, tocar y danzar².

El repertorio murciano del *Fondo de Música Tradicional* presenta una gran variedad de canciones que por sus características rítmicas, melódicas, armónicas, formales y temáticas se adecúan a los distintos niveles de la Educación Infantil y Primaria. Como apuntaba anteriormente, más de la mitad de los cantos recogidos en la Región de Murcia son canciones, bailes y juegos de carácter infantil. A ellos hay que sumarles otros géneros apropiados para el Aula, como las canciones de cuna, de boda, de mayo, de Navidad, de ronda, de trabajo, narrativas, romances y villancicos, entre otros.

Aunque no todas las canciones del *Fondo* pueden ser presentadas al alumnado por su dificultad rítmica o melódica, el aprendizaje a través de la imitación facilita la interiorización de las dificultades de una forma natural y sin que el alumno sea consciente. No obstante y debidamente adaptadas, el repertorio murciano permite el diseño de distintos tipos de actividades (de

¹ Véase el inédito Trabajo Fin de Grado, que dirigí a la alumna Lozano Torres (2013) en el que la autora presenta cuatro propuestas didácticas para el aula de Educación Primaria con un enfoque multidisciplinar, a partir de una selección de cuatro canciones tradicionales de la Región de Murcia extraídas del *Fondo de Música Tradicional*.

² Actualmente, trabajamos en la codificación informática de las melodías murcianas, con el fin de que puedan ser escuchadas en formato de audio desde el portal web.

interpretación, de creación y/o de investigación, entre otros). Pondré algunos ejemplos.

Entre las canciones conservadas en este *Fondo* se encuentran algunas muy populares, no sólo de Murcia, sino también de otras regiones. Cantos infantiles como “Dónde están las llaves”, “Por ahí vienen los chicos” o “Pimpón es un muñeco”, pueden ser interpretados en el Aula con el fin de que los alumnos experimenten el placer que supone el canto propio y/o compartido. Otras melodías, como la “Canción de trilla” recogida en Algezares, cuyo texto es “Cuatro patas tiene el galgo, cuatro la zorra, cuatro la lagartija y dos la paloma”, es perfecta para sugerir a los alumnos la creación de gestos al mismo tiempo que la cantan.

El acompañamiento con instrumentos escolares, la aplicación de efectos sonoros o movimientos, o incluso el diseño de coreografías son otras actividades que se pueden llevar a cabo a partir de las melodías murcianas del *Fondo*.

Por su sencillez rítmica y melódica (dos frases iguales sobre las notas sol y mi a base de blancas y negras), destacamos la canción “Tente nulo”, basada en el toque de campanas conocido como “Tente nulo” (Figura 1). Esta canción recogida en Lorca es idónea para introducir la entonación afinada por el intervalo de tercera menor. “Tente nulo” se basa en un tipo de volteo de campanas que solía interpretarse a las once de la mañana y a las cinco de la tarde para conjurar la lluvia en tiempo de sequía. Los niños solían entonarla cuando se iniciaba el toque, para pedir a sus madres la merienda. Además de cantarse, esta melodía puede ser interpretada con instrumentos de construcción propia.



Figura 1. Toque de campanas “Tente nulo” y canción infantil del mismo nombre, recogidas en Lorca (Murcia) en la Misión 16. Fuente: Fondo de Música Tradicional CSIC-IMF

Dentro del Aula, el *Fondo* también puede emplearse como recurso para el diseño de actividades que los alumnos han de resolver de forma autónoma con el fin de que consoliden o aprendan nuevos conocimientos musicales a través de la investigación. Los romances, que aluden en sus textos a hechos históricos pasados, o las canciones de trabajo, son idóneos para plantear a los alumnos pequeñas investigaciones. Proponemos, por ejemplo, los cantos de trabajo propios del entorno murciano, como los cantos de trilla, la “Canción de la freza mayor”, la “Canción de cerner [harina]”, la “Canción de siega” o la “Canción de campo”. La conexión con términos como *tahúlla*, *celemín*, *costal*, *fanega* y *arroba* nos sugiere el planteamiento de operaciones matemáticas usando esas medidas, o la búsqueda de sus significados en el diccionario.

Otra de las actividades didácticas que pueden plantearse en el Aula de Música es la comparación de algún aspecto melódico, rítmico o textual entre dos o más variantes de una misma canción. Se trata de una actividad de análisis y también de investigación. Se puede llevar a cabo:

- a) Comparando canciones del mismo *Fondo*. Sugiero, por ejemplo, las variantes de la canción de juego “Atajar la calle”, recogidas en Algezares, Espinardo y Ceutí. Además de cotejarlas, se puede pedir a los niños que

cambien las reglas del juego, fomentando así la atención, el respeto por las normas y el diseño de estrategias para competir.

- b) Comparando una canción del *Fondo* y otra que proceda de algún cancionero de música tradicional murciana (por ejemplo, el de Martín y Carbajo, 2003) o de ámbito nacional y/o internacional (como el de Ortega, 2008). Propongo confrontar “A la muza, muza” (aparecen dos variantes en la Misión 16) con las melodías “A la cascaramuza”, recogidas por Carbajo y Martín (2003, pp. 47-48).
- c) Comparando una canción del *Fondo* y otra (u otras) que los alumnos recolecten entre sus familiares, vecinos o amigos.

El *Fondo* contiene ricos materiales para que alumnado y profesorado, fuera del Aula de Música, investigue, explore, experimente, se enriquezca, o incluso interactúe con otros. El portal web del *Fondo de Música Tradicional*, que está vinculado a una página de Facebook, “invita a todas las personas interesadas a participar notificando y/o compartiendo información, experiencias personales o actividades relacionadas con el Fondo”. Con su divulgación se pretende que los descendientes de los informadores rescaten “la memoria histórica musical de sus familias” (<http://musicatradicional.eu>, acceso el 18 de febrero de 2014). Este es un aspecto muy atractivo porque conecta al profesor y al alumno con las nuevas tecnologías, fomentando el contacto entre alumnos y profesores de otros centros educativos. Además, este tipo de actividades, que favorecen las Relaciones Intergeneracionales, tienen un gran valor educativo, dado que implican no sólo a profesor y alumnos, sino también a sus entornos más cercanos (familia, vecinos y amigos).

Discusión y conclusiones

En este trabajo he analizado algunas de las posibilidades didácticas que ofrece el repertorio murciano de tradición oral del *Fondo de Música Tradicional* CSIC-IMF, para su uso en el Aula de Música.

El acceso directo, libre y gratuito a este repertorio, a través de una página web, pone a disposición del usuario un amplio conjunto de fuentes de primer orden, de enorme valor para la investigación y también para la educación. Las

continuas transformaciones que vive la sociedad actual imponen al docente nuevos retos para dotarse de estrategias más creativas en los procesos de enseñanza- aprendizaje, empleando nuestro propio patrimonio cultural. La intención de este trabajo es promover el diseño de materiales didácticos utilizando música tradicional, porque la escuela es una institución creadora, protectora y recuperadora del patrimonio.

Por la amplia variedad rítmica, melódica, armónica, de tesituras, de formas y de temáticas, las canciones, juegos, danzas y melodías instrumentales del repertorio murciano del *Fondo* tienen un enorme potencial didáctico para el Aula de Música en sus diferentes niveles educativos. Aunque los ejemplos aquí utilizados pertenecen al repertorio murciano de tradición oral, sin lugar a dudas las recopilaciones de otras regiones de España presentan un potencial didáctico similar al expuesto.

Dos tareas completarían y enriquecerían el *Fondo*. Por una parte, la creación de una sección específica para que el todo profesorado, y no sólo murciano, comparta sus experiencias docentes, camino indispensable para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro, la posibilidad de crear cancioneros a demanda del usuario.

Referencias bibliográficas

- Gembero Ustárrroz, M. (2011). "Músicas de tradición oral en Navarra (1944-1947): recopilaciones conservadas en la Institución Milá y Fontanals del CSIC en Barcelona". *Príncipe de Viana*, 75/253, pp. 411-462. Accesible en: <http://hdl.handle.net/10261/46011>, acceso el 6 de febrero de 2014.
- Lozano Torres, C. (2013). *Cuatro propuestas didácticas multidisciplinares sobre el Fondo de Música Tradicional del IMF-CSIC, Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia. Trabajo Fin de Grado. Inédito.

- Martín Escobar, M. J., Carbajo Martínez, C. (2003). *Canciones infantiles de transmisión oral en la Región de Murcia: selección y estudio analítico*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez Carrión, J.M. (2002). *Historia económica de la Región de Murcia: siglos XIX y XX*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Ortega Castejón, J. F. (2008). *El baúl de las canciones*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Reixac Rafael, M. (2013). *Estat de la recerca sobre els compositors Manuel Palau (1893-1967) i Ricardo Olmos (1905-1986) i la seva contribució a les Missions folklòriques (1944-1960) de l'Institut Espanyol de Musicologia' (CSIC)*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Trabajo Fin de Grado. Inédito.

¿SE PUEDE PENSAR LA HISTORIA?

UNA VISIÓN COMPARADA DE CÓMO ENSEÑAR EN PRIMARIA CONFLICTOS BÉLICOS EN INGLATERRA Y ESPAÑA

Ana Isabel Ponce Gea, Jorge Ortuño Molina

(Universidad de Murcia)

Introducción

¿Existe una única forma de enseñar la historia? Es más, ¿es la historia un conocimiento que permite un acercamiento irrefutable del pasado? ¿Se han de enseñar sólo certezas? ¿Existe una unanimidad en esas certezas? Nuestro principal objetivo en este trabajo es mostrar que no hay posibilidad de entender la historia sin saber cómo se hace la historia. Eso implica que a la hora de enseñar historia se ha de hacer también enseñando cómo se construye el saber histórico. De lo contrario, todo el potencial educativo y formativo que posee la disciplina es fácilmente diluido en aras de intereses que toman como principio la enseñanza de "certezas históricas"; tendentes a monopolizar la idea de lo que, en parte, constituye las identidades colectivas. La historia, como memoria colectiva, es la que define la identidad presente por medio de la conservación de instituciones, símbolos, tradiciones y creencias (Carretero y Castorina, 2010; Cataño, 2011). Por medio del análisis comparado, muy superficial, de las actividades de los libros de textos, recursos y proyectos de dos ejemplos de temática histórica (la Guerra Civil española de 1936-1939 y la II Guerra Mundial en el caso inglés) comprobaremos las diferencias y las implicaciones didácticas que supone enseñar la historia de una manera determinada en cada uno de los países.

Marco teórico

La construcción del pensamiento histórico en etapas educativas preuniversitarias es objeto de estudio en la bibliografía reciente y su necesidad

queda reforzada por el enfoque que se adopta de la enseñanza de nuestros currículos. Pese a la consciencia de la necesidad de formación integral de los individuos (Zabala y Arnau, 2007, p. 69), las prácticas educativas en relación a la historia se resisten al cambio, siendo los docentes reproductores de las técnicas más tradicionales de enseñanza que para nada favorecen el desarrollo del pensamiento histórico por el que apuestan las nuevas tendencias de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esto viene motivado tanto por las propias concepciones de los docentes sobre la disciplina a enseñar (Hernández y Maquilón, 2011) como por la estructura de los currículos.

Tradicionalmente, la Historia se ha considerado una disciplina para cuyo conocimiento era requisito *sine qua non* la memorización. La perspectiva positivista construía una Historia cuya única finalidad había de ser la de organizar unos datos que, conocidos a través de documentos, eran totalmente objetivos. Y de ello se derivaría también la enseñanza en las aulas de lo considerado verdadero: unos hechos acabados, desempeñados por unos personajes arquetípicos y que acaban conformando unas relaciones sociales armónicas (Granata y Barale, 2001). Ahora bien, como afirman Gómez, Ortuño y Molina (2014), la historia es un conocimiento que posee unas particularidades que exigen para su enseñanza la comprensión de su propia formulación. Sin el adecuado conocimiento epistemológico por parte de los enseñantes ni del alumnado, la historia tiende a caer en conocimientos –datos de acontecimientos históricos– escasamente relevantes para una sociedad demandante y necesitada de técnicos, ingenieros y, como recoge el nuevo marco normativo de la LOMCE, emprendedores sabedores de cómo manejar el capital de forma eficiente. Eso en la mayoría de los casos, porque los más extremos y preocupantes se dan en el uso de los acontecimientos históricos distorsionados -descontextualizados- para la justificación de acciones presentes. Ante la realidad de que historia –el producto de la investigación realizada por los investigadores– y el pasado –actuaciones humanas que tuvieron lugar en tiempos ya pretéritos– no son lo mismo, y que lo que conocemos es un discurso narrativo realizado por un intermediario –el historiador– es necesario y fundamental que la sociedad posea una adecuada formación para poder tratar con la historia y entender las implicaciones que de

su uso se derivan. Uso que es continuo a la hora de justificar actuaciones presentes.

Por lo tanto, la enseñanza de la Historia se ha visto obligada a una renovación considerando al alumno como agente que ha de perseguir una *historical literacy* (Lee, 2011). Esta es una forma más sofisticada de conocimiento que requiere la comprensión de los procesos empleados para su construcción y la investigación sobre sus aspectos y significados conflictivos (Lévesque, 2009). En palabras de Carretero y Montanero (2008), “pensar históricamente conlleva (...) dos habilidades fundamentales: la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica por otro” (p. 135). Es cuestionar, por tanto, esa historia única desde la certeza de que el “historical thinking is the creative process tan historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history” (Seixas y Morton, 2013, p. 2). Y es desarrollar, activar, cada uno de los elementos de este.

El trabajo en torno al “historical thinking” o pensamiento histórico está siendo especialmente relevante en Inglaterra, con estudios y recursos didácticos de calidad que contrastan notablemente con el enfoque empleado en nuestros frecuentes libros de texto (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). En España, si bien la consideración del pensamiento histórico es progresivamente mayor y la literatura escrita en torno a él está siendo influyente (Carretero, 2007; Saiz, 2013), existen pocas investigaciones empíricas que describan la situación de nuestros alumnos en cuanto el tipo de conocimiento histórico que están desarrollando, si bien se ha señalado que en los libros de texto existe un mayor espacio a la formulación de interrogantes históricos que podrían derivar en la formulación de pequeños trabajos de investigación (Valls y López, 2011).

Metodología. Una historia comparada de las guerras

En este trabajo partimos de una comparación de dos maneras de trabajar un acontecimiento histórico de gran repercusión en las sociedades británicas (Segunda Guerra Mundial) y españolas (Guerra Civil de 1936-1939). La elección de dicho tema viene justificada por la importancia en el imaginario

popular y por la defensa que se hace de la enseñanza de la historia para reforzar los valores democráticos de la sociedad contemporánea. A priori pudiera parecer que se trata de dos elementos que no poseen ninguna relación entre sí en tanto que: 1) La Guerra Civil española enfrentó a dos bandos de un mismo país; 2) La Segunda Guerra Mundial es para el Reino Unido un conflicto que se representa como la lucha de los valores democráticos frente a una imagen internacional más que consensuada del totalitarismo y la barbarie nazi; y 3) Mientras que en el currículo británico hay mención expresa a la Segunda Guerra Mundial, en el currículo español sólo se menciona el epígrafe "La España contemporánea. Nuestra historia reciente". Sin embargo, nuestra elección viene motivada por: 1) El marco cronológico es similar, por lo que la disponibilidad de fuentes y de acudir a testigos o referencias familiares es parecida; 2) El impacto y número de víctimas es similar en ambos países, si bien el número de muertes en relación a la población existente en el país en ese momento fue superior en España que en el Reino Unido; y 3) En ambos casos, la repercusión de ambos conflictos marcó considerablemente el devenir de los países en las décadas posteriores.

Para el análisis de dichos procesos hemos adoptado, para el caso español, el análisis de las actividades de cuatro libros de texto -principal recurso usado por los docentes en España (Valls y López, 2011)- de sexto curso de Primaria en los que había presencia del tema de la Guerra Civil. Hemos trabajado con libros de editoriales de una fuerte implantación en las aulas españolas: MacMillan (2012, pp. 140-145), Santillana (2009, pp. 199-205), SM (2008, pp. 173-179) y Vicens Vives (2008, p. 231).

Para el caso británico hemos optado por el análisis de los recursos proporcionados por The Historical Association (THA), una asociación de profesores de Historia y Didáctica de la Historia en el Reino Unido, capaz de asesorar y condicionar el diseño del National Curriculum inglés. En concreto se trata de los recursos didácticos "World War II evacuation project¹" (Morgan-Clare, 2013) publicado en la revista *Primary History*; y los proyectos on line

¹ http://www.history.org.uk/resources/primary_resource_5889_226.html

"*World War II medals at KS2 and Remembrance Day*¹" y "*Propaganda and its Power*²". Todos ellos para Educación Primaria también. A pesar de que somos conscientes de que el uso de los recursos proporcionados por THA no es el único modo de enseñar y que hay una gran controversia también en el Reino Unido sobre el modo de enseñar historia, nos hemos decantado por la influencia de THA a la hora de diseñar el currículo inglés y por tratarse de una asociación con una capacidad de difundir innovaciones y recursos docentes que excede el ámbito local o privativo de un centro.

Para el análisis de la información nos hemos basado en la categorización realizada por Seixas y Morton (2013) sobre lo que ha de entenderse como el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia, a saber: relevancia histórica, evidencias, continuidad y cambio, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética. Dichos elementos coinciden en gran medida con los apuntados por Lévesque (2009), que tan solo distingue cinco de estos, eliminando como tal el de agente histórico. Por otro lado, y en el ámbito nacional, Santiesteban (2010) hace referencia a cuatro tipologías de conceptos en relación al pensamiento histórico que incluye conceptos coincidentes en gran medida con los definidos por Seixas y Morton o Lévesque,

Como hemos dicho, nosotros nos vamos a centrar en la clasificación de Seixas y Morton (2013), y en concreto, debido a la extensión requerida para este trabajo, al análisis de las siguientes categorías ya que permiten hacer referencia en su análisis a buena parte de la totalidad de los elementos constitutivos del pensamiento histórico a través de la construcción de las narraciones o discursos históricos, como puede verse en las Tablas 1, 2 y 3:

- **Relevancia:** Los hechos, personas o progresos son significativos si son resultado de un cambio, son reveladores y ocupan un lugar importante en una narración. La relevancia histórica varía con el tiempo.
- **Evidencia:** La forma de conocimiento del pasado. La Historia se construye a través de interpretaciones de fuentes que debemos cuestionar y analizar de

¹ http://www.history.org.uk/resources/primary_resource_3815_138.html

² http://www.history.org.uk/resources/primary_resource_3821_138.html

acuerdo al momento histórico en el que fueron escritas. Siempre deben ser comprobadas.

- **Perspectivas históricas:** Hay gran diferencia entre los valores, creencias y motivaciones de los agentes históricos de uno y otro periodo histórico. Se debe evitar la imposición de las ideas presentes y considerar el contexto histórico en el que un personaje del pasado estaba inmerso como elementos básicos para explicar las causas y consecuencias.

Para el análisis se han elaborado las siguientes parrillas de clasificación simple de presencia o no de dichos elementos en el diseño de las unidades de temáticas sobre los acontecimientos bélicos así como las actividades que las acompañan:

Tabla 1. Relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013)

ELEMENTOS DE LA CATEGORÍA	SÍ	NO
Los alumnos han de señalar hechos que tuvieron como resultado un cambio con consecuencias para muchas personas.	Explican por qué ciertos hechos son significativos.	Muestran confianza en el libro de texto u otra autoridad, o los señalan según una preferencia personal.
Los alumnos han de distinguir hechos, personas o eventos reveladores.	Explican la significatividad por medio de la relevancia que ha tenido el hecho, persona o evento para los asuntos históricos o Historia contemporánea.	Explican la significatividad limitándose al nivel de impacto del hecho, persona o evento.
Los alumnos han de reconocer que la significatividad es construida.	Piensan sobre cómo se ha construido la narración y la significatividad histórica.	Son incapaces de identificar cómo la significatividad se construye en los libros de texto o explicaciones históricas.
Los alumnos reconocen que la significatividad varía a lo largo del tiempo y de un grupo a otro.	Los alumnos asumen que la significatividad es fija y no cambia.	Los alumnos muestran cómo la significancia varía.

Tabla 2. Evidencias históricas (Seixas y Morton, 2013)

ELEMENTOS DE LA CATEGORÍA	SÍ	NO
Los alumnos se percatan de que la Historia es una interpretación hecha desde fuentes primarias.	Los alumnos hacen inferencias a partir de fuentes primarias.	Los alumnos no utilizan fuentes primarias/ Tienen confianza plena en lo verdadero de todas las fuentes.
Los alumnos han de plantearse preguntas en torno a una fuente primaria.	Los alumnos han de plantear preguntas que conviertan a la fuente en una evidencia.	Los alumnos no han de plantear preguntas/ No saben cómo hacerlo.
Los alumnos han de reflexionar sobre la creación de la fuente.	Se plantean cuestiones como quién la escribió, cuándo y con qué propósitos.	No consideran la cuestión de la creación de la fuente.

Los alumnos han de analizar la fuente histórica en relación a su contexto.	Los alumnos contextualizan las fuentes, teniendo en cuenta las condiciones y visiones del mundo en el momento en el que ha sido creada.	Los alumnos interpretan y hacen juicio de los mensajes sin tener en cuenta cuándo fue escrita.
Los alumnos han de contrastar la información.	Los alumnos corroboran las inferencias de una fuente con información de otras fuentes.	Los alumnos hacen afirmaciones basándose en una sola fuente.

Tabla 3. Relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013).

ELEMENTOS DE LA CATEGORÍA	SÍ	NO
Los alumnos han de reconocer que existen diferencias entre las formas de ver el mundo actuales y las pasadas.	Los alumnos señalan ejemplos de cómo han cambiado los puntos de vista.	Los alumnos asumen que los puntos de vista pasados eran los mismos que los actuales.
Los alumnos explican las perspectivas de los agentes históricos atendiendo al contexto histórico.	Los alumnos explican las perspectivas de las personas atendiendo al contexto histórico.	Los alumnos juzgan a las personas en el pasado como extraños porque ignoran su contexto.
Los alumnos toman la perspectiva de los agentes históricos, basándose en inferencias sobre evidencias históricas.	Los alumnos asumen la perspectiva de los agentes según las evidencias.	Los alumnos asumen la perspectiva de los agentes según su propia imaginación.
Los alumnos han de reconocer que diferentes agentes históricos del pasado pensaban de distinta manera.	Los alumnos distinguen diferentes perspectivas entre los agentes participantes en un evento.	Los alumnos no reconocen diferencias entre las perspectivas de los agentes históricos del pasado.

Análisis

Si partimos del hecho de que debemos diferenciar historia y pasado, y que sólo podemos llegar a conocer el pasado a través de la historia, de la construcción de narrativas de lo que pasó, es vital que nos detengamos en discernir qué es lo que nos merece la pena destacar de ese pasado y qué no. Se trata, por tanto, de una acción subjetiva por parte de quien escribe o dicta qué debe aparecer en los currículos y libros de texto. Según el análisis a partir de la Tabla 1, en el caso español los libros de texto no hacen cuestionar en ningún momento al alumnado por qué son importantes los acontecimientos que han de estudiar. El hecho de ser importantes significa que realmente han supuesto elementos que han tenido unos cambios; estos suelen darse por sentados y queda a juicio de los editores cuáles son los acontecimientos relevantes. Así encontramos actividades como "ordena cronológicamente", "di un hecho relevante" o "cuáles fueron las causas". Tanto en este último ejemplo de actividad, como en aquellos en los que se preguntan por las causas, es el propio libro de texto el que, en el apartado de contenidos, pasa a enunciar tales

contenidos de manera que el alumnado sólo ha de reproducir lo que el texto indica. En vez de desarrollar un pensamiento crítico este tipo de actividades trabaja más con suposiciones que con deducciones (Chapman, 2006). Contrasta notablemente con la experiencia inglesa sobre el uso de objetos materiales -evidencias- para la enseñanza de lo importante que fue la II GM. Así podemos leer en las notas sobre cómo se desarrolló el trabajo con las medallas conmemorativas de la Segunda Guerra Mundial la impresión en el alumnado de que

After familiarising themselves with the map, the children were given their first medal. In pairs they had to make a note of any words, dates or place names. They discussed a possible name for the medal and the significance of the ribbon colour. They were then given a short document, which gave more detail of countries that this campaign was fought in. This was followed by a class discussion where children were given further clues about the significance of the colour of ribbon. Finally the children coloured in the relevant part of the map, stuck a copy of the medal around the edge of the map, and annotated it with the campaign and the date. Several medals later, the children had a completed map showing countries where World War II had been fought. The children were very surprised at the extent of the conflict and reflected on how many people were involved, and how the War evolved over the years¹.

Este ejemplo nos sirve para enlazar con los contenidos de la Tabla 2, para los que entendiendo y asumiendo que se ha de producir una selección de hechos relevantes y que son transmitidos a través de narraciones, es lógico que se facilite al alumnado el trabajo con aquellas evidencias que nos permiten hablar del pasado y que son las que debidamente analizadas nos pueden dar información de la relevancia de determinados acontecimientos o personajes. En este sentido, tanto el caso inglés como el caso español hacen hincapié en dotar al alumnado de textos e imágenes. Sin embargo, la diferencia es también notable en tanto que en los libros de texto españoles no todos ellos trabajan con fuentes primarias (el caso de SM), y cuando lo hacen es para el desarrollo de una pequeña actividad en torno al cuadro del Guernica de Pablo Picasso (como puede ser "Look at the painting Guernica. What do you think a

¹ http://www.history.org.uk/file_download.php?ts=1294674512&id=7342

dove represents in this painting? What other representations of war can you identify in this painting?" (MacMillan, 2012, p.143). Sin embargo, en ningún momento se intenta que el alumnado piense en qué valor tiene la fuente primaria para la construcción de la narración histórica, obviando identificar qué tipo de fuente primaria es, quién es su autor, qué información aporta o qué valor informativo proporciona sobre un acontecimiento histórico (VanSledright, 2010). Por el contrario, en Inglaterra la propia estructura del currículo facilita el trabajo con evidencias en tanto que buena parte del curso consiste en el desarrollo de trabajos de investigación. Por último, el análisis de la perspectiva histórica es crucial para entender la información extraída de las evidencias históricas y comprender las motivaciones que llevaron a los agentes históricos a actuar en el modo en el que lo hicieron. Buena parte del problema actual a la hora de afrontar la historia se deriva básicamente del "presentismo" con el que abordamos el pasado; es decir, aplicar nuestros mismos valores y modos de entender las relaciones humanas a periodos anteriores. La categoría de análisis "perspectiva histórica" reflejada en la Tabla 3 es poco usual en los libros de texto y en los programas ingleses. No obstante, el hecho de trabajar con proyectos facilita que el alumnado pueda indagar preguntando a testigos directos y cotejando esa información con otras fuentes para entender las diferentes motivaciones que llevaron a las gentes del pasado a actuar del modo en el que lo hicieron; cosa que sólo en el caso inglés se incide (Morgan-Clare, 2013).

Discusión y conclusiones

No cabe la menor duda de que acudir a la elaboración de tareas de investigación como las propuestas en los modelos ingleses sobre la guerra puede estar lastrado ante la carencia de los suficientes conocimientos por parte del alumnado para afrontar con garantías los conceptos de segundo orden. O lo que es lo mismo, es muy posible que se pretendan alcanzar conceptos de metacognición histórica sin tener la menor idea sobre lo que se está hablando. No obstante, escribir historia o saber historia requiere de la descripción del acontecimiento, pero también de su explicación, evaluación y justificación. Y este último elemento requiere de conocer el contexto histórico y las evidencias

que lo justifiquen. Dejar que los libros de texto o los diseñadores de los estándares sean quienes indiquen qué elementos históricos, qué "certezas", merecen la pena ser estudiadas y qué otros aspectos no sin incidir en la reflexión de tal elección puede convertirse en un riesgo. Ese riesgo es que la historia se convierta en un instrumento de intromisión política para la construcción del recuerdo colectivo en un sentido determinado (Prats, 2013). Pretender que la historia de un conflicto tan relevante para la sociedad actual como fue la guerra civil española o la Batalla de Inglaterra quede reducido a fechas y nombres, con una causalidad simplificada, deja el camino expedito a que la memoria histórica sea el principal elemento emotivo que determine el valor o reflexión sobre dicho conflicto. Para evitar que las historias sean plurales y contradictorias como las memorias es necesario trabajar con los planos micros y macros de la historia, es decir, los planos individuales, personales, épicos se tienen que mezclar con planos sociales y temporales de mayor calado. Como afirma Prats (2010), es necesario recuperar la potencialidad de la racionalidad de la materia histórica para que de verdad tenga sentido y utilidad para el alumnado. Y para ello es necesario enseñar cómo pensar la historia porque si no sólo dejamos actuar a la memoria. Según Rösen (2010; citado en Cataño Balseiro, 2011, p. 230) "la memoria es una relación inmediata entre pasado y presente mientras que la conciencia histórica es una relación mediada. La memoria está más relacionada con la imaginación, la conciencia histórica con la cognición."

La enseñanza de la historia no es una tarea fácil y desde siempre ha levantado y sigue levantando controversia respecto a qué contenidos son los que se han de enseñar y cómo enseñarla. Esta comunicación forma parte de una línea de trabajo más compleja que pretende analizar las potencialidades de la enseñanza de la historia haciendo mayor hincapié en las habilidades y destrezas que se adquieren enseñando la historia pensando como lo hacen los historiadores más que concibiendo el pasado como algo que puede ser entendido como un dato absoluto ajeno a la mirada de las personas que se acercan a él. El conocimiento histórico no debe ser entendido como fijo, estático o dado, como un hecho sin capacidad de reflexión ya que dicho conocimiento histórico debe concebirse como un proceso dinámico (Lee,

2004). Esto no significa que enseñemos a ser historiadores al alumnado de Primaria sino potenciar mediante diferentes metodologías formas alternativas a la enseñanza tradicional de la historia que en gran medida siguen reproduciendo los libros de textos. Los datos aquí proporcionados han sido exiguos y nada concluyentes porque la intencionalidad de este breve texto era poner en negro sobre blanco reflexiones sobre cómo el diseño curricular y los materiales con los que trabajan los docentes traducen la complejidad y pluralidad de perspectivas a la hora de enfrentar la enseñanza de la historia. Puesto que la historia (que no el pasado) no son hechos objetivos y que buena parte del uso de la historia conduce a la creación de identidades colectivas o, lo que es lo mismo, a condicionar (que no necesariamente determinar) parte de nuestras acciones presentes es necesario un replanteamiento de cómo es la educación histórica de nuestros jóvenes. Tal vez sería más sensato enseñar a pensar en la historia y sobre la historia más que sólo enseñar historia. Además, la diferencia entre las enseñanzas analizadas puede provocar que en un caso (el inglés) el alumnado valore la conservación de las evidencias como fuentes vitales de información y testimonios de una realidad compleja y plural que conducen hacia una conciencia histórica crítica; o, por el contrario (el español) que el patrimonio histórico sea visto como el deseo irracional de conservacionistas de mantener despojos de una época diferente a la nuestra. En este último caso, no sólo la pérdida de patrimonio puede ser significativa sino que las consecuencias y fracturas sociales derivadas de acontecimientos pasados queden tan sólo en el estadio de la memoria sin poder avanzar hacia un conocimiento más profundo de lo que fue el pasado que nos trajo hasta nuestros días.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.
- Cataño, M. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Chapman, A. (2006). Asses, Arches and Assumptions: Strategies for Improving Thinking Skills in History Years 9 to 13". *Teaching History*, 123, 6-13.
- Granata, M.L. y Barale, C. (2001). Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. *Fundamentos en humanidades, año II*, 1 (3), 59-77.
- Gómez, C.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), en prensa.
- Hernández, F. y Mquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *REIFOP*, 14 (1), 165-175.
- Lee, P. (2004). "Walking Backwards into Tomorrow" Historical consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (1), 1-46.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davis (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon: Routledge
- Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically*. Toronto: UTP.
- Morgan-Calre, K. (2013). World War II Evacuation Project. A Living History Experiencie. *Primary Education. The Primary Education Journal of The Historical Association*, 64, 39-43.
- Prats, J. (2010). Memoria histórica y enseñanza de la historia. *Escuela*, 3877 (1299), 3. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/memoria_historica_ensenanza_historia.pdf
- Prats, J. (2013). Los secuestros de clío. *Escuela*, 3968 (51), 3. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/clio.pdf>

- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 43-66.
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education
- Valls, R. y López, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 75-86.
- VanSledright, B. (2010). What Does it Mean to Think Historically...and How Do You Teach It? En W. Parker (ed), *Social Studies Today* (pp. 113-120). Nueva York: Routledge.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Madrid: Graó.

LAS TIC EN EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE LA MÚSICA Y LAS MATEMÁTICAS

Bernadet Kühne Bermejo⁽¹⁾, Encarna Sánchez Jiménez⁽²⁾

(⁽¹⁾CEIP San Pablo de Murcia, (⁽²⁾Universidad de Murcia)

Introducción

En este trabajo presentamos una propuesta didáctica mediante la que pretendemos poner de manifiesto algunas de las relaciones existentes entre las áreas de conocimiento de Música y Matemáticas incluidas en los currículos de ambas asignaturas, para que puedan ser aplicadas a la enseñanza de alumnos de Educación Primaria de una forma interdisciplinar, todo ello a través de un contexto atractivo y actual como son las TIC.

Dicha propuesta fue elaborada en el marco de la realización de un trabajo anterior (Kühne, 2013), inédito, que pretendemos dar a conocer al profesorado de Educación Primaria, mostrando un instrumento que consideramos valioso, así como una ejemplificación de algunas actividades concretas para el aula.

Es bastante corriente escuchar la afirmación de que la música y las matemáticas están estrechamente ligadas y tienen muchos puntos en común; a pesar de ello, a nuestro juicio, dicha relación no queda establecida de forma demasiado palpable en el currículo. Según el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la contribución del área de Matemáticas a la competencia cultural y artística es la siguiente:

Las Matemáticas contribuyen a la competencia cultural y artística desde la consideración del conocimiento matemático como contribución al desarrollo cultural de la humanidad. Asimismo, el reconocimiento de las relaciones y formas geométricas ayuda en el análisis de determinadas producciones artísticas. (p. 43097)

De igual forma, el Real Decreto anteriormente citado alude a la aportación de la música al desarrollo de la competencia matemática: «Asimismo, cuando en música se trabajan el ritmo o las escalas, se está haciendo una aportación al desarrollo de la competencia matemática». (p. 43071)

Creemos, pues, necesario el planteamiento de un trabajo para el aula de Primaria en el cual se pongan de manifiesto las interacciones que surgen entre ambas disciplinas.

Música y matemáticas: dos saberes relacionados

Ya desde la Antigüedad muchos autores han intentado establecer los vínculos que existen entre ambos campos de conocimiento. Pitágoras (s. VI a. C.) incluía en sus enseñanzas la Aritmética y la Música de forma conjunta (Grout & Palisca, 1990) y Platón (s. V a. C.), en su obra *La República*, definía el *Quadrivium* como el estudio conjunto de la Aritmética, Geometría, Música y Astronomía.

De la misma manera, muchos han sido los compositores que, al margen de la mera creación musical basada en la combinación de sonidos que buscan únicamente un efecto estético y expresivo, han hecho incursiones en diferentes aspectos que tienen que ver con las matemáticas: simetrías, traslaciones verticales y horizontales o rotaciones en la disposición de los intervalos y frases musicales; repeticiones con patrones que siguen series matemáticas (por ejemplo la de Fibonacci); variación de las proporciones rítmicas por aumentación o reducción de los valores de las figuras musicales al doble, triple, mitad,...; disposición de los elementos formales y armónicos teniendo en cuenta el canon de belleza del número áureo, etc. (Arbonés y Milrud, 2011)

Dichas relaciones en las que los compositores abordan musicalmente diferentes elementos matemáticos se encuentran en piezas de todas las épocas y estilos. El famoso canon de Pachelbel (1653-1706) es un ejemplo de maestría a la hora de combinar la forma de canon con la chacona (forma con variaciones en la que el bajo repite obstinadamente el mismo fragmento). Johann Sebastian Bach (1685-1750) gustaba especialmente de dotar a sus partituras de una gran lógica interna no exenta de una brillante originalidad y

belleza, lo que le caracteriza precisamente como uno de los grandes genios de la Historia de la Música. Sin duda es la demostración de que matemáticas y música suponen una combinación que, realizada con lucidez, puede resultar genial.

Mozart (1756-1791), por ejemplo, creó una partitura llamada “Der Spiegel” (“El Espejo”) en la que dos intérpretes violinistas tocaban la misma pieza, haciéndolo uno de ellos de forma convencional mientras que el otro la leía de atrás hacia adelante, dando la vuelta a la partitura. Otro ejemplo lo tenemos en el compositor húngaro Béla Bartók (1841-1945), quien en su colección de piezas para piano “Mikrokosmos”, utiliza profusamente la simetría en las frases melódicas de ambas manos.

Ya en los albores del siglo XX, el alemán Arnold Schönberg (1874-1951), condujo el Expresionismo musical hasta sus últimas consecuencias, hecho que derivaría en el Atonalismo, un estilo en el cual se disolvió la tonalidad (es decir, las relaciones de atracción existentes entre las notas de la escala) y se llegó a prescindir totalmente de ella. Otra de las grandes novedades que Schönberg introdujo fue el Dodecafonismo, es decir, una nueva organización de los doce sonidos de la escala cromática que representó la ruptura total con los patrones de la armonía clásica. En torno a él se creó la *Segunda Escuela de Viena*, con discípulos tan conocidos como Berg y Webern que dieron a su vez paso al Serialismo Integral. Ya en nuestros días, la música y las matemáticas siguen íntimamente ligadas en algunas corrientes como la música aleatoria de John Cage o la música estocástica de Xenakis o Ligeti, donde se utiliza el ordenador para componer obras basadas en leyes estadísticas y matemáticas.

Liern & Queralt (2008) afirman que las matemáticas son fundamentales para tratar los procesos físicos que generan la música y además constituyen la propia esencia de este arte, pues «la manera de elegir las notas musicales, su disposición, las tonalidades, los tiempos e incluso la mayor parte de los métodos de composición son pura matemática» (pág. 2). Esto lo corrobora Pastor (2008), afirmando que «... la música difícilmente existiría sin una base matemática que la apoye [...] en realidad una obra musical, si es hermosa y compensada, podría ser considerada un trabajo matemático bien resuelto» (pág. 17).

Diseño de una propuesta interdisciplinar para el tercer ciclo de primaria

Son numerosos los expertos que abogan por un estudio de la Matemática en contextos (Alsina, 2011). Teniendo en cuenta la relación entre ambas ramas del conocimiento, creemos que la música ofrece un contexto privilegiado para trabajar conocimientos matemáticos, y estos a su vez suponen un soporte para el tratamiento de lo musical. Además de que el tratamiento conjunto, de manera interdisciplinar, de ambas materias aporta un marco más lúdico de aplicación de las matemáticas, que incide por ello en la motivación de los alumnos.

A este carácter motivador contribuye muy especialmente el instrumento a través del que se presentan y se realizan las actividades, concretamente un libro electrónico, que incluye varias tareas, cada una de las cuales se compone de una batería de diferentes actividades donde se trabajan contenidos musicales adaptados al nivel de 6.º de Primaria, y que se relacionan con otros contenidos de tipo matemático, también asequibles a niños de ese nivel. Para su diseño se han requerido conocimientos informáticos y musicales especializados¹.

El libro electrónico que integra todas las explicaciones y actividades que forman parte de las tareas que proponemos, han sido implementado mediante el programa MTO, disponible hasta hace unos meses gratuitamente mediante solicitud de clave para los docentes de la Comunidad Autónoma de Murcia. Dicha herramienta proporciona una gran comodidad a la hora de organizar los contenidos didácticos, pues permite incluir todo tipo de formatos multimedia: texto, imágenes, audio, vídeo, flash, fórmulas matemáticas, páginas web, etc.

Además de su manejo fácil e intuitivo tanto para el docente como para los alumnos, el libro electrónico posee una gran ventaja en el caso de que en el aula se encuentre algún alumno con discapacidad visual, ya que contiene una

¹ Para ello se han utilizado los siguientes programas informáticos: Microsoft Office (Editor de textos); Finale 1012 (Editor de textos musical); Magix (Editor de vídeos); Audacity (Editor de audio); Cubase (Secuenciador de archivos de audio); Adobe Flash (Editor de documentos flash en lenguaje action-script); Cinemaforge (Convertor de archivos de vídeo); Camtasia (Software para la creación de tutoriales); Adobe Photoshop (Editor de fotografías y gráficos); Microsoft Instrumentos Musicales (Guía de organología).

herramienta de lupa que permite agrandar a nuestra conveniencia y de forma muy cómoda los contenidos del libro.

Tabla 1. Estructura del libro electrónico

<ul style="list-style-type: none">▪ Portada.▪ Introducción-presentación.▪ Explicación del manejo del libro.▪ Propuestas didácticas.<ol style="list-style-type: none">1. La línea del tiempo.2. Instrumentos y Geometría.3. Pitágoras y los intervalos.4. ¿Nos atrevemos con Bach?5. Juegos con tizas.6. Tempo y tiempo.7. Con mucho ritmo.8. Más grande, más pequeño.▪ Evaluación final.▪ Recursos web utilizados.
--

Advertimos de que este conjunto de propuestas no constituye una programación didáctica, ya que no se incluye aquí ningún tipo de secuenciación temporal de los contenidos. Todo aquel que utilice las ideas que aquí se plantean puede hacerlo en su totalidad o simplemente extrayendo aquellos elementos aislados que le sirvan a sus propósitos. Igualmente, somos conscientes de que las diversas actividades que se ofrecen pueden ser utilizadas total o parcialmente en otros cursos de Primaria e incluso de Secundaria. Nuestro objetivo es, pues, dar una batería de ideas para que se puedan relacionar interdisciplinariamente la Música y las Matemáticas en el aula de Primaria de una forma amena y atractiva.

Dentro de cada una de las ocho propuestas didácticas se encuentran articuladas una serie de actividades de diverso tipo que, básicamente se dividen en dos clases: de *tipo descriptivo* (identificadas con una bolita azul al comienzo del texto), donde se tratan diferentes conceptos musicales o matemáticos a través de la explicación del docente y de diversos contenidos

multimedia; de *tipo didáctico* (actividades numeradas) en la que los alumnos serán los encargados de resolver las distintas cuestiones que se plantean.

Casi todas las actividades que requieren de anotación de resultados se registran dentro del propio libro, de forma que, casi nunca se necesita otro material adicional como papel, lápiz... (aunque quizás en algunas actividades sea conveniente su uso para calcular operaciones intermedias). Para la evaluación de las actividades, se incluye en todas ellas un botón "ACEPTAR" que genera un archivo tipo pdf con el nombre del alumno que las realiza y que se guarda en el disco duro del ordenador, de tal forma que, si los ejercicios se realizan en el aula Plumier del centro, el maestro puede acceder a todos los resultados de sus alumnos cómodamente y, si son realizados en casa, los propios alumnos pueden enviarlos a su docente por correo electrónico. Inicialmente valoramos la posibilidad de que los ejercicios fueran autocorrectivos, y que se mostrase la solución en el propio libro, pero finalmente elegimos la otra fórmula, ya que de esta manera se concede más importancia a la valoración de los procesos requeridos en cada actividad, así como a los comentarios y deducciones que pueden generar en los alumnos, que a los resultados propiamente dichos.

El material didáctico que presentamos se encuentra disponible en: www.berkuber.com

Ejemplificación de la propuesta didáctica

A continuación presentamos, a modo de ejemplo, una de las propuestas de las que consta el material elaborado. Las explicaciones didácticas que siguen no se incluyen en el libro del alumno, que únicamente contiene los enunciados de las actividades.

- *Tarea 4: «¿Nos atrevemos con Bach?»¹*

Descripción de la tarea

¹ Hemos mantenido en este ejemplo la numeración con la que figura en el libro electrónico, con el fin de facilitar su localización.

- En primer lugar se visionará un vídeo de tres minutos sobre el Barroco, para situar a los alumnos en esta época, y se les explicará quién fue J. S. Bach, algunos detalles de su biografía y la importancia que tuvo y sigue teniendo como uno de los mayores compositores de toda la Historia de la Música.
- A continuación se hará escuchar a los alumnos la *Invencción n.º 14 BWV 785 en Si bemol Mayor* de este autor a la vez que van siguiendo la partitura, primero con ayuda guiada del profesor y después se le pedirá a algún alumno que sea él quien marque por dónde va la música en la partitura (actividad 4.1).
- Seguidamente se repartirá la partitura a cada alumno y se les pedirá que busquen patrones rítmicos, melódicos o rítmico-melódicos y los marquen con diferentes colores en la partitura, de forma similar a la figura 1, donde podemos observar que el patrón rojo y azul son simétricos y los motivos que están señalados en línea discontinua son una reducción de sus homólogos del mismo color (actividad 4.2).

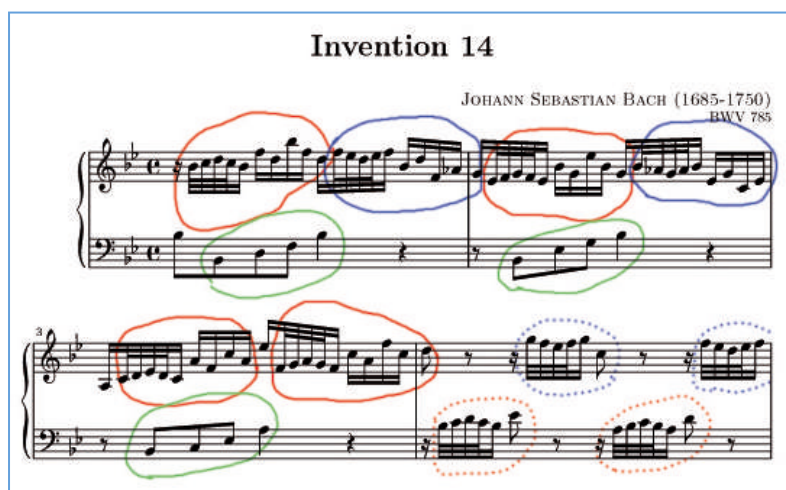


Figura 1. Patrones de una partitura

- Más tarde (actividad 4.3), se les pedirá que cuenten las notas que aparecen en los dos primeros compases de la mano derecha en la partitura, que apunten sus frecuencias absolutas según la siguiente tabla, que expresen la razón entre la frecuencia de cada nota y el número total de notas y que hallen la moda.

Tabla 2. Razón Frecuencia / N.º de notas

Nota	Veces que aparece	Razón respecto al total
Si <i>b</i>		
Do		
Re		
Mi		
Fa		
Sol		
La <i>b</i>		

- Para terminar (actividad 4.4), a cada alumno se le asignará aleatoriamente un compás de la mano derecha o izquierda, y se le pedirá que, según los valores rítmicos de las figuras (ver figura 2) expresados como fracciones de la figura redonda tomada como unidad, realicen la suma de fracciones de todas las figuras que contiene su compás para comprobar que, efectivamente, el resultado es uno, ya que la unidad de compás es precisamente la redonda, al tratarse de un compás de 4/4.

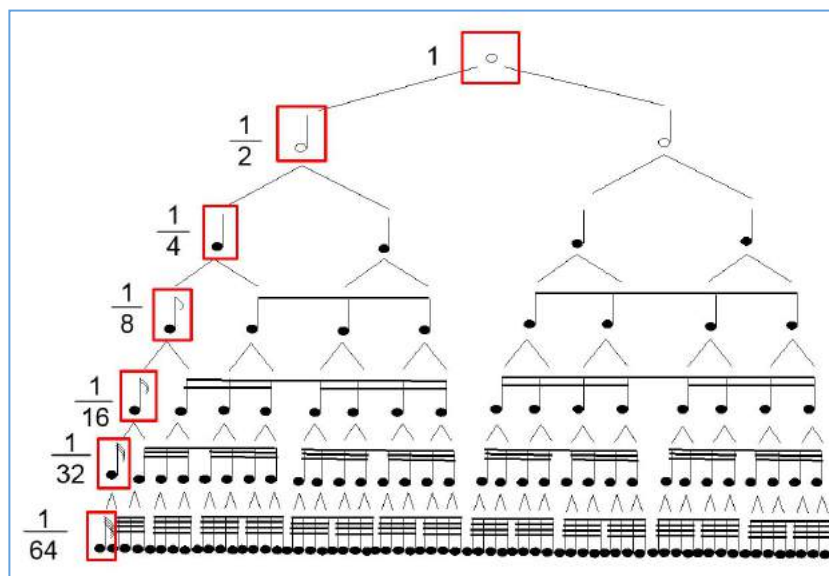


Figura 2. Suma de figuras de un compás.

Materiales y recursos

Libro interactivo, fotocopias de la partitura y lápices de colores.

Metodología

La primera parte de esta tarea consiste en ubicar al alumnado, por medio de un vídeo así como mediante las explicaciones pertinentes del maestro, en la época histórica y la vida del compositor. (También se les remitirá a la línea de tiempo que ellos mismos confeccionaron en la tarea 1). En el resto de la tarea los alumnos serán los encargados de realizar individualmente las actividades propuestas.

Objetivos:

- Conocer algunos detalles sobre la vida y época de Johann Sebastian Bach.
- Ser capaces de seguir una partitura de notación compleja a la vez que se realiza su audición.
- Identificar elementos de simetría en una partitura y la existencia de posibles frisos.
- Realizar conteos de notas, apuntar sus frecuencias en una tabla y hallar parámetros estadísticos sencillos como la media aritmética o la moda.
- Sumar fracciones.

Contenidos:

- Invención n.º 14 BWV 785 de Johann Sebastian Bach.
- Figuras rítmicas y sus valores.
- Elementos de simetría y frisos.
- Estadística.
- Suma de fracciones.

Competencias básicas que se trabajan:

- Competencia matemática: se aborda mediante la observación de elementos de simetría y detección, si los hay, de frisos o sus fragmentos en la disposición de las notas de una partitura; el conteo de elementos de una muestra, en este caso notas, su clasificación y frecuencia; el cálculo de razones; la proporcionalidad en los valores de las figuras musicales y por último la suma de fracciones.
- Tratamiento de la información y competencia digital: se trabaja por medio del manejo de la información y su clasificación en tablas.

- Competencia cultural y artística: se afronta a través del conocimiento de la vida y época de uno de los compositores musicales más importantes de todos los tiempos.

Evaluación

Se valorará la atención prestada tanto a las explicaciones del maestro como al vídeo y la audición de la partitura. Además, se tendrán en cuenta las producciones de los alumnos en las actividades matemáticas propuestas.

Discusión y conclusiones

Este trabajo establece un vínculo real y concreto entre las asignaturas de Música y Matemáticas, dado que, al parecer de las autoras, en el currículo español actual los lazos entre ellas son muy débiles, y esta carencia se traslada a los materiales escolares. Cada vez existen más recursos educativos de todo tipo a disposición de los docentes, pero no hay tantos que hagan referencia a la relación práctica entre Música y Matemáticas en un contexto adaptado a niños de Primaria. Hemos localizado en la red algunos vídeos interesantes, así como diversos artículos de mayor o menor especialización, la mayoría teóricos, pero poco más.

La asignatura de Matemáticas, por el alto grado de abstracción que supone, suele representar para muchos niños un problema, sobre todo cuando no se la contextualiza adecuadamente. Esta propuesta busca estimular a los niños y hacerles ver que los números, las proporciones, las relaciones espaciales o la estadística están presentes constantemente en nuestra vida diaria, y por supuesto, también en la música. Para ello se ha intentado presentar todos los contenidos de manera que sean flexibles, visualmente agradables y atractivos para los alumnos.

Un aspecto crucial de nuestro trabajo es la utilización de las tecnologías digitales. Por ello representa una novedad en el panorama educativo, tanto por las actividades que plantea, como por el formato elegido para presentarlas. Elaborar el libro electrónico descrito ha supuesto una gran dedicación en cuanto a la búsqueda de todos los programas y recursos informáticos utilizados para su desarrollo.

Pasar de la pizarra y la tiza a las TIC no es fácil, sobre todo para los docentes, dado el tiempo y esfuerzo que la preparación de materiales didácticos requiere, pero es una inversión que merece la pena.

Referencias bibliográficas

Alsina, A. (2011). *Educación matemática en contexto: de 3 a 6 años*. Barcelona: Barcelona: ICE (Universitat de Barcelona)-Horsori.

Arbonés, J. & Milrud, P. (2011). *La armonía es numérica. Música y matemáticas*. Barcelona: RBA.

Grout, D.J. & Palisca, C.V. *Historia de la música occidental, 1. Segunda edición (revisada y ampliada)* (1990). Madrid: Alianza Música.

Küne, B. (2013). *Música y Matemáticas. 8 propuestas didácticas para el aprendizaje integrado a partir de las TIC*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Murcia.

Kühne, B. (2013). *Música y Matemáticas. 8 propuestas didácticas para el aprendizaje integrado a partir de las TIC. Libro electrónico*. En: <http://www.berkuber.com/musimat/index.htm>

Liern, V. & Queralt, T. (2008). *Música y Matemáticas. La armonía de los números. Servicio de Publicaciones de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas*. Recuperado de

<http://www.fespm.es/-Dia-Escolar-de-las-Matematicas->

http://www.fespm.es/IMG/pdf/dem2008_-_musica_y_matematicas.pdf.

Pastor, A. (2008). *Matemáticas en la música. Suma*, 59, 17-21. Recuperado de http://revistasuma.es/IMG/pdf/59/SUMA_59.pdf

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE* 293.

EL CONOCIMIENTO SOBRE VOLCANES EN EDUCACIÓN PRIMARIA¹

José M. Vílchez-González¹, Janire Prudencio^{2, 3}, Lucía Urbano-Rodríguez²,
Jesús M. Ibáñez^{2, 3}, Javier Carrillo-Rosúa^{1, 4}

(Universidad de Granada. ¹ Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales; ² Instituto Andaluz de Geofísica; ³ Departamento de Física Teórica y del Cosmos; ⁴ Instituto Andaluz de Ciencias de la Tierra. CSIC)

Introducción

El volcanismo es uno de los procesos naturales que más ha intrigado y aterrado a la humanidad desde sus albores. Está demostrado que las erupciones volcánicas han cambiado la historia y, recientemente, han alterado la economía y han sido evidentes los efectos sobre el tráfico aéreo. Los materiales volcánicos nos han ayudado, y lo siguen haciendo, a entender el funcionamiento de la Tierra. Además, asociado a la actividad volcánica se forman recursos metálicos de interés, como los yacimientos minerales hidrotermales. Constituye, pues, una temática de alto interés científico pasado, presente y futuro.

Por otra parte, la enseñanza de los productos y fenómenos volcánicos viene recogida como prioridad en las iniciativas internacionales que promueven la alfabetización científica y que pretenden condicionar los currículos para la educación científica en todos los países. Así, tienen cabida en dos (Hazards; Deep Earth) de los diez tópicos del Año Internacional del Planeta Tierra (Woodfork y Mulder, 2009) y, de una manera implícita, estaría asociada a más de una “Big Idea” de la Earth Science Literacy Initiative (Pedrinaci et al., 2013).

El proyecto MED-SUV (MEDiterranean SUPersite Volcanoes Project), en el que se enmarca este trabajo, es un ambicioso proyecto de investigación volcanológica que también aborda aspectos educativos, tanto de intervención

¹ Este estudio se realiza en el ámbito del Proyecto Europeo MED-SUV

como de investigación. Es un proyecto europeo del 7.º programa marco formado por 24 instituciones científicas y académicas de 10 países diferentes. Está coordinado por el Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia (INGV) en su sección de Catania (Osservatorio Etneo), y el Instituto Andaluz de Geofísica de la Universidad de Granada juega un papel fundamental en el estudio del volcán Etna (Italia). Este proyecto nace bajo el concepto de “Supersites”, es decir, emplazamientos de interés geofísico y geológico emblemáticos en donde se realizan la mayor cantidad de medidas terrestres, marinas y espaciales a fin de crear una base de datos que mejore el conocimiento de la región y difundirla a la comunidad científica internacional.

El impacto de este proyecto es múltiple. Desde el social y asociado a procesos de alerta temprana y mitigación del riesgo, hasta los relacionados con el desarrollo del sector industrial. El estudio del peligro y riesgo volcánico pretende hacer ver la importancia y el impacto regional y global de las erupciones volcánicas, y no sólo en ámbito localista como muchas veces se cree.

De forma paralela a la investigación vulcanológica, se pretenden realizar acciones de divulgación científica tanto para sectores cualificados como para el público en general, así como de investigación educativa. En este sentido, se pretende hacer llegar a escolares de Educación Primaria algunos contenidos sobre los que suele haber un desconocimiento general, como el concepto de volcán, volcanismo activo, procesos de predicción y alerta temprana y el efecto a escala global de las erupciones volcánicas (Francek, 2013; Fries-Gaither, 2008).

Así, en muchas ocasiones se asume de forma errónea, por ejemplo, que el magma que aflora a la superficie procede del núcleo de la Tierra, la presencia de volcanes únicamente en climas cálidos y/o se reconoce el peligro solo si el volcán está cerca. Se constata, por otra parte, que un número significativo de estudiantes parecen adquirir su conocimiento de fuentes no tradicionales, como los medios de comunicación y/o películas catastróficas (Barnett et al., 2006; Boudreaux et al., 2009).

La formación sobre estos fenómenos naturales desde edades tempranas contribuye, no solo al conocimiento científico de estas cuestiones, sino también a un conocimiento práctico que, en ciertos contextos, puede contribuir a la salvaguarda de la propia vida. En este sentido, se pretende llegar a aprendizajes más profundos sobre los peligros y riesgos volcánicos, o las posibilidades de predicción para mitigar posibles daños y catástrofes. Se diseña para ello una estrategia didáctica para educación Primaria, basada en actividades prácticas y en contacto directo con investigadores en este campo.

Los objetivos de la propuesta son:

- Dar a conocer actuaciones de vigilancia y posibilidad de predicción de erupción.
- Reconocer el peligro volcánico como problemática global.
- Comparar los conocimientos sobre volcanes de estudiantes de Primaria de distintas zonas geográficas (Granada, País Vasco, Canarias, Italia y México).
- Evaluar la eficacia de la estrategia docente elaborada

Metodología

El estudio se puede incluir en una metodología cuasiexperimental comparativa. Además, la pretensión de proporcionar dos posttest espaciados temporalmente tras la intervención educativa nos permite hablar de un estudio longitudinal a largo plazo.

Participantes y contexto

En la investigación participará alumnado de tres países (España, Italia y México). En el caso de España se contará con participantes que viven en zonas alejadas de peligro volcánico (dos colegios de Granada y uno del País Vasco) y otros que viven en regiones volcánicas en reposo (dos colegios de Gran Canaria y dos de Tenerife). En el caso de Italia y México se cuenta con dos centros de Catania (Italia) ubicados a los pies del volcán Etna, que presenta numerosas erupciones tanto explosivas como efusivas, y dos colegios de Colima (México) ubicados bajo el volcán de Colima, que se caracteriza por ser altamente explosivo.

El estudio piloto, en el que se centra esta comunicación, se está realizando en dos centros de Educación Primaria de Granada, uno concertado ubicado en la capital (C1) y uno público de un pueblo cercano (C2). Se lleva a cabo con alumnado de segundo curso (N=124; N_{C1}=51, N_{C2}=73) y quinto curso (N=106; N_{C1}=49, N_{C2}=57).

Instrumento de investigación y propuesta didáctica

Se han diseñado dos encuestas, una para cada curso. En el caso de 2.º se les pregunta qué es un volcán y se pide que dibujen uno. En 5.º, aparte del dibujo, se plantean seis preguntas (Anexo) seleccionadas en base a los objetivos del estudio y a ideas previas identificadas en investigaciones didácticas (e.g. Libarking et al., 2005; Francek, 2013). Se proporcionarán tanto a modo de pretest de identificación de ideas previas como de postest.

La actividad a realizar con el alumnado de 2.º, tras responder el pretest, consistirá en una sesión de explicación sobre los volcanes y sus peligros con uso de material audiovisual, diagramas y experimentos, recursos muy efectivos para el aprendizaje de conceptos complejos (Gobert, 2005), como los volcanológicos.

En el caso de 5.º, una vez concluido el pretest se seleccionarán seis participantes de cada colegio, en base a su motivación, para disfrutar de una serie de experiencias prácticas sobre conceptos volcanológicos con el objetivo de que comprendan qué es un volcán, los diferentes tipos de erupciones y cómo se debe realizar una adecuada vigilancia volcánica mediante los sentidos. Además, podrán realizar una entrevista a profesionales de este campo.

Estas experiencias han sido diseñadas para que se lleven a cabo en cuatro sesiones:

1. Primera sesión. Dedicada a presentar la volcanología. En ella se abordarán temas sencillos como qué son los volcanes y sus principales estructuras morfológicas. Como recursos se utilizarán: una maqueta de un volcán en la que se aprecia su estructura interna; el reconocimiento de rocas volcánicas en mano; y diferenciación de erupciones mediante experimentos en los que

se mezclan vinagre y bicarbonato (erupción tranquila), o coca-cola y caramelos mentolados (erupción explosiva).

2. Segunda y tercera sesión. Se centrarán en la vigilancia volcánica. Debido a que podría resultar complejo explicar en qué consiste el trabajo del volcanólogo, se utilizará la metáfora de los sentidos. Así, el concepto de deformación se basará en el sentido del tacto, el de la geoquímica en el olfato, el de la sismología en el oído y la vigilancia visual en la vista. Así, los participantes sentirán con sus manos un globo hinchándose bajo la arena, con lo que podrán comprender cómo puede formarse un volcán; identificarán el característico olor de los gases volcánicos, lo que podría indicar que el magma está cerca de la superficie; diferenciarán los diferentes sonidos que puede producir un volcán (de ruptura o de movimiento), verán la forma de onda de estos sonidos a través de un programa de ordenador (también verán el "dibujo" de sus voces, del sonido de una flauta, etc.) y serán capaces de determinar qué es lo que está sucediendo dentro del volcán; y, por último, a vista de pájaro reconocerán, utilizando Google Earth, los volcanes más famosos de todo el planeta, como el Etna, el Vesubio, el monte Santa Helena, el Krakatoa, entre otros.
3. Cuarta sesión. Los participantes entrevistarán a un profesional de este campo. Previo a esta entrevista se les pedirá que realicen un dibujo de un volcanólogo/científico para comprobar qué imagen tienen de los científicos.

Concluidas las experiencias se pasarán dos post-test, uno a corto plazo y otro a largo plazo, para comprobar si ha habido mejora en su conocimiento. Finalizadas todas las fases del proyecto, podremos comparar la percepción del alumnado de las distintas zonas geográficas, así como evaluar la eficacia de la estrategia docente.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan corresponden a la fase inicial del proyecto, llevada a cabo en los dos colegios de Granada con alumnado de 2.º curso de Educación Primaria (N=124). Se dispone, por tanto, de los resultados

de la parte gráfica (dibujo) y la respuesta a “¿Qué es un volcán?” del pretest de este curso.

El análisis de los dibujos se basa en los indicadores y categorías inductivas de la Tabla I.

Tabla I. Categorías inductivas para el análisis de los dibujos

Indicadores	Categorías
Color del volcán	Otros; Marrón; Negro
Forma cónica	No; Sí
Presencia de humo	No; Sí
Presencia de lava	No; Sí
Bombas volcánicas	No; Sí
Casas cercanas	No; Sí
Vegetación	No; Sí
Animales	No; Personas; Otros
Estado	Explosivo; Efusivo; Dormido
Influencia de TV	No; Sí
Presencia de agua	No; Sí
Desastres	No; Sí

La Figura 1 recoge las frecuencias de los indicadores relacionados con la morfología y estado de los volcanes dibujados.

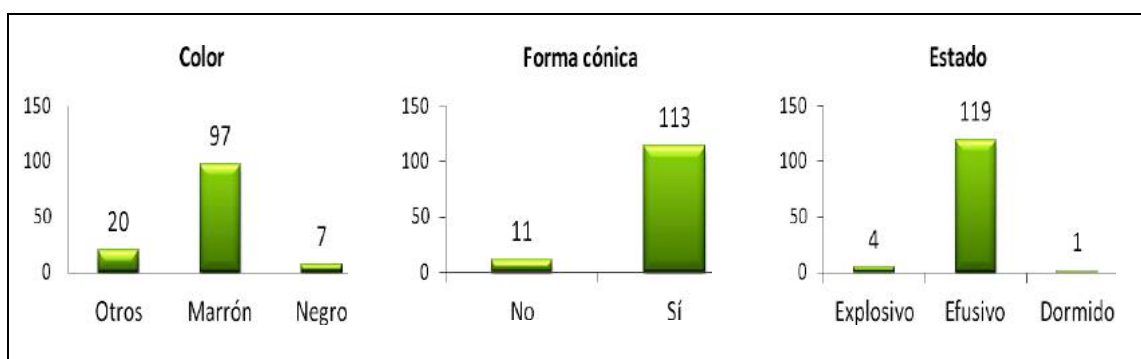


Figura 1. Morfología y estado de volcanes

En la Figura 2 se presentan las frecuencias en relación a los materiales expulsados por los volcanes.

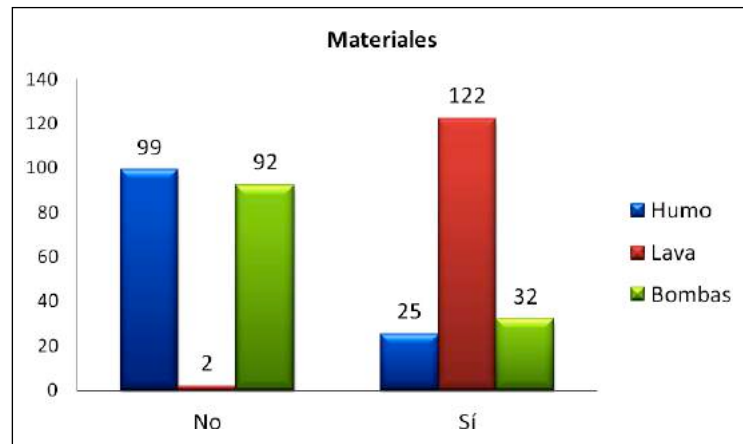


Figura 2. Materiales volcánicos

La Figura 3 recoge las frecuencias en las que aparece presencia de vida, animal o vegetal, cerca del volcán.

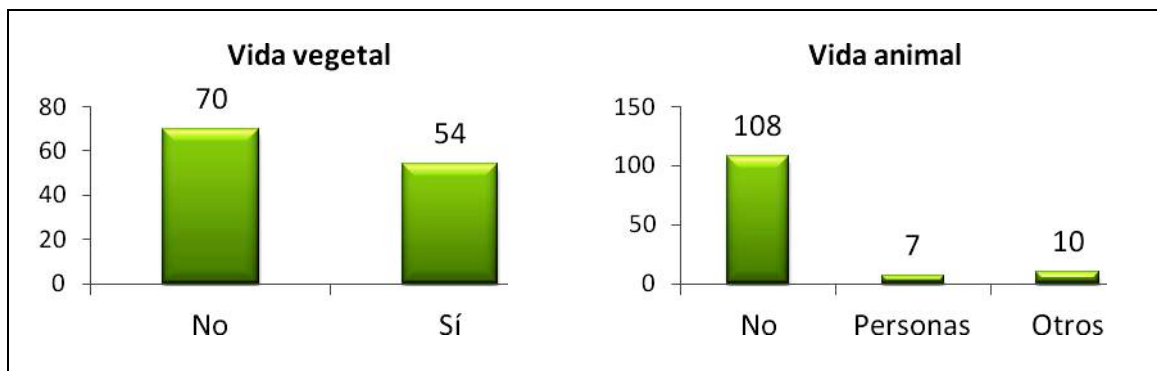


Figura 3. Presencia de vida cercana al volcán

Para el resto de indicadores las frecuencias son más bajas, Solo en uno de los dibujos aparecen casas, en tres se pueden apreciar desastres (árboles ardiendo), en ninguno se aprecia la presencia de agua, y en dos se puede intuir la influencia de la televisión al colorearlos del mismo modo en que aparecen los volcanes en algunas series de dibujos animados (p. ej., Dora la Exploradora).

En cuanto a las respuestas a la pregunta “¿Qué es un volcán?”, se procede al análisis extrayendo palabras clave, que se engloban en cuatro categorías: morfología, materiales, propiedades y riesgo (Tabla II).

Tabla II. Categorías inductivas de respuesta abierta

Categorías	Palabras clave
Morfología	Montaña, grande, gigante, agujero, alta, cañón, árbol, tronco, largo, gordo
Materiales	Lava, piedras, magma, tierra, humo, roca, ceniza, meteorito, espuma
Propiedades	Fuego, quemar, arde, chispas, burbujas, caliente
Riesgo	Matar, muere, peligroso

La Figura 4 recoge la frecuencia de aparición de estas palabras clave en las respuestas de los participantes, agrupadas por categorías.

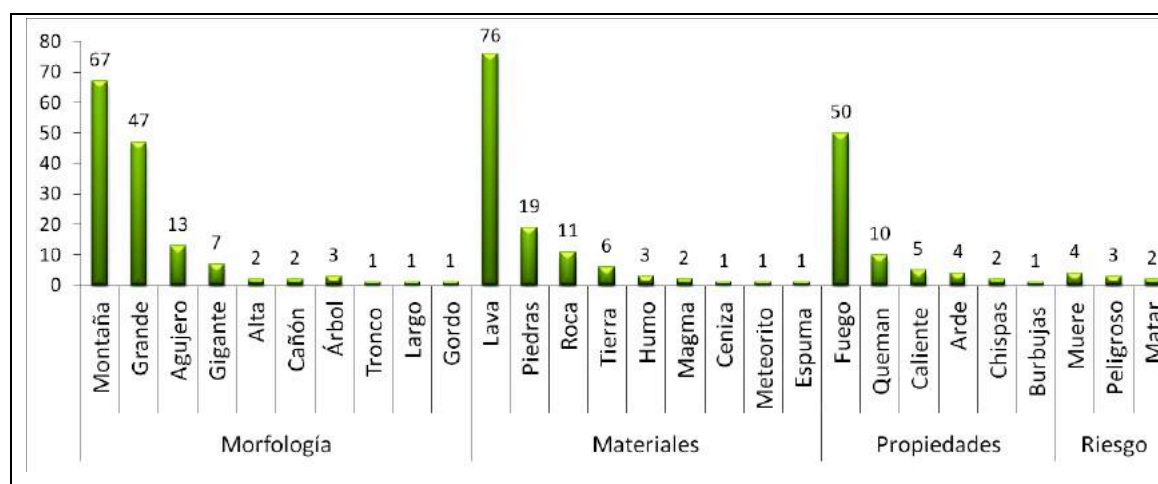


Figura 4. Frecuencia de aparición de palabras clave

Discusión y conclusiones

Del análisis de los dibujos y respuestas abiertas podemos concluir que gran parte de participantes conciben los volcanes como montañas elevadas (“grandes”, “gigantes” o “altas”, según sus palabras) con forma cónica (91 %), de color marrón (78 %), en estado de erupción efusiva (96 %). Se trata, no cabe duda, del estereotipo de volcán. Sin embargo, la realidad es bien distinta. Los volcanes no tienen por qué ser conos elevados, suelen tener color negro y no hay más probabilidad de encontrar volcanes efusivos que de poder observar volcanes dormidos o erupciones explosivas.

Resulta curioso que algunos participantes (N=4) definen los volcanes como “árboles” o “troncos”. Como ejemplo, una de estas respuestas: *“un volcán es un árbol que echa fuego y arriba tiene un agujero y el fuego se llama lava y si tocas la lava te quemas. Un volcán cuando erupciona echa lava y quema todo a su paso”*. Son casos como estos los que esperamos que cambien tras la realización de las experiencias planificadas.

En cuanto a los materiales expulsados por los volcanes, en los dibujos se aprecia humo (20 %), lava (98 %) y bombas volcánicas (26 %). En las respuestas abiertas también es la lava el material más mencionado (61 %), seguido de “piedras” (15 %) y “rocas” (9 %). En menor medida se menciona “tierra”, “humo”, “magma” (término que sorprende, dada la edad de los participantes) y “ceniza”. Casos curiosos son los que mencionan “meteoritos” o “espuma”.

La presencia de vida cerca de los volcanes aparece en pocos casos, si bien se acepta más la vida vegetal que la animal. En el 43 % de los dibujos se aprecia vegetación, en algunos casos (N=3) ardiendo. Solo en siete dibujos aparecen personas y en diez otros animales, principalmente pájaros y mariposas. Parece como si no se concibiera la posibilidad de vivir cerca de un volcán, lo que en principio no es de extrañar dado que los participantes viven en zona sin riesgo volcánico. En pocas ocasiones expresan, tanto en los dibujos (N=3) como en las respuestas abiertas (N=9), el temor por el riesgo volcánico. Este es uno de los aspectos en los que se espera encontrar diferencias cuando se realice el cuestionario en otras zonas geográficas en las que sí exista este riesgo.

Respecto a las propiedades de los volcanes y los materiales volcánicos, el término que más veces aparece en las respuestas es “fuego” (40 %), seguido, con frecuencias mucho menores, de otros como “queman”, “caliente”, y “arde”, todos ellos relacionados con altas temperaturas. Dos términos que llaman la atención son “chispas” (N=2) y “burbujas” (N=2). Los volcanes se suelen asociar a altas temperaturas, lo que puede ser el motivo de que en muchas ocasiones se piense que solo pueden existir en zonas cálidas del planeta. Cuando se analicen las respuestas de los grupos de 5.º se prestará especial atención a esta cuestión, sobre la que versa la pregunta 4 (Anexo).

La Figura 5 muestra algunos ejemplos de los dibujos analizados.



Figura 5. Ejemplos de los dibujos realizados por los participantes

Finalmente, existen dos casos en los que se ha podido constatar la influencia de la televisión, al colorear los dibujos del mismo modo en que aparecen en algunas series televisivas de dibujos animados. La Figura 6 muestra un ejemplo.



Figura 6. Influencia de la televisión

Como conclusiones generales de esta primera fase del estudio piloto se pueden destacar:

- La mayoría de los participantes en el estudio presentan una imagen estereotipada de la morfología de los volcanes. No es de extrañar al vivir en zona sin riesgo volcánico, en las que estas cuestiones suelen aprenderse a través de los medios de comunicación, y lo que estos presentan con más frecuencia son estos estereotipos. Además, propio de estas edades en las que se considera que las montañas son marrones (a pesar de observar algunas cercanas que no lo son), es este el color que asignan a los volcanes, que normalmente son negros.
- La mayoría reconoce que por los volcanes sale lava y, en menor medida, humo, cenizas y bombas volcánicas. Precisamente la lava se reconoce como uno de los mayores riesgos volcánicos, sin tener en cuenta el daño que pueden producir las cenizas y bombas, en muchas ocasiones más dañinas que aquella.
- En pocas ocasiones se concibe la posibilidad de vida cerca de los volcanes. La prueba se ha realizado en zona geográfica sin riesgo volcánico, y es una de las cuestiones en la que se espera encontrar diferencias respecto a otras zonas del estudio.

Una vez analizados los datos de los grupos de 5º de Primaria, con lo que se espera tener una visión clara de las ideas previas en ambos niveles, se procederá a la realización de las experiencias prácticas planificadas y se proporcionará el postest en los momentos anteriormente comentados. Con ello finalizará el estudio piloto. De los resultados globales se hará una primera evaluación de las encuestas y las experiencias para, una vez modificadas y mejoradas, proceder a la investigación general.

Referencias bibliográficas

- Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M., & Kafka, A. (2006). The impact of science fiction film on student understanding of science. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 179–191.
- Boudreaux, H., Bible, P., Cervato, C., Cruz-Neira, C., Gallus, W., Parham, T., & Stelling, P. (2009). V-volcano: Addressing students' misconception in

- earth sciences learning through virtual reality simulations. *Advances in Visual Computing*, 5875, 1009–1018.
- Francek, M., (2013). A Compilation and Review of over 500 Geoscience Misconceptions, *International Journal of Science Education*, 35:1, 31-64
- Fries-Gaither, J. (2008). Common misconception about weathering, erosion, volcanoes, and earthquakes. Earth's Changing Surface. Retrieved from <http://beyondpenguins.nsd.org/issue/column.php?date=December2008&departmentid=professional&columnid=professional!misconceptions>. Consultado el 29 de marzo de 2014.
- Gobert, J. (2005). The effects of different learning tasks on model-building in plate tectonics: Diagramming versus explaining. *Journal of Geoscience Education*, 53 (4), 444–445.
- Libarkin, J., Dahl, J., Belifuss, M., & Boone, W. (2005). Qualitative analysis of college students' ideas about the earth: Interviews and open-ended questionnaires. *Journal of Geoscience Education*, 53(1), 17–26.
- Pedrinaci, E. et.al, (2013). Alfabetización en Ciencias de la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 21(2), 117-129.
- Woodfork, L. y de Mulder, E. (2009). International year of Planet Earth. Final report. Unesco, International Union of Geological Sciences. <http://www.yearofplanetearth.org/content/downloads/IYPE-FinalReport.pdf>

Anexo. Encuesta para 5.º de Primaria

1. ¿Qué es un volcán?
2. ¿Cómo se forman los volcanes?
3. ¿Cuáles son los peligros de un volcán?
4. ¿Puede haber volcanes en cualquier clima? ¿Por qué?
5. ¿Conoces algún volcán? Si es así, escribe su nombre y dónde se encuentra.
6. ¿A qué se dedica un volcanólogo?

TIC-OFICIOS: INNOVANDO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Lidia Pardo Zapata, Águeda Álvarez Mata, José Manuel Jiménez Iglesias

(Universidad de Murcia)

Introducción

En cada docente encontramos la inquietud de conocer qué aspiraciones tienen sus alumnos. Para nosotros, es importante conocer las perspectivas de futuro a las que aspiran los niños y niñas de nuestras aulas. Por ello, ¿en qué quieres trabajar cuando seas mayor? se convierte en una de preguntas más sonadas que los maestros formulan a los más pequeños. Con frecuencia, sus respuestas divertidas, sorprendentes, únicas y variadas nos revelan información valiosa a la que no debemos dejar de prestar atención. Los docentes debemos aprovechar esos relatos, que tan espontáneamente nos brindan, para acercarnos y comprender el porqué de sus elecciones pues frecuentemente están respaldadas por cuestiones de tema social como la influencia del entorno. Ahora bien, parándonos a reflexionar, si preguntamos a un niño “¿cuántas veces te han preguntado qué quieres ser de mayor?”, seguramente contestará que muchas. En cambio, si seguidamente le preguntamos ¿te han explicado en qué consiste cada profesión?, la gran mayoría lo negará. Continuando podríamos dirigirnos a ellos con la pregunta “¿entonces cómo sabes que quieres dedicarte a eso?”, seguramente, la mayoría de las respuestas irán encaminadas al contacto directo o indirecto con esa profesión pero realmente nadie se ha parado a explicarle en qué consiste. El modelo socioeconómico que el alumno experimenta desde su más tierna infancia, caracterizado por las distintas expectativas de los padres, maestros, vecindario así como su propia experiencia, marcan sus expectativas laborales por lo que estas decisiones finalmente estarán siempre acentuadas por diferencias culturales. Siendo conscientes de la importancia que supone ampliar el abanico de aspiraciones laborales de los más pequeños, os acercamos una propuesta didáctica enmarcada en la necesaria innovación en la didáctica de las ciencias sociales con la que pretendemos aunar las miras

hacia una educación que resulte motivadora para el alumnado y lo más importante, que apueste por la transferencia de los conocimientos a su vida cotidiana.

Como hemos anunciado, la notoria falta de conocimientos que los menores tienen sobre el trabajo, empleo, opciones y aspiraciones profesionales nos anima a desarrollar esta propuesta dirigida al alumnado de Educación Primaria (EP) y como principal eje metodológico la innovación con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) apostando por la interactividad. Pero, ¿qué es la innovación? según Martínez Bonafé (2008) es el deseo en la mejora de la práctica docente por parte de los maestros y que trasciende de un cambio en una técnica o una teoría siempre acompañado de una finalidad educativa. Nosotros trabajaremos la innovación vinculando nuestra práctica a las nuevas tecnologías, a la metodología constructivista y a estrategias del profesorado como principal agente de la investigación-acción.

Propuesta didáctica

Justificación

La propuesta didáctica que planteamos se titula “Buscamos trabajo” y tiene como principales beneficiarios los alumnos del segundo ciclo de la etapa de Educación Primaria.

Creemos que el ámbito laboral de la actual sociedad es un tema relevante, tanto para el profesorado como para nuestro alumnado por lo que hemos realizado una propuesta innovadora que valora la implicación educativa en los tres sectores de producción.

La temática versa como se ha explicado anteriormente sobre los oficios y los sectores de producción, contenidos enmarcados en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural e insertados en el actual currículo de EP (Real Decreto 1513/2006) como contenidos a alcanzar en la etapa, ciclo y curso al que nos dirigimos.

Lejos de presentar una propuesta encorsetada en un diseño y contenidos limitados, proponemos un proyecto abierto a la reflexión, donde todos y cada

uno de los maestros puedan aportar ideas con el fin de mejorar nuestra práctica en las aulas de forma que nuestras acciones estén encaminadas en la misma dirección: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos

El objetivo general que planteamos, es fomentar la innovación con el fin de alcanzar una mejora en los procesos educativos, apostando por situar al alumno en el centro de la acción educativa. Para ello concretamos dos objetivos específicos.

- Trabajar los oficios en el aula de Primaria desde una perspectiva lúdica.
- Fomentar el uso de las TIC en la etapa educativa de EP.

Elementos curriculares

A continuación, se presentan los elementos curriculares de la propuesta (véase tabla 1)

Tabla 1. *Objetivos de aprendizaje, Contenidos y Competencias básicas.*

Objetivos de aprendizaje	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> - Describir preferencias y gustos relacionados con el ámbito profesional. - Conocer las actividades económicas de los distintos sectores de producción valorando sus aportaciones en el ámbito profesional y social de las personas. - Explicar de forma clara y concisa las características de los sectores de producción. - Identificar los diferentes sectores en el espacio de su localidad a través de herramientas como Google Maps y mapas callejeros. - Reconocer diferentes tareas en el proceso de producción de productos. - Resolver problemas reales relacionados con el comercio y la publicidad. 	<p>Bloque de contenidos 4: Personas, Culturas y Organización social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La importancia del trabajo en la vida cotidiana. - El sector primario: agricultura, ganadería, minería y pesca. - El sector secundario: la industria y la construcción. - El sector terciario: comercio, transportes y turismo. - La cadena de producción. - La publicidad y el consumo.
Competencias básicas	
<i>Competencia lingüística</i>	
Para la adquisición del aprendizaje se ponen en juego numerosos intercambios comunicativos como diálogos, debates, escritos, etc. El desarrollo del léxico es otro aspecto clave, pues se requiere un uso de vocabulario preciso y adecuado.	
<i>Competencia matemática</i>	
Se produce un enriquecimiento del conocimiento espacial trabajando la escala y la	

orientación en el espacio y haciendo uso del mapa.

Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico

Hace alusión a la interpretación del mundo que nos rodea. Así, se ponen en juego habilidades y destrezas que permitan valorar las necesidades y demandas de la vida cotidiana y del mundo laboral y profesional.

Tratamiento de la información y competencia digital

La búsqueda y obtención de información desde diferentes fuentes, así como el análisis y elaboración de la misma, favorece el desarrollo de esta competencia. Además, la competencia lleva implícito el uso de recursos tecnológicos, algo que queda reflejado a través de herramientas como Google Maps, WebQuest, Blog, etc.

Competencia social y ciudadana

Se favorece la comprensión de la realidad social en la que se vive, reflexionando sobre ella sobre la base de unos principios éticos y morales acordes a las necesidades y demandas de una sociedad plural y diversa. Para ello se estimula continuamente la reflexión crítica.

Competencia cultural y artística

El alumnado deberá de poner en juego sus habilidades creativas y artísticas en varias actividades como: realización de murales y elaboración de anuncios publicitarios. Del mismo modo, se favorece un conocimiento cultural sobre el ámbito profesional, pues el campo laboral forma parte de la propia cultura.

Competencia para aprender a aprender

Es primordial la obtención de la información por parte del alumnado, así como la transformación de ésta en conocimiento. Así, se ponen en marcha una serie de recursos intelectuales y técnicas de aprendizaje como: capacidad de análisis, síntesis, comprensión, interpretación, reflexión, crítica, etc.

Autonomía e iniciativa personal

El alumno debe adquirir responsabilidad ante el trabajo al que se enfrenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una autonomía que se ha de manifestar tanto dentro del aula como fuera de ella para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana.

Desarrollo de actividades

1

Busco trabajo. Esta actividad requiere de la visita de una persona desempleada al aula, con el propósito de contar su situación y pedir al alumnado orientación sobre lo que debería hacer y consejo sobre su ocupación. Todo ello ha de ser posible mediante un sistema de



diálogo interactivo, en el que el alumno debe plantear cuestiones a la persona invitada, lanzar inquietudes, aportar orientaciones sobre su futuro laboral, etc. De este modo, se obtiene información sobre las ideas previas del alumnado.

2 *Me presento.* Se realiza un role playing en el que cada alumno tendrá que disfrazarse de aquella profesión que le gustaría desempeñar en el futuro, exponiendo al resto de compañeros en qué consiste esa profesión, por qué le interesa, qué importancia tiene en la actualidad, etc.

3 Trabajo de investigación. A través de WebQuest, los alumnos en grupos deberán profundizar en un sector productivo concreto, conociéndolo ampliamente para elaborar un mural y explicarlo al resto de compañeros, de tal modo que el conocimiento sea compartido y construido entre todos.

WebQuest: Sector Primario



WebQuest: Sector Secundario



WebQuest: Sector Terciario



URL Sector

Primario: <http://webquest.carm.es/majwq/wq/ver/65833>

URL Sector

Secundario: <http://webquest.carm.es/majwq/wq/ver/65860>

URL Sector Terciario:

<http://webquest.carm.es/majwq/wq>

4

Entrevista a Manuel. Se pretende acercar al alumnado a los sectores de producción a través de situaciones experienciales como son una entrevista realizada a un agricultor, trasladada al aula con el programa Audacity. Los alumnos escucharán la entrevista del agricultor y contestarán a una serie de preguntas para comprobar la comprensión auditiva.

5

¿Cómo se fabrica? Salida didáctica consistente en una visita a la fábrica Hero para conocer cómo se produce el proceso de fabricación de la mermelada, es decir, los alumnos deben valorar las diferentes acciones y tareas que se llevan a cabo para que ellos puedan disfrutar ese producto en casa. Esta actividad presenta tres fases:

Antes. Presentación del producto al alumnado a través de un pequeño desayuno en el aula y realización de una lluvia de ideas para saber qué conocen sobre el mismo.

Durante. El alumnado, por grupos, visitará una de las secciones de la fábrica de tal modo que conozca las tareas que se desarrollan, su finalidad y relevancia.

Después. Se completa una ficha y los grupos explican al resto de compañeros su sección.

Finalmente, resulta necesario abordar una síntesis de todo el proceso de fabricación de la mermelada.



6

Buscamos comercios. A través del servidor de aplicaciones Google Maps, el alumnado por parejas deberá encontrar diferentes actividades económicas que se desarrollan en su localidad. Así, deberán identificar al sector al que pertenecen y situarlos en un mapa callejero que se les ofrece.





Soy publicista. Los alumnos en grupos de trabajo deberán diseñar un cartel publicitario y un anuncio de radio para fomentar un servicio de su localidad. Para ello, en primer lugar se presenta un vídeo en el que la dueña de un negocio pide ayuda para impulsar éste, y es que es necesario conocer el servicio para poder ofrecer una respuesta publicitaria adecuada. De esta forma, se ingenia la publicidad y el anuncio ganador desarrollará una auténtica función de marketing.

Temporalización

La temporalización prevista para la propuesta didáctica abarca dos semanas, contando con ocho sesiones de una hora de duración cada una. No obstante, el docente debe realizar una previsión y planificación flexible, teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado en cada momento. En la siguiente tabla 2, presentamos la distribución de las actividades por sesiones.

Tabla 2. *Cronograma de actividades*

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1 2	3	3		4
5	6	7		7

Metodología

La metodología de la propuesta aboga por técnicas de enseñanza donde la fase evolutiva de los alumnos así como su ritmo y estilos de aprendizaje son tenidos en cuenta. En esta priman el carácter activo, constructivo y participativo, avanzando hacia la línea de la autonomía y colaboración entre el alumnado. Entre las técnicas destacamos (véase figura 1):



Figura 1. Técnicas de enseñanza

Recursos, espacios y agrupamiento

Referente a los recursos que demanda la propuesta, apostamos por la variedad, asimismo, el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere de diversos espacios para poner en marcha las actividades planteadas.

En cuanto al agrupamiento del alumnado, las actividades contemplan varios tipos de organización, no obstante el pilar fundamental de la propuesta reside en el trabajo colaborativo del alumnado, potenciando la cooperación, el compromiso y la ayuda entre iguales. En la siguiente tabla 3 se expone de forma detallada los recursos, espacios y agrupamientos necesarios para llevar a cabo la propuesta.

Tabla 3. Recursos y agrupamientos de la propuesta según las actividades

Actividad	Agrupamiento	R. Humanos	R. Materiales	R. Espaciales
<i>Busco trabajo</i>	Individual	Alumnado Docente Persona desempleada	-	Aula
<i>Me presento</i>	Individual	Alumnado	Disfraces	Aula

		Docente	Utensilios profesionales	
<i>Trabajo de investigación</i>	Grupal:4-5 alumnos por equipo de investigación	Alumnado Docente	Ordenadores WebQuets Diario del investigador	Aula plumier
<i>Entrevista a Manuel</i>	Individual	Alumnado Docente Agricultor	Audacity,Reproduc tor MP3 Ficha “Conocemos a Manuel”	Aula
<i>¿Cómo se fabrica?</i>	Grupal: 5-6 alumnos por equipo	Alumnado Docente Personal trabajador de Hero	Desayuno con productos Hero Diaro de campo Ficha “Os presento mi sección”	Fábrica Hero Aula
<i>Buscamos comercios</i>	En parejas	Alumnado Docente	Ordenadores Guía didáctica Google Maps	Aula plumier
<i>Soy publicista</i>	Grupal: 4-5 alumnos por equipo	Alumnado Docente Empresario	Material plástico diverso. Audacity	Aula

Herramientas para la práctica docente

Se apuesta por el uso de herramientas que faciliten y enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, animamos a los docentes en el uso de los recursos que la web 2.0 nos brinda, tomándolo como oportunidades para mejorar nuestra práctica en el aula. Presentamos tres herramientas muy útiles para el desarrollo de nuestra propuesta:

- *Symbaloo*

La herramienta symbaloo es una página de inicio web 2.0 que permite al docente configurar un escritorio con acceso a todas las páginas web o recursos que utiliza en su labor docente.



- *Blog*

El blog es un sitio web que de forma interactiva permite tanto al docente como a los alumnos y a las familias



Llevar un seguimiento de aquello que se desarrolla en el aula. Específicamente, “TICoficios” es el blog creado para esta propuesta didáctica. En él, se realizarán entradas de las actividades más destacadas, algunas serán elaboradas por los alumnos y otras por el maestro/a. Así mismo, puede servir de medio de comunicación para recordar de forma informativa algunas tareas que se van a realizar, como por ejemplo la salida didáctica.

URLBlog:

<http://masterccss.blogspot.com.es/>

- *Podcast*

El podcast es una herramienta incluida dentro de la web 2.0. Se trata de un medio didáctico fundamentado en el archivo sonoro, presentando numerosas ventajas pedagógicas. Puede ser utilizado como un libro auditivo que contiene grabaciones diversas de entrevistas, de



exposiciones, de sesiones, etc. Esas audiciones serían colgadas en el blog para que todos las tengan al alcance, de tal modo que puedan ser utilizadas por aquellos alumnos que no hayan podido asistir a clase, incluso servir de refuerzo a aquellos otros alumnos que presentan dificultades, o simplemente presentar una mayor motivación para el alumnado en general.

Discusión y conclusión

Como se detalla en la propuesta, el uso de las TIC en la escuela es esencial para contribuir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, estos recursos aportan numerosos beneficios despertando el interés y la motivación del alumnado. Por ello, animamos a los docentes a formarse y orientar sobre el buen uso de las TIC en el aula. Además de la puesta en práctica de las nuevas tecnologías, contemplamos el valor pedagógico de técnicas tradicionales bajo una aplicación verdaderamente significativa; así se potencia un aprendizaje experiencial a través de la salida didáctica, el fomento

de la creatividad en la realización de actividades plásticas, la reflexión y el pensamiento crítico con el debate, etc.

El otro pilar fundamental en el que enmarca la propuesta es el aprendizaje recíproco y colaborativo del alumnado favoreciendo así la autonomía y la responsabilidad. En este ámbito, el docente desempeña el papel de integrador facilitador y dinamizador del conocimiento.

Por tanto, la propuesta “Buscamos trabajo” constituye un núcleo esencial para que los alumnos se adapten en este ámbito, se familiaricen y desenvuelvan con los vocabularios básicos de los distintos oficios y sectores de producción, así como con los recursos multimedia (WebQuest, Blog, Audacity y Google Maps). Todo ello, de manera dinámica, atractiva y motivadora.

Referencias bibliográficas

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006.

Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es educación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 293, de 8 de diciembre de 2006.

SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL USO DE VERSIONES ORIENTALES DE LA CENICIENTA

Mari Cruz Palomares Marín, Andrés Montaner Bueno

(Universidad de Murcia)

Introducción

Está en boca de todos, cada vez son más numerosas las voces que claman la crisis de valores en la que se encuentra inmersa la sociedad actual. Solo hace falta encender la televisión, echar una ojeada rápida al primer periódico, escuchar la radio o entrar en una escuela. Ya lo anticipaba Bravo Villasante (1989, p. 73) “vivimos en una época agitada, turbulenta, donde los valores que parecían fijos se han alterado, donde los esquemas sociales imperturbables se empiezan a perturbar y el individuo necesita enfrentar con sinceridad las nuevas perspectivas”. En este punto, la educación debe tomar el relevo que la sociedad le entrega y promover, desde las propias aulas, actividades que hagan frente a estas malas perspectivas.

La literatura, desde la tradición oral de Sherezade, que encontró en el amor por contar historias su salvación, pasando por la invención de la imprenta que permitió que la cultura se difundiera a través del texto escrito, hasta la reciente cultura digital que nos rodea, independientemente de su medio de transmisión, ha sido, es y será el vehículo para la transmisión del capital cultural de esta sociedad y la formación de individuos críticos y consecuentes. En todo este entramado, y más concretamente en esta aportación, encontramos la necesidad de hurgar en los escombros del pasado y hacer renacer, de entre sus cenizas, uno de los universos más ricos en valores que nos ha llegado de generación en generación: la tradición oral y los cuentos de hadas. De forma específica, dentro de este amplio universo, centramos nuestra propuesta en una de las historias que más difusión y repercusión ha tenido en la producción artística ulterior, “La Cenicienta”, la cual ha llegado a convertirse en uno de los

textos que, dentro del imaginario colectivo popular, mejor ilustra situaciones poco favorecidas de los individuos de una sociedad.

Por este motivo, el objetivo de la presente aportación es realizar un acercamiento a las aulas de Educación Primaria desde la tradición oral y la narración maravillosa a partir de dos versiones de esta historia, planteando una propuesta didáctica que tiene como eje vertebral la promoción de la competencia intercultural y el trabajo de la educación literaria desde las primeras edades. De este modo, relacionaremos un texto clásico y de carácter universal, como es “La cenicienta” de Charles Perrault, con su versión africana, recopilada por Nelson Mandela en su texto *Mis cuentos africanos* y titulada “Natiki”. Antes de su posible implementación didáctica, es de nuestro interés analizar previamente los elementos que difieren en una y otra versión, con la intención de comprobar qué motivos están presentes o cambian de una tradición a otra. La propuesta estará destinada al alumnado de Educación Primaria, formando una secuencia que nos sirva como base para la formación de la educación lingüística y literaria a la par que se promueve el tratamiento de la competencia intercultural en las aulas.

Desarrollo de la competencia intercultural: retos y formas de afrontar la realidad educativa en las aulas

El encuentro, y cuándo no, el choque cultural ante la presencia de personas provenientes de otros países, es una realidad a la que se enfrentan día a día los maestros de todas las aulas de los diferentes niveles educativos de nuestro país. Este acercamiento hacia las personas de diferentes culturas arrastra consigo al docente a la necesidad de tener que cambiar ciertas actitudes y metodologías educativas, al generar situaciones de convivencia entre su alumnado que no siempre son fáciles de gestionar. Los prejuicios, la religión, el idioma o el color de la piel son, en ocasiones, los detonantes que propician actitudes de intolerancia del alumnado de la cultura mayoritaria hacia miembros de otras culturas y etnias minoritarias, sentimientos de superioridad o de rechazo, que terminan por derivar en problemas de comunicación manifiestos.

Desde nuestro punto de vista, un medio para solventar y prevenir estos problemas vendría dado por la necesidad de desarrollar lo que se entiende como conciencia o competencia intercultural en nuestro alumnado. Esto es, promover el conocimiento y la comprensión de otras culturas como una forma de afirmar e interrogar nuestra propia identidad poniéndola en relación a la de otros. Ahondar en la conducta de los demás como paso previo para modificar las actitudes del propio individuo, facilitando así la asimilación de lo ajeno, diferente a lo autóctono y a lo que tradicionalmente se acepta como bueno en una sociedad o cultura, con intención de minimizar el choque cultural que se produce cuando nos encontramos con otras formas diferentes de entender el mundo y afrontar la realidad.

Apostar por una educación intercultural supone perseguir que las relaciones entre los individuos de diferente etnia y condición se configuren como una red escolar rica en su diversidad, libre de prejuicios e ideas estereotipadas, convirtiendo la escuela en un cruce de caminos, un lugar de encuentro y convivencia de diferentes culturas. El trabajo de esta competencia supondrá, según Gago (2010), que cada individuo disponga de nociones relativas a otras culturas con las que comparte su espacio, y gracias a las cuales se propiciará la comunicación, el entendimiento y la empatía, así como, en términos prácticos, la movilidad y la convivencia en el contexto actual.

Por otro lado, atendiendo a los diferentes estudios referidos al tratamiento de la competencia intercultural, vemos cómo la mayor parte de propuestas tienen esta como objetivo primordial, pero olvidan que el primer paso es el conocimiento de la historia y la cultura de otros pueblos. En este trabajo, por tanto, partimos de la idea de que no es posible educar en la interculturalidad sin tener unos conocimientos mínimos sobre el funcionamiento de otras culturas. Por ello, qué mejor forma que la literatura para ahondar en este asunto. Tal y como afirma Lluch (2003, p. 116) “leer una historia es conocer cómo los pueblos han intentado explicar su mundo”, porque leer historias es una de las actividades imprescindibles, dada nuestra necesidad constante por tratar de entender y conocer el mundo que nos rodea, a los demás y a nosotros mismos.

Narraciones orales y cuentos de hadas como referentes para la educación literaria e intercultural

La cultura, desde nuestros orígenes, se ha transmitido en forma de relatos, siendo construida en torno la concatenación de acontecimientos, que se han transmitido a través de diferentes códigos y canales. Entendemos, pues, que el relato -ya sea oral, escrito o audiovisual- es un medio para la comprensión de las experiencias culturales de los miembros de un pueblo. En este contexto, adquiere especial relevancia la literatura de tradición oral como una muestra del folclore y de la tradición popular de las sociedades donde se gestaron. Según Colomer (2010), este tipo de literatura comprende un amplio conjunto de producciones que se han transmitido oralmente a través de los siglos para finalmente recogerse por escrito. Una producción destinada a un público popular que ofrece múltiples variantes a partir de una misma historia.

Este corpus de textos, al ser considerado como patrimonio común y colectivo, ha sido susceptible de ser narrado, y adaptados, una y otra vez por todos aquellos que han sentido necesidad de transmitir estas historias. De hecho, tal y como afirma Lluçh (2003, p. 101), cada nueva versión incorpora elementos de su época, ideología o geografía particular, pues al hablar de narración oral “hablamos de una cadena de reescrituras constantes en las que el lector o el público de expectativas variadas, procedente de diferentes épocas históricas y de diversos paisajes culturales, provoca los cambios en el texto”.

En este contexto, y circunscribiéndonos al objetivo que persigue este trabajo, los cuentos populares son, sin duda, una de las manifestaciones que más presencia adquieran en el terreno de la narración oral y, más específicamente, en el de la literatura infantil y juvenil, pues la mayor parte de ellos han pervivido bajo la formas del discurso infantil. Estos constituyen composiciones breves de hechos imaginarios, con autor colectivo y/o anónimo, que presentan una estructura sencilla y suelen venir acompañados por una moraleja propia del momento cultural en el que surgen. Son, en consecuencia, una de las formas más antiguas y eficaces de dar sentido al mundo (Cooper, 2004).

Su interés educativo recae en su sencillez estructural, por su brevedad y esencialidad, que hacen que se consideren textos adecuados para los

primeros lectores. Pero su uso formativo no es ajeno al hecho de que presentan unos personajes que, por su caracterización y condición, poseen el don de atraer a los niños, empatizando estos con la situación conflictiva que se les presenta. Constituyen, por tanto, un conjunto de textos y lecturas que nos permiten trabajar unos valores que se van perpetuando a través de la literatura, sirviendo como instrumento de aprendizaje y comprensión de los modos y formas de vida de la sociedad en un momento o lugar determinado.

Un recorrido por la construcción popular de *La Cenicienta*

Escondida bajo muy diversos nombres, ayudada por todo tipo de donantes mágicos, naturales o artificiales, y siempre reducida a cenizas, Cenicienta ha sido maltratada una y otra vez por madrastras, hermanas celosas o padres demasiado afables. Y es que desde numerosos puntos geográficos, y respondiendo a todo tipo de costumbres, cada sociedad y pueblo han hecho de ella un modelo de justicia poética que ha pasado a engrosar el imaginario popular de gran parte de las culturas hoy conocidas. El relato de la difícil situación de esta joven bondadosa es, sin lugar a dudas, uno de los cuentos clásicos que ha prevalecido a través del discurrir de los siglos, bien por sus numerosas reescrituras, por la adaptación cinematográfica del magnate Disney, o por esconder en su narración unos valores universales y una moraleja aplicable a casi todos los pueblos y sociedades pretéritas, presentes y futuras.

María Tatar (2003, p. 28), en su texto titulado *Los cuentos de hadas clásicos anotados*, no duda en afirmar que “casi todas las culturas conocidas han reinventado a esta heroína, y dentro de una misma cultura su historia también se ha reescrito una y otra vez (...), seguimos reciclando el relato para discutir nuestras preocupaciones y conflictos”. Pues es cierto que pocos cuentos han disfrutado de la rica vitalidad estética y artística que posee el de Cenicienta. Bettelheim (2012) recoge, en su estudio sobre este personaje, la obra de Marian R. Cox, autora de *Cinderella: three hundred and forty-five variants* (1893), que recopiló 345 historias que tenían como base el drama de “Cenicienta”. Cada una aporta una visión particular de la historia, historias tan

dispares que van desde el complejo edípico y la relación padre-hija, censurada por la cultura occidental, pasando por los deseos explícitos de Cenicienta por eliminar a su madre, hasta las versiones más crueles donde el castigo se legitima y no todos los personajes viven felices y comen perdices. Tal es el caso de la versión alemana de los Grimm, o la escocesa *Rashin Coatie*, donde la madrastra logra introducir el zapato en el pie de su hija tras cortarle el talón y los dedos. No obstante, unas y otras versiones presentan una estructura interna muy semejante.

En cuanto al hilo argumental, versiones antiguas y actuales se ponen de acuerdo en caracterizar a una protagonista inocente y virtuosa, que por una serie de cuestiones, se ve relegada a la servidumbre, para después ascender y recibir su compensación. Esta historia retrata fundamentalmente a un ser vejado y degradado, producto de la rivalidad fraterna entre hermanas, por cuestiones de belleza y celos. Esta forma de entender la historia viene motivada en la actualidad por la adaptación cinematográfica que llevó a la gran pantalla Disney.

En los dos textos seleccionados: la versión europea más extendida y conocida, “La Cenicienta” de Perrault, y la versión africana “Natiki”, recogida por Nelson Mandela, nos presentan dos tipos de cuentos o relatos tradicionales que dan muestras de la cultura donde fueron escritas y recogidas. Ambas, pese a poseer unas mismas bases narrativas, cuentan con una serie de diferencias destacables que son de nuestro interés, especialmente aquellas que dan cuenta de las formas de vida y costumbres del continente africano.

“La Cenicienta” de Perrault, incluida en los *Cuentos de Mamá Oca* (1697), presenta una versión de la historia exenta de los elementos crueles, donde, a diferencia de otras reescrituras, se produce la retirada obligatoria del baile a las doce de la noche, el donante mágico se personifica en el hada madrina y aparece el zapatito de cristal (Lluch, 2003). Este texto está etiquetado como “cuento de hadas” o “cuento maravilloso”, entendido este como aquel que presenta elementos fantásticos, sitúa la acción en un mundo irreal y atemporal, y en el que tienen cabida personajes con poderes especiales. Sin embargo, la situación no parece tan clara cuando nos centramos en la historia de Natiki.

Según Colomer (2010), cuando se habla de “cuentos populares” normalmente se alude a tres tipos: cuentos maravillosos, cuentos de animales y los que Rodríguez Almodóvar (1989) denominó como “cuentos de costumbres”. Estos aparecen definidos como aquellos relatos protagonizados por humanos, en los que pueden apreciarse temas y peripecias propios de las sociedades agrarias, los cuales remiten a un tiempo más moderno que aquel propio de los cuentos maravillosos, sin estar por ello exentos de la introducción de elementos fantásticos. Resulta, por tanto, mucho más apropiado catalogar la versión africana dentro de este tipo de relato de corte más costumbrista.

Centrándonos en la historia de Natiki, recogida dentro del libro de Nelson Mandela, *Mis cuentos africanos* (2013), vemos cómo se sitúa la acción en la sabana africana, y nos presenta una historia que, a diferencia de los cuentos maravillosos, tiene una localización específica: un *kraal* sudafricano, pequeño poblado formado por chozas, en el desierto del Kalahari. En este relato, la preocupación por la belleza física y estética, en contraposición a la versión de Perrault, nos muestra a una madre y hermanas que se embadurnan con grasa -entendida como una práctica africana habitual en el cuidado e higiene personales, mientras la hermana más joven, Natiki (nuestra Cenicienta), se encarga de las tareas del hogar.

Asimismo, hemos de destacar la ausencia de la figura paterna, que es sustituida por una madre y unas hermanas biológicas que la maltratan y excluyen por su belleza y por el miedo de ser desplazadas por ella en relación al mundo masculino. En el texto aparecerá: “La madre y las dos hermanas tratan realmente mal a Natiki. Están celosas porque es más hermosa que sus dos hermanas mayores. Y les da miedo que algún cazador joven se encapriche con ella en la danza” (pp. 83-84). Por otro lado, la descripción de la joven no aparece de forma explícita en el texto, sino que su inocencia y bondad se deja traslucir tras su actitud sumisa. En ningún momento, y a diferencia de otras versiones, esta es definida como bondadosa, servil, inocente, pura, etc., sino que sus virtudes son la respuesta al maltrato que se ejerce sobre ella y la actitud dócil que asume, lo que la coloca frente a los ojos del lector como un ser inocente.

Otro de los elementos típicos de la historia, el baile, es sustituido por la danza de la luna llena, festejo al que la joven solicita ir, obtenido como respuesta: “Ve a buscar las cabras y tráetelas a casa antes de que caiga la noche. Recoge leña y prepara una buena fogata para mantener a distancia los animales salvajes” (p. 43). En definitiva, ocúpate de las tareas del hogar. En este caso, ella desobedece la orden de su madre, y una vez todas han marchado a la fiesta, se acicala para asistir a la misma. Para hacerlo, ningún poder mágico acude en su ayuda, sino que se vale de una serie de elementos de la naturaleza, con connotaciones fantásticas y/o extraordinarias tales como: púas de puerco espín o ramita de espino. Para no ser reconocida se unta la cara con un ungüento amarillo preparado a base de grasa y corteza triturada, se pone un collar de cáscaras de avestruz y se ata a los tobillos orejas de gacela secas rellenas de semillas. Por último, carga con las nombradas púas de puerco espín, que la conducirán hasta la fiesta, y que dejará caer durante todo el recorrido (“va clavando de tanto en tanto en el suelo púas de puerco espín”). Al llegar al baile, se produce la misma sensación de júbilo que se da en otras versiones, y siente miedo y dudas ante la posibilidad de ser reconocida.

La figura del príncipe la encarna un cazador joven que centra su atención en ella. Este será el que la salve de su situación de maltrato, y tal y como dice: caminará con ella. La madre y las hermanas se retiran de la fiesta antes que Natiki, que tiene el poder de decidir cuándo irse, a diferencia de la versión de Perrault, donde tiene una imposición que mermará todos sus sueños si no la cumple. La vuelta a casa, de la mano del joven cazador, sin zapatito de cristal y sin más bailes, vendrá cargada de reproches y muestras de desprecio de las hermanas y de la madre: “Mala hija, ¿qué habrás estado haciendo?” o, “¿Quién querría caminar con ella?” Similar a las burlas que sufre Cenicienta cuando manifiesta su deseo de probarse el zapatito de cristal. El castigo final de las hermanas y la madre se da en forma de arrepentimiento, ya que una vez la hermana pequeña huye, serán ellas las que se ocupen de las tareas de la casa; y Natiki finalmente recibe su recompensa frente a la injusticia cometida para con su persona en el pasado: “Y el cazador cumple su promesa: nunca faltará carne para sus pucheros”; similar al “vivieron felices y comieron perdices”. Por último, resulta también curioso cómo, en esta versión, la

distancia que separa a la joven de su vida anterior es física, el cazador se la lleva "muy, muy lejos"; mientras que en el texto de Perrault, la distancia es de estatus o condición social: pasa de ser una criada a convertirse en una princesa y habitar un palacio. Una muestra clara de las diferentes aspiraciones de cada cultura.

Propuesta didácticas para el tratamiento de la competencia intercultural a partir de los textos seleccionados de “La Cenicienta”

Una vez realizado el breve recorrido histórico por el cuento de hadas y las reescrituras de Cenicienta, proponemos a continuación una serie de actividades para el trabajo de la interculturalidad, que sirvan para el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas. Se estructuraría de la siguiente manera:

I. *Un acercamiento a los cuentos clásicos.* Antes de empezar a trabajar con estas historias, sería interesante tantear los conocimientos previos sobre el cuento de “La cenicienta”, invitando a que relaten la historia que saben. Esto puede dar pie a hablar de otros cuentos clásicos y a formular hipótesis creativas, como las que propone Rodari: “¿Qué pasaría si Caperucita terminara locamente enamorada del lobo? O, “¿qué pasaría si Cenicienta, estando casada con su príncipe azul, decidiera que se ha cansado de ser princesa?”.

II. *La cenicienta de Perrault y Disney.* A continuación se trabajará el texto de Perrault. Para esto se podrá incorporar todo tipo de información para ahondar en la comprensión del texto. El hecho de que esta versión sea la base para la construcción cinematográfica de *La cenicienta* de Disney posibilita la selección y el uso de escenas que pueden ayudar a caracterizar la actitud de los personajes, y plantear cuestiones del tipo: ¿Podrías definir a Cenicienta? ¿Cómo es su actitud? ¿Se ve claramente en la historia quiénes son los buenos y los malos? ¿Qué es más importante en su ascenso, su belleza o su bondad?, etc. O, plantear actividades de reflexión sobre las diferencias sociales, las dos moralejas del cuento, o idear a la que sería una imaginaria Cenicienta en la actualidad...

III. *La Cenicienta africana, Natiki.* A continuación, se les dará a los alumnos el texto recopilado por Mandela. Las semejanzas con la versión de Perrault son

palpables, por lo que, una vez leído, los alumnos divididos en pequeños grupos, tendrán que debatir sobre las diferencias que encuentran entre uno y otro en relación a una serie de apartados: localización, vivienda, descripción de la protagonista, personajes malos de la historia, formas de adecentarse (cuidado personal, referencias a la belleza...), tareas del hogar, motivos de la envidia, tipo de “fiesta”, elementos mágicos, vestimenta para la “fiesta”, personaje que la salva, situación final, moraleja... Para facilitar la consecución de esta tarea, se les entregará una ficha donde puedan recoger toda esta información. Una vez finalizada, deberán comentar sus respuestas a todo el grupo y sus impresiones sobre la versión africana: ¿Qué formas de vida típicas de la cultura africana vemos? ¿Qué diferencias hay entre las virtudes que se le atribuyen a Cenicienta y las que se atribuyen a Natiki? ¿Sabríais situarlo en un mapa? Esto nos permite introducir al alumnado en cuestiones de investigación referidas a otras culturas del mundo, por lo que podemos pedir que investiguen sobre cuestiones como: ¿Qué es un kraal? ¿Dónde se encuentra Namacualandia? ¿Y el desierto del Kalahari? ¿Cómo se han transmitido estos cuentos? ¿Es Nelson Mandela su escritor o solo los recogió por escrito?

Tras esto, se puede pedir a los niños que dibujen a la familia y el poblado: cómo creen que irían vestidas, cómo serían las hermanas y la madre, o cómo aparecería la joven Natiki en el baile... Estos dibujos podrán acompañar una carta que los estudiantes tendrán que escribir a Natiki, aportándole soluciones para salir de su situación de maltrato; o bien, a su madre y sus hermanas, diciendo qué opinan sobre su actitud. Asimismo, también consideramos interesante proponer actividades a partir de las ilustraciones de Arthur Rackham y Edmund Dulac sobre “La Cenicienta”, que permiten trabajar con ciertas escenas y caracterizaciones de los personajes: Cenicienta (vestimenta, peinados de la época, decorados, etc.) o del hada madrina (personificada en una bruja por Rackham). Y con la ilustración que acompaña a la versión africana de Kiloaas de Kat podríamos hacer lo mismo. Esto se debe a que en ella se puede observar un variado abanico de elementos del pueblo africano: la imagen de fondo del cazador, junto a las pinturas de corte “rupestre” que representan desde escenas de caza hasta imágenes en que una persona se encarga del cuidado del rebaño, pasando por las representaciones que

aparecen de los bailes en torno al sol y al fuego, de las mujeres transportando fajos de trigo o de la presencia de huellas en el desierto. Con esta imagen se pueden trabajar y localizar diferentes costumbres del pueblo africano, e incluso, construir una historia a partir de la misma. Además, esto puede dar pie a actividades de búsqueda bibliográfica de información, donde el alumno se convierta en el constructor de su aprendizaje sobre esta cultura: sus costumbres, modos de vida, tribus, localización, jerarquías de poder, papel de la mujer, etc.

Otra posible actividad sería la reescritura de la historia desde diferentes lugares geográficos. Divididos en pequeños grupos, se pondría a los alumnos en la situación de que imaginen que, en vez de en África, nos encontramos en otro lugar del mundo. Lo interesante sería proporcionar a cada grupo una cultura diferente, sobre la que tendrá que adaptar su texto: árabe, china, india americana, eslava, escandinava, esquimal, española actual, egipcia, etc. Para ello tendrán que tener en cuenta las particularidades de cada una de estas, sus costumbres, actividades de ocio, jerarquías de poder, etc. Por ejemplo, en vez de un palacio, como en la versión de Perrault, si están en el Polo Norte, tendrán que hablar de un gran iglú; o si están en la América colonial, con los indios apaches, tendrán que tener en cuenta que difícilmente habrá un rey, sino que habrá un jefe indio. De igual manera, como la historia de Natiki no tiene moraleja, se les puede pedir a los alumnos que, en pequeño grupo, elaboren en verso una pequeña enseñanza de la historia, como una forma de ver qué han aprendido a partir de todo lo anterior.

Y así otras actividades que se pueden proponer podrían ser aquellas que inviten a conocer las diferentes países y culturas de mundo, las distintas formas de reescribir una historia que está en la base antropológica del imaginario humano, ya no solo infantil, sino colectivo, como referente inconsciente para la construcción de nuestro mundo.

Discusión y conclusiones

Tras el análisis realizado, concluimos esta aportación señalando algunas de las principales implicaciones que extraemos de lo expuesto hasta ahora, que nos lleva a concretar los siguientes puntos:

En primer lugar, concluimos que estos textos suponen una forma de comprender los modelos de vida y costumbres de épocas pasadas y de culturas diferentes a la nuestra, que no responden más que al afán humano por querer comprender el mundo que nos rodea. Estos se han mantenido como una constante generación tras generación, y presentan modelos válidos para afrontar los problemas que nos acucian en la actualidad. Una forma de afrontar una realidad negativa que se personifica en la figura de una “heroína” (o héroe) que puede ser cada uno de sus lectores.

En segundo lugar, consideramos que el hecho de ofrecer la mayor variedad posible de puntos de vista en una historia ayuda significativamente a desarrollar y trabajar el pensamiento crítico a nuestro alumnado. Estudios como el de Lluch (2003) demuestran el peso que tienen la versión de Perrault, como consecuencia de ser la base de la adaptación Disney, lo que condiciona la recepción del cuento y la construcción que hacemos de este clásico. De manera que proponemos dotar al alumno de diversas versiones, para que tomen lo mejor y peor de cada una de ellas y lleguen a comprender la estructura interna que subyace a cada uno de los discursos, y el mensaje que se esconde detrás de sus palabras.

Por último, aseveramos la idea de que trabajar la educación intercultural a partir de la implementación didáctica de textos clásicos no debe responder exclusivamente a acciones puntuales, sino que debe ser una constante en la actividad docente. Siempre con la intención ulterior de reducir al máximo el choque cultural y la distancia social que se produce entre individuos de distinta condición y raza, y abogando por esta competencia fundamental, entendida como un derecho y una necesidad de los ciudadanos para configurar las bases de la sociedad del futuro.

Referencias Bibliográficas

- Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Planeta.
- Bravo Villasante, C. (1989). *Ensayos de Literatura Infantil*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cooper, J. C. (2004). *Cuentos de hadas: Alegorías de los mundos internos* (3ª edición). Málaga: Sirio.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *AnMal Electrónica*, 29, (en línea). Recuperado de: http://www.anmal.uma.es/numero-29/Competencia_intercultural.htm
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tatar, M. (2003). *Los cuentos de hadas clásicos anotados*. Barcelona: Crítica.

OPTIMIZACIÓN DE LOS RECURSOS INFORMÁTICOS

ESCOLARES MEDIANTE LTSP Y TERMINALES RASPBERRY PI

Antonio Pardo Cayuela

(Universidad de Murcia)

Introducción

Entre 2006 y 2012, la Fundación Raspberry Pi desarrolló un microordenador con el objetivo de que fuera asequible para una gran mayoría de las escuelas y permitiera así llevar hasta ellas la informática. El resultado fue la aparición a principios de 2012 del modelo B de Raspberry Pi y, un año más tarde, del modelo A, con menos prestaciones¹. Ambos modelos poseen una tarjeta de sonido integrada y salida de video HDMI 1080p; son capaces de reproducir audio en estéreo y vídeo en HD con fluidez (“Raspberry Pi”, 2014)..

La Raspberry Pi (en adelante, RP) funciona con varios sistemas operativos basados en Linux, adaptados especialmente para que corran con su procesador ARM11 (similar al de muchos smartphones), siendo el más utilizado Raspbian, que es una adaptación ligera de Debian. En la RP podemos instalar la larga lista de software educativo libre que desde hace décadas vienen desarrollando desinteresadamente los numerosos miembros de la comunidad Linux, entre los que destacan, por la calidad y la cantidad de sus aportaciones, profesores y alumnos de universidades de todo el mundo.

Lo que antecede lleva a plantearnos si la RP es un instrumento aplicable en la escuela y, más concretamente, si es posible poner en funcionamiento toda un aula de informática basada en ella. Las prestaciones de la RP y su bajo coste justifican sobradamente la exploración de esta posibilidad, más aún en la época de crisis que estamos atravesando. Pero antes creo interesante revisar brevemente el modelo de aula de informática más extendido en la actualidad.

¹ El modelo A tiene 512 Mb de RAM, dos puertos USB y puerto ethernet. El modelo B tiene sólo 256 Mb de RAM, un puerto USB y carece de ethernet.

En la Región de Murcia dicho modelo se basa en un sistema formado por unos veinte ordenadores, cada uno con su sistema Windows instalado, conectados directamente a Internet, siguiendo la práctica habitual en las Aulas Plumier. Los ordenadores son mantenidos individualmente por el/la Responsable de Medios Informáticos (en adelante RMI), quien debe realizar básicamente las repetitivas tareas de actualizar los equipos y desinfectarlos de virus (muy frecuentes en Windows).

Para simplificar al máximo el actual modelo de aula de informática de educación primaria, propongo otro en el que un grupo de RPs estén conectadas como clientes a un PC que actúe como servidor, de tal manera que el RMI sólo tenga que ocuparse del mantenimiento de este último para que toda el aula funcione correctamente. La conexión de las RP al servidor Linux se realizará a través de Linux Terminal Server Project (LTSP), un cliente ligero (es decir, de bajo consumo de recursos) (Figura 1). Este modelo de aula ha sido analizado y valorado positivamente por diversos autores (Shrestha, 2007; Akitunde, 2010 ; Holt, 2014; Martins y Leal, 2014).

En la Web de LTSP son numerosos los usuarios de todo el mundo que informan positivamente de sus experiencias con este software; muchos de ellos son docentes que han montado aulas de informática con ordenadores viejos. En el caso de España, hay seis registros que informan de la implementación de LTSP en centros educativos de Madrid (1), Taradell (Barcelona, 1), Gijón (Asturias, 1), Cáceres (1), Valdepeñas (Ciudad Real, 1) y la Comunidad Valenciana (número sin precisar). Este último caso es especialmente interesante, pues desde hace unos meses la Generalidad está implementado LTSP en Lliurex, que es la distribución de Linux desarrollada por la Consejería de Educación destinada a sus CEIP e IES. Hay unos 600 servidores LTSP dando servicio a unos 5.000 clientes repartidos en diferentes centros escolares de la Comunidad Valenciana (Linux Terminal Server Project, 2014). En el extranjero, este modelo está siendo aplicado con notables resultados en países como Grecia, Nepal y Nigeria (Shrestha, 2007; Akitunde, 2010).

Preparación del sistema cliente/servidor

Lo primero que debemos hacer es instalar en la tarjeta SD de una de las RP el gestor de arranque BerryBoot, el cual nos permitirá seleccionar en una lista el sistema operativo con el que queremos arrancar la RP, entre los cuales se encuentra Raspbian y LTSP. Es conveniente instalar estos dos sistemas, ya que así tendremos la opción de poder iniciar la RP de forma autónoma, desde Raspbian, o como cliente, desde LTSP. Seguidamente, replicaremos la tarjeta SD de acuerdo con el número de puestos o RP que queramos conectar al servidor.

Respecto al servidor, las recomendaciones de hardware ofrecidas en la Web de los desarrolladores de LTSP son sorprendentemente modestas, al igual que para el cliente (Tabla 1). En el servidor instalaremos la distribución de Linux Edubuntu 12.04 LTS, que además de incluir de serie el servidor LTSP, contiene la ya mencionada larga lista de software educativo. Edubuntu existe en cuatro versiones, no excluyentes, destinadas a sendos niveles educativos. La versión para educación primaria contiene programas para aprender a usar el teclado del PC, a dibujar, a trabajar con fracciones, a conocer la geografía de todo el mundo y a incrementar el vocabulario, entre otros. Naturalmente, podemos instalar después otros programas educativos no incluidos en Edubuntu, en función de las necesidades; podemos hacer funcionar incluso programas para Windows a través de Wine, un software que crea dentro de Linux una capa de compatibilidad para aplicaciones que corran en este sistema operativo.

Tabla 1: Características del hardware del cliente, del servidor y de la red recomendadas por los desarrolladores de LTSP (Fuente: ltsp.org). Entre paréntesis, las características de la RP modelo B

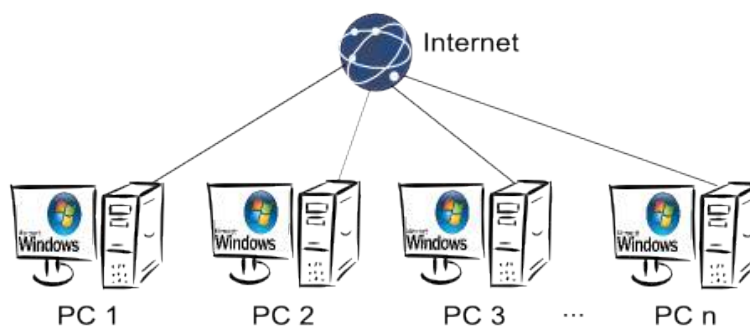
	Cliente (RP-B)	Servidor	Switch
Procesador	>533 Mhz (700 Mhz)	>3 Ghz Opteron x 2 (30 clientes)	-
RAM	>48 Mb (512 Mb)	>4x1 ó 2 Gb	-
Disco(s)	- (SD Card)	SATA RAID 10 10.000 RPM	-

Video	>16 Mb (-)		
Red	- (10/100 Mb)	Gigabit (>20 clientes)	Gigabit (>20 clientes)

La conexión entre el servidor y los terminales se realiza por medio de un sencillo switch, un dispositivo que contiene varios puertos ethernet a través de los cuales se comunican entre sí los dispositivos que estén enchufados a ellos. El número de puertos del switch dependerá, lógicamente, del número de terminales que queramos que tenga el aula. Como se indica en la Tabla 1, para una red de más de 20 terminales tanto el switch como la tarjeta de red del servidor deben ser del tipo Gigabit, los cuales permiten una velocidad de transmisión de hasta 1 Gb/s. En la Figura 1 se ofrece el esquema de conexión de un aula basada en LTSP (abajo) comparado con el de un aula de tipo Plumier (arriba).

La instalación del software no es complicada. Como ya hemos comentado, junto con Edubuntu 12.04 puede instalarse LTSP serve automáticamente. Por su parte, el cliente LSTP puede instalarse en la RP por medio de BerryBoot junto con Raspbian, de tal forma que podamos arrancarla con cualquiera de los dos sistemas. Por suerte, Edubuntu lleva “de serie” un eficiente monitor/gestor de aulas de informática, denominado Epointes. A través de Epointes, el profesor puede transmitir su monitor a los terminales, así como controlarlos remotamente, de tal forma que, si fuera necesario, podría tomar el mando de los mismos. Por su utilidad y prestaciones, Epointes es fundamental para administrar el aula Linux/LTSP. Respecto al resto de programas contenidos en Edubuntu, ya hemos comentado algunos de ellos más arriba, no obstante, la lista completa de todo el paquete puede consultarse en edubuntu.org.

Modelo de aula tipo "Plumier"



Modelo de aula cliente/servidor Linux

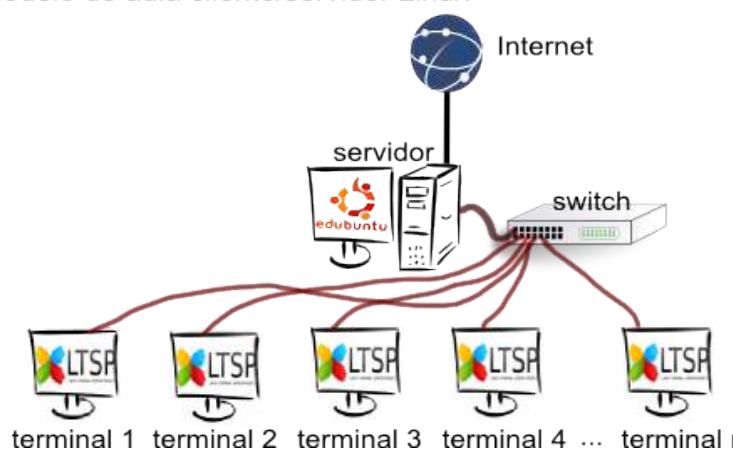


Figura 1: Modelo de aula de informática tipo "Plumier" vs. modelo cliente/servidor LSTP.

Valoración del aula Linux/LTSP

Lo más llamativo es quizás el gran ahorro económico que supone un aula Linux cliente/servidor respecto al aula tradicional Windows. En la estimación que aparece en la tabla 2, un aula Linux de veinte puestos ahorraría, aproximadamente, 5700 euros, aplicando los precios que se anuncian en el mercado minorista¹. Aún suponiendo que los proveedores aplicaran a la Administración descuentos del 50% en software y hardware, la diferencia de coste seguiría siendo muy grande. Pero mucho más llamativo que el ahorro económico, es el ahorro de tiempo para los RMI, ya que un aula de informática Linux/LSTP de veinte puestos requiere, en principio, un tiempo de mantenimiento veinte veces menor que el de un aula tradicional.

¹ Ignoramos el precio al que Microsoft vende las licencias de Windows 8 a la Administración, ya que dicha información no nos ha sido posible recabarla.

Tabla 2. Diferencia de coste estimada entre un aula de veinte puestos basada en Linux/LTSP y otra tradicional (Fuente: véase nota a pie de página)¹.

	SO	Switch	Terminales	PCs	Total
Aula Linux/LTSP	0 € (x1)	102 € (x1)	41 € (x20)	600 € (x1)	1500 €
Aula tradicional	60 € (x20)	-	-	300 € (x20)	7200 €

Para hacernos una idea directa de los pasos para poner en marcha una red Linux/LTSP con terminales RP, configuramos una con un sólo terminal. Para tal fin, seguimos las instrucciones recogidos en la página de ayuda de Ubuntu (“UbuntuLTSP/ LTSPQuickInstall”, 2014). Una vez configurada, la red funcionó de manera muy fluida; en ningún momento observamos que el sistema se ralentizara, ni siquiera a la hora de visualizar vídeos en flash, proceso que demanda una considerable cantidad de recursos. Hay que señalar que esta pequeña experiencia la realizamos con un servidor AMD Athlon 64 con 2 Gb de RAM y un switch no Gigabit, es decir, con unos recursos muy limitados.

En resumen, entre las ventajas del aula Linux/LTSP cabría destacar:

1. La gran reducción de costes en la adquisición de hardware.
2. Que utiliza un software seguro, de código abierto, libre y gratuito. Es prácticamente imposible que el sistema sea infectado por virus.
3. Importante reducción del tiempo y costes de mantenimiento de los equipos: todo el aula se mantiene desde un único punto de control.
4. Posibilidad de instalar en el servidor y ejecutar en los terminales

¹ El precio de Windows 8.1 Pro (oferta estudiantil) es el oficial anunciado en Microsoft Store. El del switch es el del modelo TP-LINK TL-SG1024 y procede de www.pixmania.es. El coste de la Raspberry Pi es el anunciado en raspberrypi.com, e incluye la tarjeta SD con el SO instalado y la caja de plástico. El servidor Linux está compuesto por dos HD de 1 Tb Seagate Barracuda 7200.14 (100 €), placa base Asrock Fatal1ty Z87 Killer (Socket 1150, 126 €), procesador i7-4770 (245 €), un módulo RAM DDR3 8 Gb 266 Mhz Kingston HyperX Predator (100 €), unidad CD/DVD RW Samsung SH-224 (15 €) y caja Nox Sense (20 €); precios de www.pccomponentes.com. Los ordenadores para el aula Windows tienen las mismas características que el del servidor Linux, excepto el microprocesador, un Intel Core i3-4340 (137 €) y el segundo HD, que no es necesario (-50 €). No se ha incluido el precio los materiales comunes a ambos tipos de aula, tales como monitores con HDMI, teclado, ratón ni cables (HDMI y RJ45), ya que la intención de esta tabla es comparar de manera sucinta la diferencia de precio entre los dos modelos de aula de informática.

aplicaciones para Windows a través de Wine, así como ---obviamente--- cualquier otra basada en Web (cada vez más utilizadas).

5. Soporte técnico para LSTP en lstp.org, mediante la excelente documentación que se encuentra en la LSTPedia (<http://wiki.lstp.org/wiki/LTSPedia>) y también a través del chat #lstp en irc.freenode.net (conexión vía navegador en <http://www.lstp.org/irc/>). También existe un manual de instalación para diferentes distribuciones de Linux, como Ubuntu.

Y entre los inconvenientes:

1. Imposibilidad de utilizar medios extraíbles en los terminales, tales como unidades flash, CD y DVD.
2. Rechazo por parte de algunos alumnos del entorno gráfico de Edubuntu (Unity o Gnome), debido a que en los PC domésticos utilizan Windows.

Discusión y conclusiones

La comunicación que aquí presento pone de manifiesto que la puesta en marcha de un modelo de aula de informática basado en Linux y LTSP, ya sea utilizando como terminales RPs o PCs reciclados, no es una aventura incierta, sino una realidad perfectamente aplicable. De hecho, este modelo se está funcionando en Grecia, Nepal, Nigeria y la Comunidad Valenciana, al parecer, con muy buenos resultados. Es necesario que las Administraciones de toda España estudien su implementación en el sistema educativo, no sólo desde el punto de vista tecnológico –donde su viabilidad ha quedado suficientemente demostrada- sino, sobre todo, en el pedagógico. El cambio del software privativo (Windows) al libre (Linux) no es sólo un cambio de los interfaces gráficos a través de los cuales el usuario se comunica con el PC, sino que supone para éste una nueva manera de entender el software y las TIC. Analizar estas implicaciones va mucho más allá del propósito de esta breve comunicación, pero es precisamente en torno a estas implicaciones pedagógicas donde deberían definirse las competencias en TIC que queremos desarrollar en los niños y los jóvenes. Creo que este nuevo enfoque debería propiciarlo cuanto antes la Administración educativa, si no quiere verse una vez

más superada por sus administrados, lo que sería lamentable.

A este respecto, es especialmente llamativa la poca atención mostrada por la administración educativa de la Región de Murcia por el software libre, la cual contrasta con la de otras comunidades, como Extremadura, Andalucía, Valencia, Madrid y Cataluña, que han desarrollado sus propias distribuciones de Linux destinadas a la educación, con el consiguiente ahorro en recursos materiales y humanos. El caso de la Comunidad Valenciana es especialmente destacable, ya que además está implementando en Lliurex (su distribución de Linux) LSTP para extender el modelo de aula cliente/servidor en por todos sus centros escolares.

Para terminar, me gustaría subrayar que el uso de sistemas Linux en las aulas de los colegios e institutos permitiría a niños y jóvenes conocer el mundo del software libre y disfrutar de sus valores, entre los que destacan la libertad y la cooperación, desarrollando así su espíritu crítico hacia el software comercial y las TIC en general

Referencias bibliográficas

- Akintunde, R. *LTSP: Developing Information in Developing Country. A case study of Nigeria* (Bachelor's thesis). Kemi-Tornio University of Applied Sciences. Recuperada el 20 de marzo de 2014 de www.academia.edu.
- Edubuntu. (2014). Recuperado el 12 de marzo de 2014 de www.edubuntu.org.
- Holt, L. *LTSP Implementation: A Pilot Study*. University of Tennessee. Recuperado el 4 de marzo de 2014 de <http://www.docstoc.com>
- Linux Terminal Server Project. (2014). Recuperado el 12 de marzo de 2014 de www.ltsp.org.
- Martins, A., & Leal, F. (2014). *Using Free Software at a Portuguese Secondary School of Arts*. Recuperado el 2 de febrero de 2014 de kurul.inet-tr.org.tr.
- Moreno, P. (2009). Linux en la Educación. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, 18, pp. 44–57.
- Shrestha, A. & Shrestha, J. D. (2007). *Linux Terminal Server Project (LTSP)*

and its prospects in Nepal. (Master thesis) Pulchowk Institute of Engineering. Recuperada el 18 de marzo de 2014 en <http://scholar.googleusercontent.com/>

Raspberry Pi. (2014). Recuperado el 17 de marzo de 2014 de www.raspberrypi.org.

UbuntuLTSP/LTSPQuickInstall. (2014). Recuperado el 17 de marzo de 2014 de <https://help.ubuntu.com/community/UbuntuLTSP/LTSPQuickInstall>

CUENTOS DIGITALES COLABORATIVOS ENTRE PADRES E HIJOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EDUCACION PRIMARIA

María Ángeles López García

(Universidad de Murcia)

Introducción

La lectura y su aprendizaje supone una de las preocupaciones de las familias, de los docentes y de todos los niños y niñas en edad escolar, especialmente en su inicio, ya que su desenvolvimiento en este aprendizaje dependerá el éxito o fracaso en su futuro escolar. Por ello, es necesario investigar acerca de los contextos en los que se realiza la lectura, especialmente en la familia, por la influencia tan temprana, constante y duradera que tiene, estudiando cuáles son los factores que van a favorecer o dificultar la lectura, y de cuyo balance resultarán los hábitos de lectura o su ausencia (Moreno, 2013).

Recientemente, la publicación de los resultados de la evaluación PISA de la OCDE 2012 han puesto de manifiesto un nivel de competencia lectora de los estudiantes españoles inferior a la media de la OCDE. Estos resultados se acentúan aún más en la Región de Murcia, pues se sitúa en la penúltima posición en comparación con el resto de las C.C.A.A.

En la evaluación inicial realizada a un grupo de alumnos de 2.º de primaria, se detecta una baja competencia lectora en sus dos componentes principales; velocidad lectora y comprensión lectora. Además, este grupo presenta ritmos de aprendizaje muy diferentes, una capacidad de atención muy baja y poca motivación hacia la actividad lectora.

Por un lado, los métodos tradicionales de lectura no funcionan dada la alta diversidad del aula, ya que no todos pueden leer el mismo tipo de texto y se pierden cuando otros compañeros leen.

Por otro lado, hay una baja implicación de las familias en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Las familias de estos alumnos proceden de una barriada algo deprimida, habitada en su mayoría por familias inmigrantes de clase social baja y en riesgo de exclusión social, situada en el casco antiguo de la ciudad de Murcia.

Ante la situación problemática descrita arriba no puedo ocultar mi preocupación, ya que la competencia lectora además de ser una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, es importante porque a través de la lectura accedemos al conocimiento de forma autónoma y personal. En la sociedad del conocimiento es imprescindible aprender a lo largo de la vida, por lo que se requiere un dominio eficaz de la lectura (Melgarejo 2006:240).

Tras la detección del problema, se inicia un proceso de reflexión. Es entonces durante este proceso de reflexión, cuando surge la idea de trabajar la competencia lectora a través de los cuentos. Son bien conocidas las posibilidades del cuento como recurso y vehículo fundamental a través del cual se puede desarrollar el pensamiento creativo, la sensibilidad artística y estimular el sentido crítico. Además, desarrolla la habilidad de escucha e interacción, estimula a la lectura, aumenta el vocabulario y la capacidad de comprensión (López, 2006).

Por otro lado, hoy en día contamos con tecnologías emergentes basadas en la Web 2.0 que ofrecen una plataforma para trabajar con los recursos educativos (Vaqueiro, 2012), a la vez que proporcionan a la escuela nuevos espacios y metodologías complementarias a la enseñanza tradicional (Agudo, 2012), constituyendo un importante medio para la construcción del conocimiento a través del aprendizaje colaborativo.

Teníamos pues dos elementos, el cuento y la Web 2.0 como recursos altamente motivadores y con muchas posibilidades para poder trabajar la competencia lectora. Así pues, decidimos fusionar ambos recursos y crear cuentos digitales con audio con este grupo de alumnos.

Como en el caso de la competencia lectora, son varios y complejos los factores que influyen en una determinada población, debido a que intervienen varios

subsistemas [subsistema familiar, Social-cultural y Escolar (Melgarejo 2006)], se decidió implicar a las familias en la creación de dichos cuentos digitales, porque podía resultar un elemento motivador, permitiría acercar a las familias al centro escolar, y las haría partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos.

Así pues, para tratar de dar respuesta a los aspectos deficitarios encontrados y con el objetivo de mejorar la competencia lectora de este grupo de alumnos, se plantea una innovación que consiste en el diseño de actividades didácticas utilizando diferentes herramientas de la Web 2.0 para la creación de tareas cooperativas y colaborativas entre iguales, entre las que destaca la creación de cuentos digitales con audio utilizando una herramienta digital gratuita, dónde la colaboración de las familias jugará un papel fundamental para la realización de las mismas.

Metodología

Se establecieron los objetivos de innovación que regirían el diseño de las actividades:

1. Mejorar las habilidades de lecto-escritura a través de la creación de contenidos digitales a través de las tecnologías emergentes y la Web 2.0.
2. Implicar a las familias en el proceso lector de sus hijos mediante la creación de Audio cuentos digitales colaborativos entre padres e hijos.
3. Motivar a los alumnos hacia la actividad lectora.

Enmarcaremos todo ello en una línea de investigación definida por dos aspectos fundamentales: la competencia lectora y la utilización de herramientas de la Web 2.0 como fuente de motivación en la enseñanza-aprendizaje de dicha competencia.

Para realizar esta intervención utilizaremos una metodología activa desde un modelo pedagógico constructivista (Cano, 2012).

En el seno de este constructivismo las metodologías que emplearemos tanto para el diseño de las actividades de la intervención en el aula del presente estudio como en su puesta práctica, son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje significativo.

Contexto

La intervención se llevará a cabo en una clase de 2.º de Primaria en el colegio Narciso Yepes en el centro de Murcia. El centro escolar forma parte de la red de colegios bilingües de la Región de Murcia. Se sitúa en un barrio algo deprimido, habitado en su mayoría por familias inmigrantes de clase social baja y en riesgo de exclusión social. La implicación por parte de las familias en el proceso de enseñanza- aprendizaje es muy baja.

Es un centro muy bien dotado tecnológicamente. El aula cuenta con una pizarra digital, Internet, altavoces y ordenador para el profesor. Además, el centro cuenta con un aula de ordenadores con pizarra digital, sala de audiovisuales con equipo de grabación, un aula plumier con 15 ordenadores portátiles para los alumnos, y 5 ordenadores portátiles para uso de los profesores.

Muestra

Los participantes de esta innovación pertenecen a un aula de 2.º de Primaria. Los criterios que se han tenido en cuenta para elegir esta muestra son la facilidad de acceso por parte del investigador, puesto que es el profesor del aula y por las características peculiares que presenta dicha clase.

Este aula está compuesta por 15 alumnos. Del conjunto de los quince alumnos que forman la clase, cinco son de origen español, dos de los cuales pertenecen a la etnia gitana, y el resto son alumnos procedentes de otros países. Hay cuatro alumnos con necesidades educativas especiales, y otros dos alumnos están siendo estudiados por la orientadora del centro, por una posible dislexia pura y por TDAH, lo que les está dificultando los aprendizajes. Puede deducirse que es un grupo muy heterogéneo, por lo que se hace complicado realizar lecturas colectivas de un mismo texto por razones diversas; tienen diferentes niveles y no todos pueden leer el mismo texto, además, la velocidad lectora de algunos niños es tan baja que sus compañeros se pierden durante el proceso de lectura.

Actividades

Muchos son los autores que recientemente han señalado la necesidad de incorporar tareas auténticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje,

principalmente si en ellas está implicado el uso de las TIC (Darling-Hammond et al,1995; Trillo, 2005). Adell (2008) destaca la necesidad de diseñar tareas percibidas como auténticas e interesantes y para esto, es necesario que vayan más allá del aula. Hablaremos de tareas auténticas si estas están contextualizadas y son significativas para el alumno. Asimismo, apuntan a un producto brillante y creativo.

En esta línea, Lebow (1993) añade que para la realización de dichas tareas auténticas, los aprendices deberán adquirir un papel principal en la gestión y el control de su propio aprendizaje.

Las actividades realizadas han sido diseñadas teniendo en consideración las orientaciones descritas por Adell (2008) sobre las tareas auténticas.

Como hemos mencionado anteriormente, para muchas de las actividades hacemos uso de herramientas de la Web 2.0. y la implicación de las familias juega un papel fundamental.

Se ha creado un blog de aula que se llama “Érase una vez unos niños creativos” cuya URL <http://cuentistascreativos.blogspot.com.es>, dónde tanto alumnos como familias, están siguiendo las experiencias del aula, lo que está teniendo un efecto motivador.

Descripción de las actividades realizadas con las familias

1. Reuniones

Durante la segunda semana de enero me reuní con las familias para expresarles mi preocupación acerca del nivel de lectura que había encontrado en el aula.

Después de darles algunas orientaciones acerca de la importancia de adquirir una buena competencia lectora para que sus hijos puedan desarrollar la primaria sin dificultades, se planteó la posibilidad de que viniesen a clase a leerles un cuento a sus hijos, la narración de este cuento nos serviría de hilo conductor para la realización de otras actividades y como producto final crearíamos un Audio cuento digital, donde participarían los alumnos con sus familias.

El objetivo de esta reunión fue informar a las familias sobre la propuesta de innovación.

Las impresiones que obtuve de esta primera reunión fueron muy positivas. Los padres se mostraron abiertos y participativos.

2. Cuestionario

En esta reunión se hizo entrega de un cuestionario para conocer los hábitos lectores de los alumnos y sus familias. Además, este cuestionario sirvió para conocer si disponían de ordenador o móviles inteligentes, si tenían acceso a Internet, y si sabían lo que era la Web 2.0.

Se leyó el cuestionario en voz alta y se dieron explicaciones claras y concisas acerca de como cumplimentar el cuestionario.

3. Sesión formativa para aprender a grabar

El objetivo de esta sesión fue enseñar a las familias a realizar grabaciones de audio utilizando sus móviles o con el programa Audacity, y a enviar dicho archivos a través del móvil o del correo

Objetivos de las actividades realizadas con los alumnos.

1. Comprender el significado de algunas palabras del cuento.
2. Leer y comprender un texto narrativo.
3. Expresar adecuadamente pensamientos, ideas y emociones.
6. Dialogar en grupo para fomentar la expresión oral y la escucha.
 3. Fomentar el gusto por la lectura y la escritura de cuentos.
 4. Promover el mantenimiento de la atención durante la escucha de los cuentos.
 5. Dramatizar una escena relacionada con el cuento.

Competencias básicas trabajadas principalmente

- C1. Competencia en comunicación lingüística.

- C4. Tratamiento de la información y competencia digital.
- C6. Competencia cultural y artística.

Descripción de las actividades realizadas con los alumnos

1. Invitado especial en clase

Cada semana tenemos en clase al familiar (principalmente el padre o la madre) de algún niño de la clase que viene a narrarnos un cuento tradicional.

Unos días previos a la narración del cuento, se entrega al niño del familiar que va a leer, el cuento tradicional. Estos cuentos tradicionales están siendo sacados de la web: www.cuentosparadormir.com

Tras la narración del cuento, el papá o el profesor realizan preguntas acerca del cuento narrado.

También se da la oportunidad, de que sean los propios alumnos quienes hagan preguntas a sus compañeros.

2. Sesión de cine

Proyectamos en la pantalla digital de clase una versión del cuento que nos ha narrado el invitado especial.

3. Establecemos las diferencias

Comparamos las dos versiones del cuento e intentamos encontrar diferencias. Reflejamos estas diferencias en un muro digital utilizando la herramienta Padlet. Los niños muestran su entusiasmo cuando ven aparecer su nombre junto con su comentario en el muro digital.

4. Nos convertimos en actores

Dramatizamos diferentes escenas del cuento. Utilizamos la técnica de “parado de imagen”, cuando los niños escuchan la palabra “freeze” se quedan parados. De esta manera immortalizamos esas escenas con la cámara de fotos. Después, utilizamos esas escenas para crear cómics, que a los niños les divierte mucho. Para la creación de cómics estamos utilizando una herramienta gratuita llamada Befunky.

5. Realizamos un cuento digital.

- Dividimos el cuento en tres partes: principio, desarrollo y final.
- Cada niño escoge una parte y dibuja la parte que ha escogido.
- Utilizamos Internet para buscar imágenes del cuento.
- Una vez que han realizado su escena, la describen por escrito. Aquellos niños que tienen muchas dificultades para escribir describen la escena verbalmente.
- Fotografiamos los dibujos y montamos el cuento digital utilizando la aplicación Utellstory.

6. Grabación del audio de cuento

Los alumnos graban con sus padres el trozo de narración que le corresponde. Los padres me envían las grabaciones a través del correo o del Whatsapp.

7. Visualizamos el cuento digital

Visualizamos el cuento en clase para ver como ha quedado.

Resultados

Los resultados que estamos obteniendo están superando las expectativas que teníamos en un principio.

Sorprendentemente está siendo la implicación de las familias en la experiencia innovadora. Como dato curioso, es el hecho de que a la reunión realizada para explicarles la innovación, asistieron el doble de familias que a la primera reunión realizada a principio de curso.

A día de hoy, han participado seis familias en la narración del cuento en el aula, y todavía hay padres que están interesados en asistir. Los alumnos se muestran muy motivados con la idea de tener a sus padres en el aula. Además, los padres se toman muy serio la labor de hacerles preguntas para ver si han comprendido la narración, por otro lado, los alumnos muestran mucho entusiasmo a la hora de responder a las preguntas.

En cuanto a la creación del cuento digital con audio; este ha motivado mucho a los alumnos y ha despertado mucho su interés, de manera que muestran con orgullo sus creaciones.

Por el momento llevamos tres cuentos creados y otros dos están en proceso:

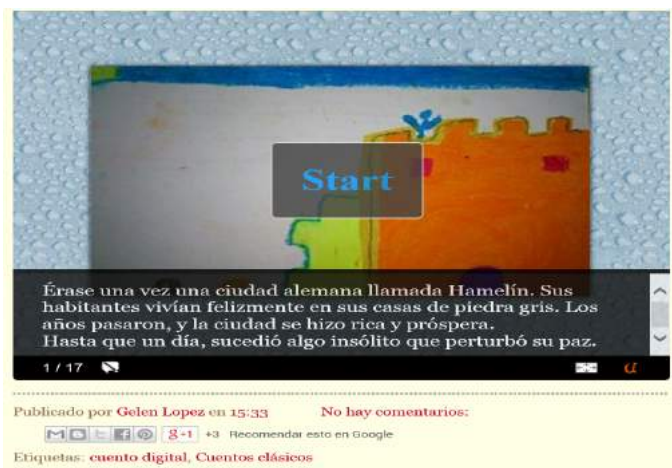


Imagen 1. Cuento digital con audio “El flautista de Hamelín” creado por los alumnos y sus familias.



Imagen 2. Cuento digital con audio “El Soldadito de Plomo” creado por los alumnos y sus familias.

Discusión y conclusiones

La experiencia que estamos desarrollando está promoviendo el uso de metodologías activas, desde una vertiente creativa y colaborativa a través de la creación de cuentos digitales con audio.

Aunque la experiencia está aún en desarrollo, las planillas de observación que se están realizando semanalmente ofrecen datos de interés, como el hecho de que la motivación de los alumnos está aumentando, además de una mejora progresiva de la competencia lingüística y tecnológica. Los alumnos se muestran motivados hacia la actividad lectora y expresan el deseo de querer mejorar su lectura. Si conseguimos mantener su motivación, habremos conseguido uno de los objetivos principales que nos habíamos propuesto.

Antes de iniciar esta innovación realizamos un registro de la velocidad lectora y la comprensión lectora. Al finalizar esta innovación, las volveremos a medir para comparar ambos resultados, teniendo muy en cuenta, que las posibles mejoras que se hayan podido producir no podrán relacionarse exclusivamente con el trabajo con los cuentos digitales, ya que, además de estos, se han realizado otras actividades en clase utilizando el libro de clase.

La familia se está identificando como un elemento muy significativo en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Es relevante saber que hay aún algunas familias que no han realizado ninguna grabación y participado en la experiencia, y son precisamente la de los alumnos que presentan más problemas con la competencia lectora. Teniendo en cuenta este aspecto, se va a promover la colaboración de las familias como elemento imprescindible para la experiencia educativa que se presenta. El apoyo y la colaboración de las mismas es esencial para el éxito educativo.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (2008). Desarrollando competencia. Ponencia en VII Jornadas de experiencias de innovación educativa de Gipuzkoa. Disponible en <http://video.google.com/videoplay?docid=-6166335145280850846#>

Agudo, T. (2012). El tratamiento de la información y competencia digital (ticd) en la práctica educativa. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8. Disponible en: http://www.ride.org.mx/pdf/tec_emergente_en_educacion/10_tec_emergente_en_educacion.pdf

- Beltrán, S. G. y Téllez, J. A. (2002): El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. En Del Río, D., Álvarez, B., Beltrán, S. G. y Téllez, J. A: Orientación y Educación Familiar. Madrid: UNED / Colección Actas.
- Cabero, J. (2009): Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la Educación. Web 2.0? . En Castaño, C. et al (coord). El uso de la Web en la Sociedad del Conocimiento. Investigaciones e implicaciones educativas (pp 9-30). Caracas: Universidad Metropolitana.
- Cano, A. (2012) EPEL francés: Una experiencia de incorporación del Portafolio Electrónico en tercer ciclo de Educación Primaria. Tesis de maestría del Máster en Innovación e investigación en Educación Infantil y Primaria. Inédita. Universidad de Murcia.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Cuevas A. y Vives J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. Anales de Documentación, 8, 51-70.
- Esteban, M. (2002). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. Revista de Educación a distancia, 6, 1-12.
- Hernández, M.A. y Sánchez, E.I.(2012): Fomento del hábito lector Web 2.0 en el aula de primaria. Disponible en <http://www.comprensionlectora.es/index.php/2013-11-27-14-18-14/2013-11-27-16-12-41/articulos-cl/item/726-fomento-del-h%C3%A1bito-lector-web-20-en-el-aula-de-primaria>
- Lebow, D. (1993). Constructivist Values for Systems Design: Five Principles Toward a New Mindset. Educational Technology Research and Development, 41, 4-16.
- López, B. (2006). El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística. Secretaría General Técnica.

- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, (1), 237-262.
- Moreno, E. (2013). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (4), 177-196.
- Vaqueiro, M.M. (2012). Aplicaciones de la web 2.0: wikis y blogs. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8.

UN ENFOQUE CREATIVO EN EL APRENDIZAJE DE FLE A TRAVÉS DE CUENTOS AUTÓCTONOS

Consuelo Vera Gil, Carmen Soto Pallarés

(Universidad de Murcia)

Introducción

El artículo presentado surge como respuesta a las reflexiones y experiencias adquiridas durante el estudio llevado a cabo “El cuento una ventana hacia el aprendizaje”, en el Master de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, de la Universidad de Murcia. Continuando en esta misma línea, pretendemos utilizar el cuento autóctono, es decir el cuento popular de la región de Murcia, como recurso educativo en la enseñanza del francés lengua extranjera.

Nuestro objetivo es utilizar el cuento de tradición oral autóctono como medio de comunicación con el fin de poner a los alumnos en contacto con nuestra propia cultura y tradición, y a partir de la cual, formar un paralelismo entre la cultura francesa y sus costumbres y la cultura de origen.

A este respecto Mendoza Fillola (2008) nos dice que

Las civilizaciones, junto con sus manifestaciones artísticas y literarias, evolucionan por relaciones de paralelismo, complementariedad, contraste o diferenciación; o bien por relaciones de influencia/asimilación, imitación/rechazo, o por absorción/transformación, etc., frente a otros modelos culturales; su aparición y desarrollo no es aislado.

Por otro lado, La realidad de nuestras aulas es muy compleja. Uno de los cambios más significativos que ha experimentado la sociedad de hoy en día es la irrupción de identidades culturales diversas, es decir, nos encontramos con un nuevo paradigma social y cultural al cual debemos enfrentarnos a todos los niveles. Nuestras aulas acogen la presencia de alumnos de orígenes diversos que presentan una heterogeneidad de culturas, así, podemos encontrarnos con un niño peruano, un niño marroquí, un niño chino o incluso un español nacido

en Gran Bretaña, cada uno de los cuales presentan matices culturales diferentes en relación a los otros.

A raíz de esta observación y teniendo presente que la lengua es un reflejo de la cultura, y que todo grupo interpreta la realidad que le rodea en función de su cultura, hemos querido averiguar en que medida podríamos, a partir de la exposición de la cultura autóctona, movilizar a los alumnos y conseguir que adquirieran una competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Nuestra propuesta se basa en la utilización de los elementos de nuestro patrimonio cultural basados en valores educativos fundamentales a través de los cuentos y relatos de tradición oral de Murcia con el fin de:

- Definir y elaborar modalidades pedagógicas que permitan explotar plenamente los elementos del patrimonio oral como instrumentos didácticos portadores de cultura, de historia y de tradición y con el fin de reforzar el dialogo intercultural.
- Contribuir al refuerzo de sistemas educativos para una mejora y diversidad de la capacidad de oferta pedagógica, teniendo en cuenta el contexto plurilingüe y multicultural de nuestras aulas.

Revisión de la literatura

Este estudio se apoya en trabajos de especialistas sobre la utilización de la literatura en la enseñanza tanto de la Lengua Materna como de una Lengua Extranjera. Sin embargo no hemos encontrado trabajos en los que se utilicen específicamente textos literarios auténticos de la Lengua Materna para la enseñanza o adquisición de la Lengua Extranjera.

Para este trabajo, hemos querido partir de dos de las numerosas funciones que nos aporta la Literatura en la Educación: La Literatura como transmisora de cultura y tradiciones, y como integradora social de relaciones a los demás, a sí mismo y al entorno.

La lengua es cultura

La lengua constituye un factor inherente a la cultura. Esto está ampliamente demostrado en el campo de la enseñanza, y por semejanza, la enseñanza de una lengua no puede desvincularse de la enseñanza de la cultura.

Calame Griaule (1987) nos recuerda que, en la cultura africana la literatura de transmisión oral, cuentos, leyendas, adivinanzas... tienen una gran importancia social, cumpliendo funciones pedagógicas, políticas e incluso de iniciación. Morote (2002) nos dice que

los cuentos de tradición oral y los literarios nos ofrecen una lección de vida, en la que se intercala lo social con lo cómico, lo real con lo maravilloso, lo escatológico con lo sentimental y con la alegría de recordar y al mismo tiempo de compartir el recuerdo.

Muchos han sido y son los autores que defienden el uso de los textos literarios en la enseñanza de una lengua extranjera: Mendoza (2008), Sanz (2006), Menoue W (2009), etc. y en estrecha relación a los cuentos: López Tamés (1990), Cervera (1991), Yvette Coyle (2000), Bettelheit (1994), A. Chavanon (2002), A. Popet & E. Roques (2000), Padovani (1999). Coincidiendo en resaltar el potencial de los cuentos a la hora de desarrollar una competencia comunicativa y cognitiva en los niños dentro de un contexto rico y significativo, puesto que les ayuda a interpretar la realidad, a comprender la vida, a estimular su imaginación y entre otras a fortalecer su propia realidad interna. En consecuencia con nuestro anterior estudio *“El cuento una ventana hacia el aprendizaje”* (Vera Gil, Soto Pallarés, 2013) compartimos la idea de que los cuentos tiene su espacio en la enseñanza de la lengua extranjera y lo más importante desde los niveles más básicos del aprendizaje, permitiendo a los maestros y maestras realizar una enseñanza de la lengua extranjera, en nuestro caso francesa, de manera divertida e instructiva.

La utilización de la literatura en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, es considerada como el espacio donde convergen lengua y cultura. En este sentido, el texto literario se presenta como un recurso excepcional para el desarrollo formativo de los aprendices, permitiendo la explotación tanto de aspectos lingüísticos a todos los niveles: fonéticos,

léxicos, semánticos,... como discursivos, extralingüísticos y civilizadores. Y en consecuencia favoreciendo la construcción de una competencia comunicativa intercultural.

La riqueza de los cuentos populares

La literatura de tradición oral constituye la historia y la memoria de los pueblos. Son un conjunto de textos e historias heredadas de nuestros abuelos y estilizadas por el uso. El gran escritor africano Hampate Ba, durante la conferencia de la UNESCO (1960), dice que *“En África, cuando un viejo muere, es una biblioteca que se quema”*. El cuento popular ha sido transmitido de boca en boca, antes de ser escrito, y es precisamente esta transmisión por la memoria de los hombres que explica las numerosas versiones, dependiendo del lugar, del narrador o incluso del ambiente en general.

Bricout (2005) nos dice que el cuento maravilloso o popular *“C’est un récit façonné par le temps et poli par l’usage, c’est une perle de parole. Tout ce qui était superflu ou incohérent a été élagué ou fil des transmissions.”*

Pelegrin (1984) escribe: *“El cuento constituye el mundo auditivo-literario del niño, le incorpora vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hace participe de una creación colectiva y le otorga signos de identidad”*.

Es en el último tercio del siglo XIX cuando se produce una amplia recopilación de cuentos populares en las diferentes comunidades de España, *“Cuentos populares de Extremadura”* de Hernández de Soto (1886); *“Cuentos asturianos recogidos de la tradición oral”* (1925) por Llanos Roza de Ampudia, *“Cuentos populares asturianos”* (1973) por M^a Teresa Canalleda; *“Contos populares da provincia de Lugo”* (1963) recogidos por la Institución Fingoy; *“La rondallayre”* (1871-1874) por Maspons y Llabrons; y otros.

Sin embargo, el primer trabajo de campo importante de cuentos populares españoles se realiza de la mano de M. Espinosa *“Cuentos populares de tradición oral”* (1926) y posteriormente *“Cuentos populares españoles”* (1946), llegando a recoger un total de 302 cuentos de tradición oral distribuidos por toda la península. Más tarde Rodríguez Almodóvar presentaría una selección

de cuentos populares españoles bajo el título “*Cuentos al amor de la lumbre I y II*” (1983-1984) y la colección de “*Cuentos de la Media Lunita*” (1985-2010)

En referencia a los cuentos populares murcianos hay que destacar la escasa presencia de estudios o recopilaciones de estas joyas literarias, actualmente contamos con algunos estudios y un creciente interés por continuar con esta labor, de los estudios realizados citamos las siguientes obras: “*De la tradición oral a la enseñanza de la literatura*” de Nicolás Marín; “*Cultura tradicional de Jumilla. Los cuentos populares*” de Morote Magán; “*Mitos y leyendas de las cuevas y yacimientos prehistóricos de Murcia*”, de Montes Bernárdez y Mengual Roca; “*Cuentos Murcianos de tradición oral*” de Guerrero Ruiz. y López Valero; “*Cuentos populares en la pedanía murciana de Javalí Nuevo*” de Hernández A. y otros.

Continuando con nuestro objetivo, es decir, la utilización del cuento tradicional de Murcia en la enseñanza, Encontramos la propuesta llevada a cabo por López Valero (1991) “*El cuento de tradición oral « La flor del linoral» y su aprovechamiento didáctico en educación infantil*”. Encontramos este estudio particularmente interesante dado su similitud a nuestro proyecto, al estar enfocada al proceso de adquisición de la lengua, en nuestro caso la lengua francesa. Basada en el principio de actividad y juego, y por otro lado, en la creación de un clima favorable, a través del cual la narración oral de los cuentos, favorezca y desarrolle la comprensión auditiva y visual en los niños. Por consiguiente una correcta expresión oral donde la pronunciación y el vocabulario son piezas claves, al tiempo que el niño ira conociendo los textos de tradición oral de su propia cultura.

Siendo conscientes que a través del cuento oral el narrador imprime su manera de decir las cosas dado la elección del lenguaje que utiliza, es fundamental cuidar nuestras palabras durante la narración, ya que esta manipulación de la lengua constituirá un aprendizaje significativo para el niño en su adquisición de la lengua extranjera, utilizando todos sus conocimientos para estructurar sus ideas y así construir su propio lenguaje. La forma sencilla del cuento de tradición oral, la utilización de un lenguaje sin complicaciones ni retóricas está adecuado al uso que el niño hace de la lengua en la etapa evolutiva en que se encuentra, *inicial*, de la adquisición de la nueva lengua.

Por otro lado, si analizamos los cuentos populares de tradición oral observamos ciertas características que favorecen nuestro proceso de enseñanza: por ejemplo, la existencia de pocos personajes, muy tipificados y diferenciados por rasgos opuestos, el escenario siempre atemporal e impreciso y la estructura narrativa cerrada o con repeticiones. En este primer contacto que los niños tienen a la exposición con la lengua extranjera, gozan de una ayuda importante con estas aventuras.

La integración y la dimensión intercultural

Como hemos señalado anteriormente, hoy en día, nuestra sociedad se caracteriza por la gran diversidad cultural que compone las estructuras de la población, extendiéndose esta misma situación a nuestras aulas.

En este contexto marcado por el dinamismo y por la creciente interacción entre alumnos pertenecientes a distintos grupos culturales, la adquisición de una competencia cultural se convierte en un objetivo prioritario para el desarrollo de una sociedad efectivamente multicultural.

Sin embargo, a menudo sucede que no se comparten las mismas reglas que codifican los procesos de comunicación entre los sujetos que interactúan, provocando errores interpretativos que afectan en la descodificación del mensaje y en la relación entre las partes. Estos malentendidos son ocasionados generalmente por un desconocimiento mutuo del idioma, por prejuicios y estereotipos formados hacia las culturas de los sujetos con los que nos relacionamos. Así por ejemplo, podemos encontrar diferencias a la hora de saludarse (en la cultura francesa se establecen, según regiones, dar entre 3 ó 4 besos), de expresar satisfacción o desagrado ante algún tema en concreto (sexo, homosexualidad...) o por otras posturas adoptadas durante el proceso de comunicación (el acercamiento físico más pronunciado en países latinos frente a cierto respeto del espacio individual en países del este).

Estos errores de interpretación nos han llevado a enfatizar la necesidad de conocer, y partir del conocimiento de nuestra propia cultura para adentrarnos en la asimilación y adquisición de otras culturas, en nuestro caso la cultura francesa. Maya Jariego (2002), establece que *“el conocimiento de la propia*

cultura se convierte en una premisa necesaria para conocer y descifrar el resto de culturas y por tanto la adquisición de competencia cultural vendría definida por el grado de conocimiento de la propia cultura, como factor que supedita la adquisición de competencia en otras culturas”.

Además, hemos de tener en cuenta que frecuentemente el profesor de lengua extranjera debe hacer frente a contratiempos (semanas culturales, excursiones, viajes de estudio...) para abordar los programas impuestos por las instituciones. En esta situación, el recurso más utilizado es privilegiar los aspectos estrictamente lingüísticos reduciendo considerablemente los aspectos culturales, provocando un menor atractivo en la enseñanza y una reducción en la comprensión de la lengua extranjera. El cuento popular de tradición oral surge como un recurso de excepción para trabajar todas las competencias necesarias, desde las competencias generales (saber, saber hacer, saber estar, saber aprender) como las competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas) establecidas en el CECRL, a la vez que provoca una fuerte motivación en los alumnos.

Metodología

La narración

Al inicio de este proyecto una de las cosas que tenía más claras era como llevar a cabo esta experiencia con los alumnos. Mi deseo era el establecer no solo un vínculo hacia aprendizaje de la nueva lengua meta sino un lazo de unión que formara parte de su personalidad y de sus propios recuerdos. Este vínculo lo encontré en mi interior, en el recuerdo de las historias que me contaba mi abuela y subrayo “*contaba*”. *Bricout* (2005) nos dice que

existe una relación que se liga en el momento de la narración. El narrador de una cierta manera presta su voz a todas las fuerzas del mundo, cuando hace dialogar al hombre, al pájaro y al viento en los árboles. Se confunde con el universo.

Es en el cuento contado donde reside la mayor trasmisión de emociones. El narrador no está limitado por nada, su movimiento es libre y complementa su expresividad y trasmisión de ideas con movimientos corporales, gestos,

silencios, variaciones de volumen y tonos de voz, sonidos onomatopéyicos... Al mismo tiempo que la espontaneidad y el placer por la narración se transmiten a todos los que escuchan captando vivamente su atención y simpatía.

Favret (2006) nos dice “Le conteur avec ses mots mais aussi sa voix, ses gestes et sa façon de gérer l’espace, va aider les élèves à créer, à visualiser un espace, des personnages...Tous les sens sont sollicités »

Además, la realización de un gesto en un momento determinado, la ralentización de un pasaje de la narración u otros, puede ayudar a los alumnos a comprender una palabra clave por su contexto, o incluso a agudizar su reflexión despertando sus conocimientos y su sensibilidad para construir el sentido del relato. Hemos de recordar que dado que las narraciones están destinadas a alumnos con niveles elementales en lengua francesa, no es imprescindible comprender todas las palabras para llegar a comprender la historia, pero estos recursos extralingüísticos resultan esenciales en su comprensión global.

Por otra parte estos cambios de tono, las pausas y silencios permiten a los alumnos un poco perdidos de volver a conectar con el ritmo del cuento.

Otro dato importante a destacar es la necesidad de marcar el final del cuento, con una fórmula de cierre o por un gesto.

Adaptación del cuento

En nuestro trabajo resulta necesario realizar una adaptación de la narración antes de llevarla al aula. Si tenemos en cuenta que nuestro interés reside en la adquisición por parte de nuestros alumnos de una competencia comunicativa en lengua francesa, debemos comenzar por la traducción del texto al francés, ya que partimos de un texto original de nuestro acervo regional.

Para ello debemos tener claro las expectativas respecto a la utilización que deseamos establecer del relato; qué elementos del currículo deseamos explotar, con el fin de resaltar o poner mayor énfasis; qué nivel de lenguaje debemos utilizar con el fin de establecer en nuestros alumnos un input (Krashen) de su nivel de incertidumbre + 1, etc.

También debemos contar con la duración del relato, si resulta demasiado largo o sobrecargado, rico en ejemplos, etc. Para esta situación, Sara C. Bryant (1995) establece una serie de principios generales de adaptación en el procedimiento de reducción o ampliación de un relato (eliminar hechos secundarios, personajes inútiles, descripciones, o en el caso de ampliación introducir detalles interesantes o elementos que complementen nuestro objetivo didáctico, siempre manteniendo una continuidad lógica de los acontecimientos...). Una relación muy interesante que nos ayudara a obtener una narración adaptada a nuestras necesidades.

Presentación del proyecto

Con el fin de concretizar nuestra idea, hemos abordado la explotación de un cuento en la clase de FLE con diferentes proposiciones de actividades.


El cuento en cuestión forma parte de la literatura de tradición oral de la Región de Murcia y ha sido recolectado, entre otros, por Almodóvar (versión más conocida).

Desde las primeras líneas, podemos apreciar diferentes mensajes culturales: las invitaciones, las celebraciones, las comidas, la importancia de la imagen... En todas las culturas se producen situaciones parecidas, facilitándonos establecer comparaciones entre diferentes culturas. También a través del mensaje del cuento podemos trabajar la importancia y el respeto a la amistad.

Por otra parte, es un cuento que ofrece estructuras repetitivas, dando ritmo al texto y favoreciendo su memorización.

El proyecto elaborado se apoya en la explotación del cuento oral: *“El gallo Kirico”* para los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria.

Tabla 1. *Cuento popular “Le coq Kirico”*

	<p>Résumé : Un coq méchant et égoïste est en route pour un mariage très spécial, il est donc vêtu de son plus beau costume. En chemin, il décide de manger un ver qui frétille dans une bouse. Oups ! Il en a plein le bec ! Que peut-il bien faire ? Comme il est méchant, il essaye de forcer les autres autour de lui à le nettoyer pour ne pas le faire lui-même. Ce n'est pas surprenant qu'en étant aussi égoïste, et en se moquant des autres, il finisse par en subir les représailles.</p>
---	--

Los *objetivos* que marcamos:

- Estimular la curiosidad y desarrollar una sensibilidad sobre la cultura extranjera y sus hablantes.
- Comprender comportamientos y contextos de distintas culturas.
- Entender los comportamientos en distintas situaciones o contextos.
- Relacionar la Cultura española y la Cultura francesa.

Actividades planificadas:

Las actividades se desarrollan en función de la tarea final establecida, la dramatización del cuento. Esta dramatización se realizará en las clases de los alumnos de menor nivel. El objetivo principal es conseguir que el alumno descubra como utilizar la lengua extranjera para comunicar, y además enriquecerse de la utilización que hacen sus compañeros de la lengua con el mismo fin.

Para profundizar en el descubrimiento de la cultura francesa, se propondrá la comparación del cuento “El gallo Kirico” con otro cuento popular francés “Le petit coq noir” con el que guarda cierta semejanza, tanto en la estructura “de repetición” como en el mensaje que transmite.

- *1.ª fase: Aprender a escuchar*

Se establecen las condiciones y materiales necesarios para una buena escucha, la activación de los conocimientos previos a través de la presentación de los protagonistas principales del cuento con ayuda de imágenes.

- *2.ª Fase: Comprender y memorizar*

Durante la narración el alumno comienza a identificar: al personaje principal, sus características, acciones, lugares donde se desarrolla la acción, es decir, adquiere el esquema narrativo del cuento. Tras la narración se produce un periodo de reflexión que será enriquecido con una fase de intercambios de ideas por parte de los alumnos sobre los diferentes episodios del cuento, verificando de esta forma la comprensión global del mismo.

En esta fase los alumnos habrán memorizado, el título del cuento, el tema desarrollado, los personajes incluso algunos de los pasajes específicos, sobre todo aquellos que se repiten continuamente.

- **3.ª Fase: Analizar el esquema narrativo**

a). En el curso de esta fase se presentara el cuento escrito para su lectura, se señalaran las palabras incomprendidas y frases hechas.


b) La segunda parte consiste en la representación gráfica del itinerario del héroe. Pone en evidencia los episodios del cuento y su encadenamiento lógico. Es un soporte indispensable para aprender a contar

- **4.ª Fase: Comparación de dos cuentos**

En esta actividad se comparará los dos cuentos, indicando los puntos en común y las diferencias entre ellos. A continuación se realizará un análisis de los trabajos y puesta en evidencia de los elementos señalados.

Se presentará la imagen del gallo como símbolo oficial de Francia. Destacando el tratamiento dado al gallo en el cuento francés, como un símbolo de bondad, colaborador y fiel. Frente al gallo Kirico que representa el egoísmo y la vanidad.

Tabla 2. Cuento popular “Le petit coq noir”

	<p>Résumé : Un petit coq noir vivait dans une vieille ferme. Un jour ce brave petit coq trouve une pièce d’or pendant qu’il gratte la terre. Il veut ramener la pièce d’or à sa pauvre maîtresse, mais le Sultan de la ville, qui est un homme injuste et cruel prit la pièce et la porta à son palais.il passera pour nombreuses preuves pour récupérer sa pièce d’or.</p>
---	--

- **5.ª Fase: Dramatización del cuento**

Tabla 3. Ficha de actividades

<p>1.ª fase: Aprender a escuchar</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Creación de hipótesis a partir de la portada del cuento. - Asimilación del nuevo vocabulario presentado “mots clé” y personajes 	
<p>2.ª Fase: Comprender y memorizar</p>	
<p>1. Verificación de hipótesis de la primera fase.</p>	
<p>2. Cuestionario oral:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Qui est le protagoniste? 	<ul style="list-style-type: none"> • Combien de personnages il- y- a-t-il dans le conte?
<ul style="list-style-type: none"> • Qui sont- ils ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Où vivent-ils ?
<ul style="list-style-type: none"> • Comment est le protagoniste, il est bon/méchant Il est propre/sale ? Pourquoi est-il méchant ? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Les autres personnages sont-ils méchants ou gentils ? 	

3. Asociar las frases con las imágenes correspondientes.

- Le coq Kirico pensa: « Hummm, quel bon petit déjeuner ! »
- Mauve, nettoie-moi le bec, je vais au mariage de l'oncle Perico.
- Avec lui, je ne perds pas mon temps. Si je l'ai vu, je ne me souviens pas.
- Loup, mangez-vous au mouton qui n'a pas voulu manger la mauve, qui n'a pas voulu me nettoyer le bec.
- Je vais te nettoyer si ti me dis où est le ver, a déclaré le feu.
- enfin le coq mouillé arriva au mariage, qui était à la moitié de la célébration



4. Indica el estado de animo que reflejan las imágenes siguientes, ayudándote de la siguiente lista.



- pensif/ive
- content/e
- furieux/euse
- heureux/euse
- en colère
- fâché/e
- indigné/e
- triste

5. ordenar correctamente las imágenes siguientes.



3.ª Fase: Analizar el esquema narrativo

1. Coloca en orden los párrafos siguientes.
2. Describe la personalidad del protagonista. Comment il est?
3. Cual es el mensaje del cuento
4. **Lluvia de ideas.** Identificación de diferencias culturales entorno a la comida entre las culturas de la clase (platos preferidos, platos típicos,...) el profesor aportará a través de imágenes las costumbres francesas.

Realización de una encuesta completando un cuestionario tipo:

Nationalité				
- Que manges- tu pour le petit déjeuner ?				
- Où ?				
- À quelle heure ?				
- Avec qui ?				
- Que manges-tu pour le midi ?				
- Où ?				
- À quelle heure ?				
- Avec qui ?				
- que manges-tu pour le dîner				
- Où ?				
- À quelle heure ?				
- Avec qui ?				

5. Análisis de las encuestas realizadas, identificando las semejanzas y diferencias entre los diferentes países, nuestra propia cultura y la cultura francesa

4.ª Fase: Comparación de cuentos

1. Completa el siguiente cuadro

Titre	Le coq Kirico	Le petit coq noir
Comment commence le conte ? quelle formule utilise ?		
Quels sont les personnages principaux?		
Pouvez-vous les décrire ? comment ils sont ?		
Où se déroule l'histoire ?		
Comment se termine l'histoire ?		
Comment fini le conte? quelle formule utilise?		

2. análisis de los trabajos y puesta en evidencia de los elementos señalados.

5.ª Fase: Dramatización del cuento

Referencias Bibliográficas

- Anastassiadi, M.C., Arnaudies, B., Favret, C. (2006 octubre). Le conte un atout pour l'oral. *Français dans le monde (Le)*, n.º 347, p. 27-36. CLE International.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Bricout, B. (2005). *La clé des contes*. Paris: Seuil (Ed.)
- Calame-Griaule, G. (1987). *Des cauris au marché*, Société des Africanistes.
- Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_1990_num_30_113_369218
- Canalleda, M^a T. (1973). *Cuentos populares asturianos*. Gijón: Ayalga ediciones.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto, Bilbao:
Ed. Mensajero.
- Chavanon, A. (2000). *Former des enfants conteurs*. Hachette éducation.
- Cone Bryan, S. (1995). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Biblaria.
- Contos populares da provincia de Lugo (1963). Vigo: Centro de Estudios Fingoy. Galaxia, 1979.
- Coyle, I. (2000). *El relato de cuentos en el aula de inglés: Las técnicas del profesor*. Universidad de Murcia.
- Espinosa, A. M. (1946). *Cuentos populares españoles, Vol.I*. Madrid: CSIC, p.XXV
- Guerrero P., López Valero A. (1993). *Cuentos murcianos de tradición oral*. Murcia. Universidad de Murcia
- Hampate Ba, A. (1960). *Conferencia General de la UNESCO*, Paris.

- Hernández Fernández, A. (2005). Cuentos populares en la pedanía murciana de Javali Nuevo. *Revista de Folklore*, nº 289, p. 8-20. Valladolid.
- Hernández de Soto, S. (1886). Cuentos populares de Extremadura. Biblioteca de las Tradiciones Populares Españolas, X. Madrid.
- López Tamés, R. (1990). Introducción a la literatura infantil. Murcia: Univ. Murcia.
- López Valero, A. (1991). El cuento de tradición oral « La flor del linoral» y su aprovechamiento didáctico en educación infantil. *Monteolivete*, pp. 221-229. Universidad de Valencia.
- Llano Roza de Ampudia, A. (1925). Cuentos asturianos recogidos de la Tradición oral. Madrid. (Reedición, Oviedo, 1975)
- Maspous y Labros, F. (1871-1874). Lo Rondallayre. 3 tomos, Barcelona.
- Maya-Jariego, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Portularia* 2. pp.91-108. Universidad de Huelva.
- Mendoza, A. (2008). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/>
- Menouer, W. (2009). La literatura como recursos didáctico en el aula de E/LE.
 Recuperado de <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf>
- Montes Bernárdez R., Mengual Roca E. (1990). Mitos y leyendas de las cuevas y yacimientos prehistóricos de Murcia. Murcia. Academia Alfonso X el Sabio.
- Morote, P. (1990). Cultura tradicional de Jumilla. Los cuentos populares. Murcia. Academia Alfonso X el Sabio.

- Morote, P. (2002). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/39016573/El-cuento-de-tradicion-oral-y-el-cuento-literario>
- Nicolás M. C. (1987). De la tradición oral a la enseñanza de la Literatura. Murcia: Dirección Regional de Educación.
- Padovani, A. (1999). Contar cuentos. Desde la práctica a la teoría. Buenos Aires, Barcelona, México: Ed. Paidós.
- Pelegrin, A. M. (1984). La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral. Madrid: Ed. Cincel.
- Popet, A. Roques, E. (2000). Le conte au service de l'apprentissage. Édition Retz.
- R. Almodóvar, A. (1983) Cuentos al amor de la lumbre I. Madrid: Ed. Anaya.
- R. Almodóvar, A. (1984). Cuentos al amor de la lumbre II. Madrid: Ed. Anaya
- R. Almodóvar, A. (1985/2000). Cuentos de la media lunita. Sevilla: Ed. Algaida.
- Sanz, M. (2005). El lenguaje coloquial en la clase de E/LE. In FIAPE: I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro. Toledo 20/23/2005. Recuperado de <http://www.educacion.es/redede/biblioteca2005/fiape/sanz.pdf>.
- Vera Gil, C., Soto Pallarés, C. (2014). El cuento una ventana hacia el aprendizaje. Investigación educativa en Educación Primaria. p.137-149. Univ. Murcia.

LA HUERTA EN LA RAYA

Esperanza Baños Cardenal, M^a Salud Martínez Beltrán, Pilar Arnaiz Sánchez,
Rogelio Martínez Abellán

(CEIP. Ntra. Sra. de la Encarnación y Universidad de Murcia¹)

Introducción

Trabajar de manera conjunta toda la comunidad educativa es uno de los objetivos que debería de tenerse en cuenta para la consecución de los fines de la educación. Otro de los objetivos prioritarios del sistema educativo es estimular la participación de todos los componentes de la comunidad educativa, profesores, alumnos, equipo directivo, padres y responsables de la Administración en el proceso de evaluación interna y de evaluación de los centros con el fin de fomentar una responsabilidad compartida con vistas a la mejora de los centros docentes.

Aquellos centros más dinámicos, consideran la mejora como un proceso continuo que forma parte de la vida cotidiana de la propia escuela. En estos casos, los esfuerzos de mejora suelen ser permanentes y cíclicos; forman parte de la cultura general del centro escolar y son, en definitiva, su seña de identidad. Indudablemente, todos los profesionales quieren hacer su trabajo cada vez mejor, y para ello es preciso que estén dispuestos a desaprender, a reaprender, a criticar, a ser criticados y a reflexionar con sus colegas, entre otros (Murillo y Krichesky, 2012, 27).

La coordinación entre la Educación Infantil y la Educación Primaria facilita la continuidad de los objetivos y de la metodología entre ambas etapas, proporciona al alumnado la estabilidad y seguridad para poder enfrentarse a los retos que les plantea el aprendizaje por descubrimiento. Si además sumamos los beneficios sociales y culturales que aporta la implicación de las

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i “Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” (EDU2011-26765”, Ministerio de Economía y Competitividad).

familias en este proceso encontraremos el entorno idóneo para el aprendizaje conjunto entre ambas etapas y el resto de la comunidad.

La finalidad de la Etapa de Primaria es tratar de proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales básicas y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Por otro lado, el currículo de Educación Infantil hace explícita la importancia del desarrollo y aprendizaje como procesos dinámicos, que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno. En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración de las familias, tanto para facilitar la adaptación de niños y niñas a la escuela, como para planificar conjuntamente el desarrollo de objetivos educativos. Desde los primeros años escolares se favorecerá la transmisión y adquisición de aquellos valores que revierten en un desarrollo integral de niños y niñas: pautas de convivencia, relación social, cooperación, autonomía personal y confianza en sí mismos; salud, hábitos de trabajo y esfuerzo e interés por aprender.

Integrar la perspectiva medio ambiental en la vida del centro nos proporciona la base para de forma global o interdisciplinar, tanto en educación infantil como en educación primaria, desarrollar las competencias del currículo. Para Hernández (2008), García y Buelga (2009) y Ripoll (2010), el trabajo en el huerto escolar va a facilitar el desarrollo de una práctica educativa acorde con los fines, los objetivos y contenidos de la Educación Ambiental, teniendo en cuenta la conjunción de tres dimensiones:

- *Educar en el medio*: investigando y trabajando directamente en el medio, relacionando los problemas que afectan a ese entorno cercano con problemáticas de carácter más global.
- *Educar sobre el medio*: El huerto escolar es un sistema ecológico que ha de ser investigado en su conjunto, teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, las interacciones que se dan entre ellos, los cambios que experimenta, su organización y las interdependencias que tiene con otros sistemas.

- *Educación a favor del medio*: impulsando toda una serie de valores y actitudes necesarios para un cambio hacia comportamientos más respetuosos con el medio ambiente:

En este sentido, trabajar el huerto escolar nos ayuda a la mejora de la competencia lingüística, social y ciudadana, cultural y artística, matemática, conocimiento e interacción con el medio físico, el tratamiento de las Tics, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal. Así, los huertos escolares cuentan con una presencia cada día mayor en el sistema escolar, siendo utilizados con finalidades diversas, empleándolos como recurso didáctico, como apoyo o complemento, o constituyendo el eje transversal del currículo su valoración pedagógica es cada vez mayor. Como señala Escutia (2009, 20) "... el huerto escolar es un elemento más del paisaje escolar, como la biblioteca, el comedor o el aula de informática".

Metodología

Al cultivar un huerto escolar y realizar las actividades que giran en torno a él, pretendemos conseguir los siguientes objetivos generales:

- Utilizar el huerto como ámbito de relación escolar y trabajo cooperativo entre los participantes, desarrollando actitudes de respeto y colaboración.
- Hacer partícipes de nuestra experiencia a las familias de nuestro alumnado (abuelos/as, padres/madres), transmitiéndonos su sabiduría popular y sus experiencias.
- Sensibilizar al alumnado hacia la educación ambiental.
- Conocer la historia y el origen de nuestro pueblo, sus juegos populares, palabras en panocho, refranes, canciones, oficios, entre otros.
- Integrar los contenidos y competencias del currículo de manera significativa y globalizada.

Este proyecto está destinado en primer lugar a todos los alumnos-as del centro y como no, a toda la comunidad educativa, tanto en los talleres como, especialmente, en el día de convivencia, donde tienen lugar las exposiciones de los trabajos de los alumnos-as, demostración de talleres y actuaciones. Sus responsables son el claustro de profesores (19 en total) y 9 familias, que

colaboraron de forma directa en la plantación y cuidado del huerto. El resto de familias del centro participó, de manera esporádica, en talleres, aportaciones de información, materiales, etc. (Bueno, 2002).

Los participantes fueron 3 unidades de educación infantil y 6 de educación primaria, un total de 164 alumnos/as que supone el total del alumnado de nuestro centro: 45 de ellos, alumnos y alumnas de educación infantil, de entre 3 y 6 años de edad, y el resto de educación primaria, de 6 a 12 años. Se buscó también la colaboración del ayuntamiento, de los agricultores de los alrededores, de los abuelos, jubilados...

Para la gestión y eficacia de la ayuda prestada, y la realización de otras actividades, como planificar, desarrollar, coordinar y elaborar materiales, se constituyó una Comisión del Huerto, compuesta por un representante de cada ciclo y el responsable del proyecto, manteniendo reuniones periódicas con el resto del claustro.

Este proyecto se ha desarrollado a lo largo de todo el curso escolar, ya que se ha tomado como eje temático de toda la programación del centro, trabajando los productos de las distintas temporadas. Desde las aulas también se han desarrollado diversas actividades, como talleres, elaboración de materiales para compartir durante la semana cultural, exposiciones de los conocimientos adquiridos de unos ciclos a otros, además de disfrutar con el aprendizaje de la plantación y cuidado de nuestro huerto.

Los/as alumnos/as han llevado a cabo, entre otras actividades:

- La recogida y clasificación de datos (con un diario).
- Búsqueda de información en libros, revistas, internet, etc. Preparación de la biblioteca escolar (visibilidad de obras de interés, decoración...)
- Visualizaciones de vídeos de documentales sobre diferentes aspectos de la naturaleza, historia de la agricultura y de La Raya, de productos agrícolas de diferentes zonas, de la casa típica de la huerta, la barraca, los oficios, etc
- Elaboración de murales y manualidades sobre plantas, árboles, flores...
- Construcción de una barraca en el pasillo del colegio.
- Taller de espantapájaros. Importancia del objeto.

- Dramatización de obras de teatro como “Don Pencho de la güerta” y “el duende de la huerta”.
- Talleres de escritura en panocho, elaborando un diccionario, los refranes de la tierra...
- Visita al centro de la agrupación panochista L'Juntaera.
- Diversas actividades en torno al conocimiento de las tradiciones de la huerta así como al lenguaje (pregón de inauguración de la biblioteca escolar en panocho, murales, manualidades...)
- Talleres del vestido típico de la huerta, elaborando un traje típico.
- Elaboración y decoración de platos artesanales en arcilla.
- Exposiciones de trabajos del alumnado en lengua inglesa.
- Taller de “artes culinarias” con nuestros productos recolectados y con otros típicos de nuestra tierra como los paparajotes.
- Taller de flores, broches e imanes con motivos huertanos.
- Visionado del cuento “Juanico y los hombres buenos”, VV.AA.
- Visita al centro de una rondalla: folklore regional.
- Juegos tradicionales y otros en Tics, como el concurso “quién quiere ser huertano”.
- Y salidas, como la visita a un huerto ecológico, al museo de la huerta y la noria de Alcantarilla, a la catedral, a la federación de peñas huertanas y a la Contraparada.

La metodología empleada, dado el carácter eminentemente práctico de nuestra propuesta, ha sido activa y participativa, individualizada y significativa, basándonos en el método de proyectos, contemplándose la interdisciplinariedad y la globalización, otorgándose especial relevancia a las actividades de investigación: observaciones, dudas, hipótesis, comprobaciones, intercambio de información, toma de decisiones, llegar a un acuerdo, solución de problemas, comunicaciones y exposiciones, análisis de resultados, valoración de los mismos, etc. (Jiménez, Garnica y Madurga, 2009).

Teniendo en cuenta los principios metodológicos generales recogidos en el Decreto 286/2007 por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, nos hemos basado en los siguientes como pilares de nuestra metodología:

Contemplar y afianzar el continuo que forman las diferentes etapas y niveles educativos y la necesidad de su estrecha imbricación de forma que pueda garantizar el proceso de formación del alumno y de la alumna, la progresiva construcción de su personalidad y el desarrollo de todas sus capacidades, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

Entender que la motivación al alumnado debe imprimirse desde nuestra escuela (nadie aprende si no le mueve una razón por ello) con el fin de mejorar el rendimiento académico y favorecer de forma progresiva el aprendizaje autónomo. Potenciar el interés, la responsabilidad y el deseo de esforzarse en el logro del trabajo bien realizado se hace, en este sentido esencial, del mismo modo que hacer explícita la funcionalidad, relevancia y puesta en práctica de los aprendizajes. Aprendizajes significativos y aplicados necesarios en la sociedad actual que le servirán para desarrollar habilidades y estrategias, generando, además, la disposición de seguir aprendiendo y de hacerlo por sí mismo, como parte ineludible del principio de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Considerar la importancia de la educación personalizada, que combina los principios de individualización y del trabajo colaborativo. La atención individualizada de los/as alumnos/as nos alerta en la detección temprana de las dificultades de aprendizaje y ayuda en su prevención, estableciendo con carácter inmediato mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar y desarrollando sistemas individuales que consideren la diversidad.

Disponer del trabajo en grupo como recurso metodológico facilitador del desarrollo personal y social, así como el intercambio de experiencias y fomentar la cooperación y la participación responsable del alumnado en el aprendizaje, forman un complejo educativo que impulsa la reflexión personal y la formulación de conclusiones respecto de lo aprendido, proporcionando oportunidades de confrontar puntos de vista entre iguales, ampliar criterios, descubrir limitaciones y superar conflictos mediante el diálogo y, en general, desarrollando determinadas habilidades que autorizan el avance en su propia formación.

El profesor, desempeña en este proyecto el papel de guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos (aprendizaje significativo), así como orientando la actividad mental constructiva del alumno/a para lograr una reconstrucción de la información recibida y una asimilación significativa de los contenidos.

Presidir la propuesta desde un enfoque globalizador que permita abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su totalidad, aplicándose progresivamente la interdisciplinariedad.

Valorar el aula como recurso para la avivar la implicación del alumno y el continuo desarrollo de una inquietud por la observación, la búsqueda activa, la investigación, la organización y la autonomía. Aseguramos la generación de estrategias personales para acometer nuevos aprendizajes de manera autónoma, favoreciendo la percepción que tiene de sí mismo, propiciando la explicación de sus éxitos y fracasos, y estimulándole para que se plantee nuevas metas. En suma, facilitando el desarrollo de una educación esencialmente activa, que suponga la mutua implicación de profesores y alumnos en los procesos del aula.

Para todo ello, creamos desde el centro un clima escolar, abierto, ordenado, afectivo y a la vez exigente, con expectativas y actitudes positivas por parte del profesorado, donde se valora el interés, el esfuerzo y se potencia la responsabilidad del alumnado, promoviendo acciones que precisan la implicación y participación de las familias en el trabajo escolar cotidiano de sus hijos e hijas, incrementando su vinculación con los profesionales y con la vida de los centros docentes. La escuela así concebida, se erige en un lugar que ampara y fomenta el intercambio fluido de información y experiencias, y el desarrollo tanto de las habilidades sociales y de los hábitos de trabajo responsable como de la autonomía, la imaginación, la creatividad y la capacidad para afrontar nuevas situaciones y la educación en valores (Arnaiz, 2012).

Las oportunidades de nuestro centro, respecto a la propia diversidad del alumnado, sirve de referente en cuanto a las dimensiones social y cultural,

diseñando y poniendo en práctica al efecto nuevos recursos y programas específicos de aprendizaje que inciden en la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres, en la solidaridad y en el interés por conocer otras culturas, facilitando además una efectiva integración educativa y social de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas (Coelho, 2006). De igual forma, utilizar las tecnologías de la información y la comunicación constituye otro recurso metodológico necesario para adaptarse a la era digital y a lo que ella conlleva en cuanto a la adquisición de nuevos conocimientos en cualquier ámbito del saber.

Por otra parte destacamos el papel fundamental que adquiere la lectura y la escritura y, de modo especial, la comprensión y el análisis crítico de la lectura. El avance hacia un hábito lector eficaz es considerado e impulsado desde todas las áreas y por todos los profesores que intervienen en el proyecto.

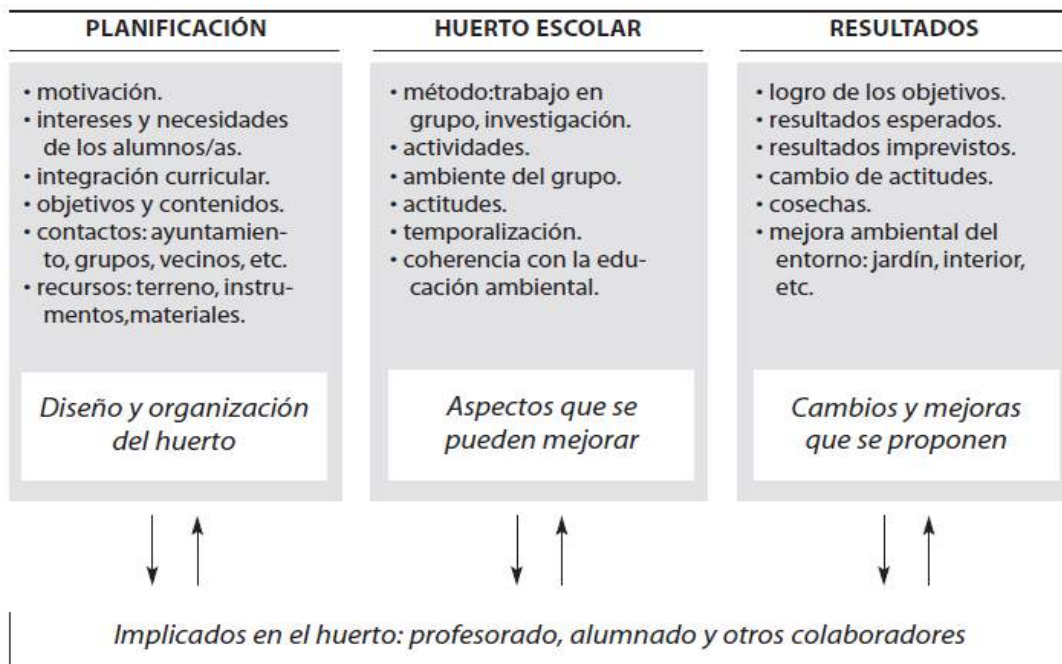
El desempeño de la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado del proyecto realizado de manera continua, global, formativa y personalizada, teniendo en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. La evaluación formativa, facilitando tanto el análisis de la evolución de las adquisiciones del alumno y la alumna, como la valoración y el diagnóstico de las situaciones de la tarea escolar, orientándose especialmente a la optimización de la enseñanza. Su utilidad estriba en la capacidad para reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando los resultados alcanzados se alejen significativamente de lo programado.

Con la finalidad de hacer eficaz este planteamiento metodológico, las reuniones de coordinación de ciclos, cada 15 días, junto con las reuniones con la Comisión del huerto, y posteriormente reuniones de claustro, nos permitieron la coordinación necesaria para la puesta en común y el intercambio de información sobre las actividades realizadas, la reflexión y planificación sobre las mismas y su posterior evaluación.

Resultados y conclusiones

Según el Centro de Educación e Investigación (CEIDA) 1998 a la hora de evaluar el huerto escolar hay que tener en cuenta todas las fases de su puesta en marcha y deben ser todos los implicados e implicadas los que participen en ella, principalmente los alumnos y alumnas, verdaderos protagonistas y artífices del huerto.

Tabla 1.Registro de evaluación del huerto escolar



Los resultados de la experiencia didáctica han sido muy satisfactorios respecto a los objetivos que se habían planteado desde el inicio del proyecto. La motivación del alumnado ha estado patente en todas las actividades realizadas. La mayoría de nuestros alumnos/as ha desarrollado y afianzado conocimientos sobre el huerto y el origen de su pueblo.

Los resultados, recogidos mediante registros de observación y evaluación, nos muestran la mejora en:

- El uso del huerto como ámbito de relación escolar y trabajo cooperativo entre los participantes, desarrolla actitudes de respeto y colaboración.
- La participación de las familias de nuestro alumnado (abuelos/as, padres/madres), como transmisores de su sabiduría popular y sus experiencias.

- La sensibilización del alumnado hacia la educación ambiental.
- El conocimiento de la historia y el origen de nuestro pueblo, sus juegos populares, palabras en panocho, refranes, canciones, oficios, entre otros.
- Integrar los contenidos y competencias del currículo de manera significativa y globalizada.
- Después de analizar los resultados obtenidos, no cabe duda de que la experiencia de haber partido de algo cercano y significativo para el niño/a, relacionándolo con sus propios aprendizajes ha sido toda una motivación para el éxito de nuestro proyecto, ampliando la participación y el grado de implicación de todo el alumnado, familias y comunidad educativa. La realización de actividades de manera colectiva ha promovido el intercambio de conocimientos entre todos los niveles del centro, desarrollando actitudes de respeto y solidaridad, trabajando juntos para lograr un objetivo común (Friedl, 2000; Gorini, 1992).

Por otro lado, aplicar el trabajo por proyectos nos enmarca en una metodología acorde con nuestro alumnado actual, ya que motiva a los niños a aprender de sus propias experiencias, independientemente de sus proveniencias socio culturales.

Dada la gran energía e impulso del movimiento de los Huertos Escolares, sería necesaria la creación de una red intercentros a nivel comarcal, a nivel de la CARM y entre distintas Comunidades Autónomas, intercambiando experiencias y poniendo de manifiesto la potencialidad educativa del Huerto Escolar.

Referencias bibliográficas

Aguado Kress, T. (1987). *Un huerto en la escuela*. Madrid: Consejería de Educación.

Arnaiz Sánchez, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

Bueno, M. (2002). *El huerto familiar ecológico: la gran guía del cultivo natural*. Barcelona: RBA.

CEIDA. (1998). Recuperado de: <http://www.lahuertadelcole.com/site/euskadi>

- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori.
- Decreto 254/2008 de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- Escutia, M. (2009). *El huerto escolar ecológico*. Barcelona: Graó.
- Friedl, A.E. (2000). *Enseñar ciencias a los niños*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García, E.B. y Buelga, M.R. (2009). El huerto escolar: un aula abierta a la naturaleza. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 5(5), 1-5.
- Gorini, F. (1992). *El libro del huerto*. Barcelona: Del Drac.
- Hernández, E. (2008). *Los huertos didácticos: Recurso de la educación ambiental para el fomento de la sostenibilidad ambiental*. Zaragoza: Mira.
- IHITZA. (2014). Recuperado de: http://www.ingurumena.ejgv.euskadi.net/r49-4155/es/contenidos/boletin_revista/ihitza40/es_ihitza/adjuntos/ekinetaeki_n40.pdf
- Jiménez, E.; Garnica, M.A. & Madurga, M.T. (2009). *El huerto escolar: un entorno de aprendizaje en La UCE. Tudela (Navarra)*. Recuperado el 12 de octubre de 2013 en: <http://www.centros.educacion.navarra.es> .
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(1), 27-43.
- Ripoll, V. (1998). *El huerto escolar ecológico. Proyecto de Educación Ambiental*. Madrid: Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. Recuperado el 19-09-2013 en edam.minam.gob.pe/.../educación%20ambiental/proyectohuertoecolo.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DEFICIENCIA MOTORA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

María José Ruiz Nicolás

(Universidad de Murcia)

Planteamiento del Problema

En la sociedad actual, y en el ámbito educativo, las personas con necesidades específicas de apoyo educativo, demandan un trato justo como una igual de oportunidades con respecto al resto de alumnado. Cada vez más, los alumnos con deficiencia demandan una inclusión educativa. Desde el área de educación física, las actividades que se realizan en la mayoría de casos producen un aislamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por no poder realizar las mismas. Por tanto, desde el área se ha de apostar por una inclusión que permita la participación activa del alumnado.

Marco Teórico

En la actualidad, los centros educativos presentan cada vez más en sus aulas alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. La Educación General considera la necesidad de que todos los alumnos reciban una educación de calidad centrada en las necesidades individuales (Arnaiz, 2002). De este modo, la comunidad educativa debe satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, con independencia de si tienen o no una deficiencia. Por ello, la educación inclusiva se centra en atender las dificultades de aprendizaje del alumnado en el sistema educativo (Arnaiz, 2002). En este sentido, Stainback, Stainback y Moravec (1999) establecieron que la educación inclusiva persigue que la diversidad existente entre los miembros de una misma clase reciba una educación acorde a sus características al mismo

tiempo que incrementa las posibilidades de aprendizaje. Por otro lado, si entendiésemos la educación inclusiva como participación el interés se centraría en la participación de los alumnos escolarizados, los cuales, tuvieran un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a sus características (Arnaiz, 2012).

Por ello, el sistema educativo ha de crear un espacio propicio para la práctica de la igualdad social, contribuyendo al desarrollo humano de los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo desde la no discriminación, permitiendo que todos tengan acceso al conocimiento en igual de oportunidades y apostando por la calidad del progreso (Decreto 359/2009). En cambio, la realidad educativa es diferente a lo que promulga la ley. Los docentes denuncian la falta de preparación para la atención a la diversidad, como uno de los mayores obstáculos a la hora de aplicar la inclusión educativa (Mendoza, 2009). Al mismo tiempo, la falta de formación por parte de los maestros puede conllevar una respuesta inadecuada a los alumnos desde la organización escolar hasta la sesión propiamente dicha (Ríos, 2009). En este sentido, Arnaiz (2012) estableció que para la inclusión educativa es precisa una formación del profesorado dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias atentas a la diversidad.

En el trabajo de Sáez y Monroy (2008), se fomenta la importancia de una Educación física para la diversidad, en la cual, el alumnado sea participe con el máximo de sus capacidades, siendo necesario para conocer las mismas la colaboración entre el profesorado y la familia. Por ello, una adecuada formación de los docentes, y en especial de los maestros de Educación física, permiten el desarrollo de tareas adecuadas a las necesidades que presentan los alumnos (Ríos, 2009). A su vez, dicho conocimiento por parte de los docentes facilita la participación activa y efectiva del alumnado. Entre las adaptaciones que el profesorado ha de tener en cuenta para dar respuesta, podemos destacar la adaptación de la metodología, de los recursos, de los materiales y de la tarea. Por tanto, para evitar el fracaso y fomentar el éxito del alumnado, las adaptaciones que se lleven a cabo han de estar acorde a las necesidades de los alumnos (Ríos, 2009). De este modo, Toro y Zarco (1995), plantearon una serie de adaptaciones en función del mecanismo de aprendizaje: adaptaciones para facilitar la entrada de información, para facilitar

la comprensión de la tarea y para facilitar la ejecución de la tarea. Por otro lado, Gomendio (2000) establece una serie de criterios a tener en cuenta en las adaptaciones de tareas. Estos criterios atienden diferentes aspectos: el diseño de actividades con varios grados de dificultad y niveles de ejecución, el diseño de diferentes actividades para trabajar un mismo contenido, la proposición de actividades que faciliten diferentes posibilidades de ejecución y expresión, el equilibrio de actividades individuales o de pequeño o gran grupo, la proposición de actividades de libre elección y la inclusión de actividades que supongan un cierto reto asumible al alumnado, asegurando una participación activa y efectiva.

En este sentido, nos interesa la adaptación de la ejecución de la tarea: simplificación del gesto, reglas y material. Teniendo en cuenta los criterios de adaptabilidad de Ruiz Sánchez (1994), Arráez (1998) y Ríos, Blanco, Bonany y Carol (2004), se establecen una serie de criterios de adaptación en elementos como el material, las normas de las actividades y las habilidades para alumnos que presentan deficiencia motora. Los criterios de adaptación de los distintos elementos pertenecientes a la actividad física se muestran a continuación.

- Material: Potenciador de la movilidad, informativo, manipulativo, protector y motivador.
- Normas: Variar reglas para facilitar la acción, variar el sistema de puntuaciones y roles adecuados a las capacidades.
- Habilidades: Modificar habilidades para que sean realizables, Incorporar habilidades a los adversarios correctos y adecuar los desplazamientos, las posiciones y el manejo del material a las posibilidades del alumno.

Atendiendo a otras innovaciones, Muñoz Díaz (2009) elaboró una propuesta de juegos adaptados para cada una de las partes de la sesión, destinada a alumnos con paraplejia que podían usar andador. Por otro lado, Vera (2012), elaboró una propuesta didáctica de juegos y deportes adaptados para alumnos con deficiencia motriz y visual.

En este sentido, la educación inclusiva requiere de nuevos recursos didácticos, de propuestas novedosas y la colaboración entre el profesorado (Arnaiz, 2012).

Por ello, una forma de favorecer la adaptación del alumnado, es el trabajo con materiales no convencionales. La procedencia de los materiales puede ser diversa: naturales, reciclados o de desecho (Blández, 1995). Por otro lado, Palacios (2000) destaca entre las funciones de estos materiales, la posibilidad de diversificar las actividades, la posibilidad del alumnado de adquirir los contenidos y la no obligación por parte de los docentes de utilizar material específico del área. Al mismo tiempo, establece que una de las principales razones de su utilización, se debe a la satisfacción y placer que genera en el alumnado la construcción y utilización de dicho material, promoviendo la participación de los mismos en cada una de las actividades o juegos que planteen, como el desarrollo de la creatividad. De este modo, se puede destacar la experiencia llevada a cabo por San-Matías (2008) en el tercer ciclo de Educación Primaria, centrada en la construcción de material alternativo con materiales de desecho para desarrollar la unidad didáctica relacionada con los deportes alternativos. Por tanto, el uso de materiales adaptados y adecuados al proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentan la motivación y la potenciación y desarrollo de conductas motrices. En definitiva, con esta propuesta se pretende trabajar las adaptaciones de normas, habilidades y la utilización de materiales alternativos, con el fin de favorecer la inclusión del alumnado con deficiencia motora.

Objetivos

El objetivo principal es la inclusión del alumnado con deficiencia motora en el aula. Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con la realización de la propuesta son:

- Desarrollar actividades o juegos acordes a las habilidades del alumnado.
- Introducir materiales que se puedan manejar en las actividades o juegos planteados.
- Desarrollar actividades o juegos que impliquen la participación y socialización del alumnado.

Ámbito de innovación

La propuesta de innovación se ajusta al ámbito pedagógico, según la clasificación de Ríos y Reinoso (2008), debido a que el promotor de la innovación es el docente del área de educación física, centrándose en la mejora del aprendizaje del alumnado y en la mejora de la práctica docente a través de las adaptaciones de actividades o juegos. A su vez, intervienen agentes pertenecientes al centro educativo (docente de educación física, educación artística y pedagogía terapéutica).

Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo la propuesta de innovación, teniendo en cuenta las distintas tipologías, se recogen de la siguiente manera.

- Recursos personales: Agente externo perteneciente al EOEP Específico de Deficiencia Motora, docente de pedagogía terapéutica, docente de educación artística y docente de educación física.
- Recursos documentales: Materiales específicos del EOEP, materiales docentes, leyes educativas y bibliografía específica.
- Recursos de equipamiento: Pista polideportiva, sala de usos múltiples, material de desecho (latas, briks, cartón y plástico), material específico del área de educación física (cuerdas, conos, colchonetas, pelotas, frisbee, aros, indiacas, quitamiedos, bancos suecos, canastas, porterías, bolos, picas, pañuelos, equipo de música, brújula, bolos huertanos, caliche, chapas, stick, bolas de petanca y planos) y cámara de video.

Fases

La propuesta de innovación se desarrolla a lo largo de una serie de fases que determinan la acción, las cuales se muestran en la Tabla 1. En cuanto a los responsables de cada una de las fases, destacar el docente de educación física (Fase I, II, III, IV, V y VI), el docente de pedagogía terapéutica (Fase II) y el agente del EOEP (Fase II). En cuanto a los beneficiarios, destacar el docente de educación física (Fase I, II Y VI), el docente de pedagogía terapéutica (Fase II), el agente del EOEP (Fase II), alumnado con deficiencia motora y grupo de alumnos (Fase III, IV y V) y el centro educativo (Fase VI).

Tabla 1. Fases de acción de la propuesta de innovación.

FASES DE ACCIÓN	
FASE I	Planificación de la propuesta. Lectura de documentación relacionada.
	Elaboración del marco teórico.
FASE II	Estudio de las características del alumnado y las preferencias de los mismos.
FASE III	Elaboración de las adaptaciones en las actividades y materiales.
FASE IV	Elaboración del material alternativo.
FASE V	Puesta en marcha de la propuesta.
	Revisión de la propuesta e introducción de mejoras.
FASE VI	Elaboración de conclusiones.
	Divulgación y comunicación de resultados.

Actividades

Las Unidades Didácticas que se proponen en la propuesta de innovación se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Actividades a realizar en la propuesta de innovación.

UNIDAD DIDÁCTICA	TEMPORALIDAD
“Somos equilibristas”	Noviembre
“Nos desplazamos”	Diciembre
“Saltamos y giramos”	Enero
“Lanzamos y recibimos”	Febrero
“Bailamos”	Marzo
“Nos expresamos con el cuerpo”	Abril
“Los juegos de toda la vida”	Mayo
“La naturaleza”	Junio

A continuación, se muestran unos ejemplos de actividades a realizar en la Unidad Didáctica “Nos desplazamos” y en la Unidad Didáctica “Lanzamos y Recepcionamos”.

Tabla 3. Ejemplo de actividades de las Unidades Didácticas

UD	“Nos desplazamos”	“Lanzamos y recibimos”
Nombre	¡El espantapájaros!	¡Mini-Basket!
Lugar	Pista polideportiva.	Pista polideportiva
Material	Picas, pelotas, ladrillos y pañuelos de fabricación propia.	Canastas y pelotas de fabricación propia.
Agrupamiento	Equipo de 5 alumnos.	Equipo de 3 alumnos.
Metodología	Descubrimiento guiado.	Descubrimiento guiado.
Descripción	Los equipos en fila y en la línea central de la pista, deben ir a por los materiales (picas, pelotas, ladrillos y pañuelos) y volver con diferentes formas de desplazamiento: carrera, de espaldas, pata coja derecha e izquierda y sextupedia. Una vez tengan todos los materiales deberán simular un espantapájaros.	Los equipos quedarán distribuidos cada uno de ellos en la mitad de la pista de baloncesto. Deberán realizar un partido de mini-basket 3x3.
Reglas	No se puede repetir forma de desplazamiento y gana el equipo que mejor simule el espantapájaros.	Todos deben tocar la pelota, no se puede empujar y gana aquel equipo que llegue a 10 puntos.
Adaptación	El espacio está reducido y el alumno con deficiencia motora será quién realice la carrera hacia adelante.	El espacio está reducido y el material adaptado a las características del alumno.

Observación de la innovación

A lo largo de la propuesta de innovación se llevará a cabo una observación para analizar el efecto que ésta tiene en los beneficiarios como para modificar posibles problemáticas. En esta propuesta de innovación, se llevará a cabo una observación participante, en la cual, se tendrán en cuenta los indicadores de logro que se quieren evaluar (desarrollo de la propuesta, realización de actividades, manejo del material, actitud idónea con los compañeros y comprensión de la importancia de cooperar para alcanzar fines) y una cámara

de vídeo. Una vez finalizada la sesión, se observarían los indicadores alcanzados y la grabación de la sesión serviría para comprender los errores y modificar los mismos en futuras sesiones o reconducir las adaptaciones. Al mismo tiempo, en determinados momentos se realizarán entrevistas a los alumnos con deficiencia motora y al resto del alumnado para conocer las impresiones de los mismos sobre la propuesta de innovación. En base a las respuestas del alumnado se realizarán de nuevo adaptaciones en la propuesta para atender a las necesidades del alumnado. De este modo, la información que se obtiene se centra en los logros adquiridos por el alumnado y cuáles son las capacidades y dificultades de los mismos en la puesta en práctica. Además, la información permite conocer el clima de clase, cómo se socializa el alumnado y cómo es la participación de los mismos, con el fin de mejorar aspectos que sean necesarios.

A su vez, estas observaciones permiten reflexionar en torno al plan de acción, en torno a los efectos del programa y en torno a la propia investigación. En relación al plan de acción, las reflexiones que se producen giran en torno a los logros alcanzados hasta el momento y si la propuesta sigue el curso adecuado no. En cuanto a la reflexión de los efectos del programa, las entrevistas permiten conocer las impresiones principales de los beneficiarios y cómo se sienten los mismos en el desarrollo de las tareas. En el caso, de que las impresiones no fuesen adecuadas se reflexionaría en torno a la propuesta de innovación, permitiendo así tener conocimiento de los factores que desencadenan esas actitudes y mejorar así la misma.

Evaluación

La evaluación viene precedida de la observación. En relación a la evaluación del grado de consecución de los objetivos previstos, se ha desarrollado un instrumento que atiende a las capacidades alcanzadas por el alumnado, de tipo procedimental y actitudinal en el área de educación física, determinadas por unos criterios de evaluación. En el instrumento se ha utilizado una escala de Tipo Lickert de 1 a 4 (dónde 1 significa Nunca, 2 Algunas veces, 3 Casi siempre y 4 Siempre).

Tabla 5. Instrumento de evaluación del grado de consecución de los objetivos

GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
El alumno desarrolla la propuesta de forma íntegra.	1	2	3	4
El alumno realiza actividades o juegos e forma correcta sin ayuda de los compañeros.	1	2	3	4
El alumno participa de forma activa en las actividades o juegos planteados.	1	2	3	4
El alumno maneja el material de forma adecuada.	1	2	3	4
El alumno muestra una actitud idónea en el desarrollo de las actividades, y especialmente en las de grupo y cooperación.	1	2	3	4

Por otro lado, la evaluación general de la aplicación de la propuesta, supone la evaluación de cada uno de los aspectos que se han tratado a lo largo de la innovación y que nos lleva a reflexionar sobre los mismos. En lo que respecta al interés y novedad de la innovación, mencionar que la propuesta trabaja una temática actual, debido a que proporciona una serie de adaptaciones acorde a la realidad educativa las cuáles se pueden llevar a cabo, mejorando la inclusión del alumnado con deficiencia motora. Al mismo tiempo, es interesante porque parte del material a utilizar en las actividades o juegos de las unidades didácticas son fabricados por el alumnado con material de desecho, siendo la motivación de los mismos alta en el momento de utilizarlos, debido a que están realizados por ellos.

En lo que respecta a los objetivos planteados, los mismos pueden ser evaluados con rigor, ya que a lo largo de la innovación se pueden producir modificaciones para mejorar la respuesta del alumnado, en el caso de que las actividades o juegos no permitan una buena respuesta motriz o una buena respuesta actitudinal por parte del mismo. Por ello, los criterios que se plantean para evaluar el grado de consecución de los mismos están relacionados, debido a que las adaptaciones que se proponen están acordes a las capacidades del alumno. A su vez, las fases de acción que se pretenden desarrollar están detalladas, como los responsables y beneficiarios de las

mismas. Al mismo tiempo, los recursos necesarios para desarrollar la propuesta de innovación se detallan, como las observaciones que se van a llevar a cabo y las técnicas que se van a utilizar para modificar la práctica docente en el caso de que sea conveniente y observar así el grado de consecución de los objetivos.

En relación a las limitaciones de la propuesta de innovación, mencionar que ésta no transforma la realidad sino que la mejora, pudiéndose realizar la misma como un trabajo común entre el centro educativo y las asociaciones de personas con discapacidad motora. De esta manera, la inclusión no solamente se centraría en el área de educación física sino también en un entorno próximo y social. A su vez, otro aspecto a mejorar podría ser la observación, pudiéndose realizar la misma por agentes externos.

Discusión y conclusiones

El desarrollo de la propuesta de innovación permitirá la inclusión del alumnado con deficiencia motora, debido a que cada una de las actividades presentadas favorece la ejecución motriz de los mismos, un adecuado manejo del material y una adecuada socialización del grupo-clase, favoreciendo así un buen clima de aula. Al mismo tiempo, la propuesta permitirá las modificaciones oportunas para que la participación del alumnado sea efectiva y activa en todo momento. A su vez, la innovación permite que el alumnado genere un grado de satisfacción en la realización de las actividades por la utilización del material elaborado por ellos mismos, como un respeto en su uso. En definitiva, la propuesta puede ser el punto de partida de futuras innovaciones centradas en la mejora personal y social del alumnado no solamente en el centro educativo sino también en la sociedad en sí.

Referencias Bibliográficas

Decreto nº. 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 254, de 3 de noviembre de 2009.

- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000: Revista de formación del profesorado*, 5, 15-19.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arráez, J.M. (1998). Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la Educación física. Un programa de intervención motriz aplicado a la Educación Primaria. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Blández, J. (1995). La utilización del material y del espacio en Educación física. Barcelona: Inde.
- Gomendio, M. (2000). Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Madrid: Gymnos.
- Mendoza Laiz, N. (2009). La formación del profesorado de educación física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación física y el Deporte*, 9, 43-56.
- Muñoz Día, J.C. (2009). Adaptaciones en el área de Educación física en las actividades para alumnos con paraplejia que puedan usar andador. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 1 (1).
- Palacios, J. y Abrales, J.A. (2000). Juegos con material alternativo. ¡Vamos a dar la lata! A Coruña: Xaniño Editorial.
- Ríos Hernández, M., Blanco Rodríguez, A., Bonany, T. y Carol, N. (2004). Actividad física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. *Ágora para la Educación física y el Deporte*, 9, 83-11.
- Ríos, D. y Reinoso, J. (2008). Proyectos de Innovación Educativa. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumno. Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Ruiz Sánchez, P. (1994). La adecuación curricular individual en Educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 38, 41-50.

- Sáez, G. y Monroy, A.J. (2008). Discapacidad y Educación física: La sordera. En IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Córdoba.
- San- Matías, J. (2008). Construcción de material alternativo en Educación Física. *Revista Digital Práctica Docente*, 9.
- Stainback, W., Stainback, S. y Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En Stainback, W. y Stainback, S. (Coord). *Aulas inclusivas* (pp.83-101). Madrid: Narcea.
- Toro, S. y Zarco, J.A. (1995). Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Granada: Ediciones Aljibe.
- Vera, F. (2012). Propuesta didáctica: Juegos y deportes adaptados en la clase de educación física. *Revista digital EFdeportes.com*, 16 (165).

PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Encarna Llamas, Pilar Gorbe Ferrer
(Universidad Cardenal Herrera CEU)

Introducción

El desarrollo de las habilidades intelectuales en el entorno escolar es un tema muy conocido ya en el ámbito anglosajón. Existen unas sesenta metodologías sistematizadas y utilizadas en diversos ámbitos escolares, etapas de escolarización, áreas disciplinares, etc. Desde el desarrollo del pensamiento crítico hasta el de la creatividad, pasando por habilidades intelectuales más concretas –como el análisis, la deducción, la inferencia, la argumentación, la resolución de problemas, etc.– las habilidades del pensar han sido secuenciadas y plasmadas en materiales escolares de uso habitual en muchas escuelas, no sólo ya en Inglaterra, sino también en Estado Unidos, Alemania, Francia y, más recientemente, en los países del este de Europa, tras la caída de los sistemas comunistas. La enseñanza de habilidades de pensamiento es una parte explícita del Currículo Nacional de Inglaterra y Gales. Actualmente existen ya numerosos estudios que muestran la eficacia de diversas metodologías en el desarrollo de habilidades intelectuales cuando se trabaja con niños en edad escolar. La revisión de Carol McGuinness (1999) presentó un panorama general de la investigación hasta ese momento en la enseñanza de habilidades de pensamiento. Nisbet y Davies (1990) recogen treinta programas específicos e indican que había entonces más de cien en el mercado en Estados Unidos. Hamers y Van Luit (1999) muestran que este no es un fenómeno reducido al mundo de habla inglesa y que el interés por la enseñanza del pensar es evidente entre los profesionales y los investigadores de la educación en muchos otros países europeos. Higgins (2002), estudia diversas iniciativas que se han utilizado en las escuelas del Reino Unido desde la década de 1980. Existen también Programas Internacionales, como el llevado a cabo en democracias recientes (Rumanía, Ucrania, Lituania, Malasia, Liberia, Vietnam, etc.) por el *Reading and Writing with Critical Thinking*

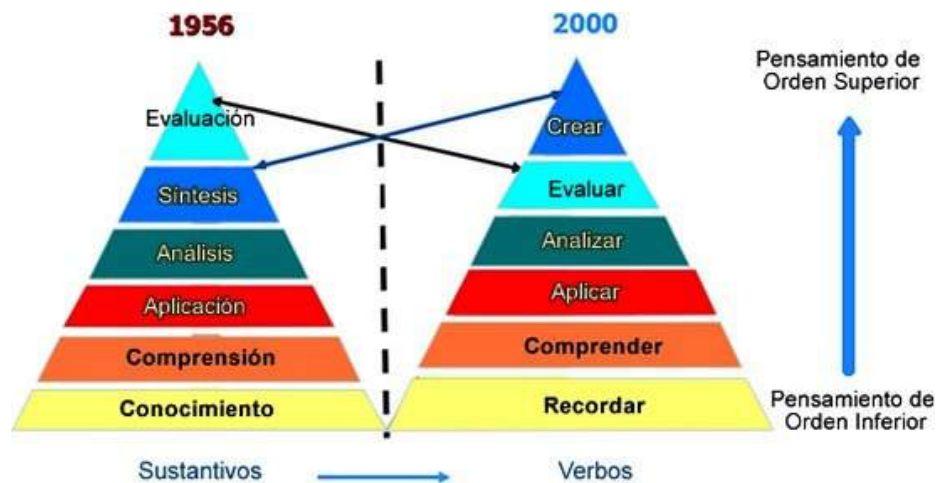
International Consortium, que promueve la participación ciudadana a través de la formación en pensamiento crítico de maestros que, a su vez, se convierten en formadores de las futuras generaciones. En diversos estudios se ha demostrado la eficacia de estas metodologías no sólo en el desarrollo intelectual de los alumnos, sino también en su desarrollo personal: los alumnos que han participado en algún programa de habilidades del pensar demuestran mayor autonomía y capacidad crítica, mayor capacidad de resolver problemas en el ámbito profesional y mayor conciencia ciudadana, entre otras muchas capacidades (Higgins et al. 2002).

Sin embargo, se trata todavía de metodologías prácticamente desconocidas en España. Aunque existen estudios sobre alguno de los métodos y propuestas educativas aisladas (como la de Robert Schwarz con la fundación COAS), no ha habido en nuestro país una aplicación en el ámbito escolar a una escala relevante para poder estudiar la adaptación y los resultados. Este estudio se desarrolla en una línea de investigación más amplia dirigida a estudiar posibles adaptaciones de las metodologías de desarrollo de habilidades del pensar, que han demostrado su eficacia en otros contextos educativos, al medio educativo español. El propósito en concreto es estudiar el pensamiento crítico como grupo de habilidades del pensar adecuadas para ser trabajadas en la escuela. El movimiento a favor del pensamiento crítico en la escuela nace en Estados Unidos, en el seno de la Psicología cognitiva y tiene su origen inmediato en la aplicación de dicha Psicología al campo pedagógico (Vázquez, 1994). Parte de los datos obtenidos en las comisiones nacionales de evaluación de la década de los 80, que mostraron las deficiencias de los alumnos estadounidenses en los procesos de pensamiento de segundo orden. Como recoge Difabio (2005), fue la publicación de "A Nation at Risk" por *The National Commission on Excellence in Education* (1983) la que provocó numerosos informes y artículos sobre las deficiencias de la educación estadounidense, muchos de los cuales concuerdan en que el estudiante domina los hechos y habilidades mecánicas pero carece de las habilidades de razonamiento y pensamiento de orden superior necesarias para utilizar sus conocimientos, para pensar crítica y creativamente (Newsome, 2000). El interés creciente por el pensamiento crítico queda de manifiesto en el número de trabajos que las

bases de datos reseñan, en la publicación de revistas especializadas (*Informal Logic Newsletter*, *Thinking Skills and Creativity* o *Thinking Classroom* entre otras), en la creación en las universidades de centros para la investigación y la enseñanza del pensamiento crítico (como el *Center for Critical Thinking and Moral Critique* en la Universidad Estatal de Sonoma).

Se han propuesto muchas definiciones de pensamiento crítico en los últimos años. Norris (1985) postuló que el pensamiento crítico es decidir racionalmente qué creer y qué no. Harris y Hodges (1995) denominaron “evaluación crítica” al proceso de llegar a un juicio sobre el valor o el impacto de un texto mediante el examen de su calidad. Elder y Paul (1994), principales autores del método a examinar en este proyecto, sugieren que el pensamiento crítico es más bien la capacidad de la persona que piensa de hacerse cargo de su propio pensamiento.

Estas descripciones del pensamiento crítico descansan en la taxonomía ofrecida por Benjamin Bloom (Bloom, 1956), que ofrece una clasificación de las habilidades del pensar de más básicas a más complejas (figura 1). Los niveles más bajos requieren menos habilidades de pensamiento, mientras que los niveles más altos requieren la integración de mayor número de habilidades y el desarrollo de habilidades de segundo orden, que descansan en las primeras. Bloom identificó seis niveles en el ámbito cognitivo. La educación se había centrado hasta ese momento en los niveles más básicos, es decir, la comprensión y retención de información. Bloom añade otros cuatro órdenes del pensar, en escala ascendente: aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Su propuesta se tradujo rápidamente en diversas aplicaciones educativas que se han ido agrupando como “pensamiento crítico” y “pensamiento creativo”, según las habilidades implicadas. Pero encontramos propuestas de pensamiento crítico que responden a planteamientos gnoseológicos y educativos muy diferentes. En el año 2000, Anderson y Kratwohl proponen una modificación de la teoría bloomeana en la que la evaluación pasa a ocupar el quinto lugar, mientras que la síntesis se reformula como creación y se propone como pensamiento más complejo (figura 1).



En 1990 Facione publica el “Informe Delphi”, una declaración conjunta de expertos a instancias de la *American Philosophical Association*, en la que se establece una descripción acordada de lo que debe entenderse como pensamiento crítico:

Entendemos que el pensamiento crítico es el juicio autorregulador dirigido a un propósito, que resulta de la interpretación, análisis, evaluación e inferencia así como de la explicación de las consideraciones clarificadoras, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se fundamenta dicho juicio. El pensamiento crítico es esencial como instrumento de investigación. Como tal, es una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y social. (...) Combina el desarrollo de las habilidades del pensar crítico con alimentar las disposiciones que de forma consistente conducen a percepciones útiles y que son la base de una sociedad democrática y racional (Facione, 1990).

Es imposible explicar detenidamente ahora cada uno de los aspectos, pero querría poner el acento en dos de ellos. En primer lugar, el pensamiento crítico no es en absoluto una habilidad académica meramente procedimental, sino más bien un desarrollo de la inteligencia para la conducción de la propia vida, la búsqueda de la verdad, la toma de decisiones y la vida en sociedad. En segundo lugar, se desarrolla a través de la educación de habilidades y disposiciones.

En el contexto de esta descripción, se han implantado a lo largo de las últimas décadas diferentes métodos que sistematizan de una u otra forma la educación para el pensamiento crítico. Diferentes aproximaciones al tema que enfatizan distintos aspectos, se fundamentan en diferentes teorías educativas y se

dirigen a diferente público (Moseley et al. 2005). Es difícil, sin embargo, encontrar métodos sistemáticos elaborados para la etapa escolar, factor que ha sido decisivo en este estudio y que nos ha llevado a centrar el trabajo en el análisis de un método concreto, el formulado por Richard Paul y patentado por el *Center for Critical Thinking* en Berkeley, con la intención de investigar las posibilidades de aplicación de dicho método en el contexto educativo español. Diversos estudios avalan esta metodología (Difabio 2005, Moseley et al. 2005). Por otra parte, el enfoque que adopta este equipo ante la enseñanza del pensamiento crítico va más allá de la mera formulación procedimental para estudiar e incluir los aspectos sustantivos del pensamiento, aspecto especialmente interesante para la Educación Infantil y Primaria.

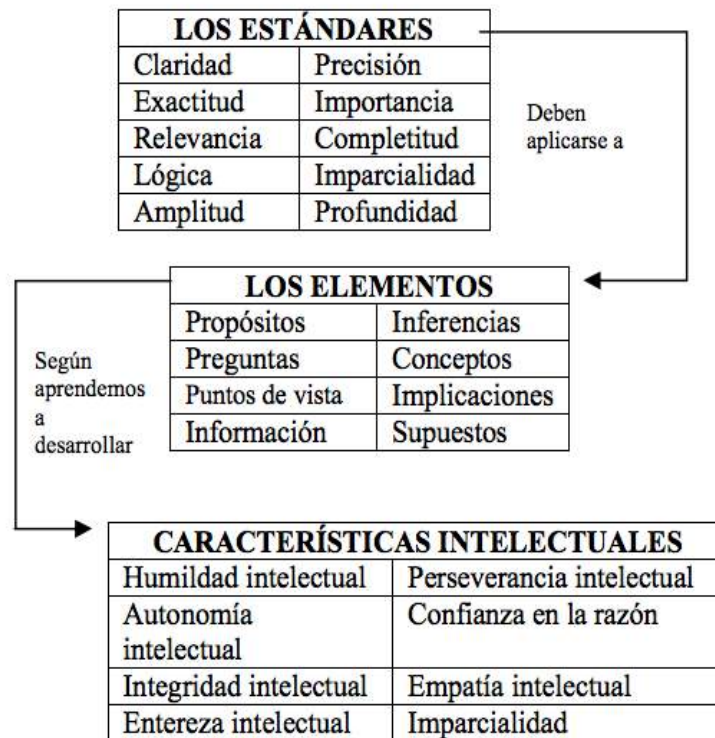
Paul, principal creador de esta metodología junto con Elder, formula una definición de pensamiento crítico como un nivel superior autorreflexivo que implica una visión del mundo (que define como conjunto de creencias, supuestos e inferencias que reflejan intereses, compromisos y percepciones), con un enfoque dialógico y dialéctico: el primero porque involucra el intercambio entre diferentes puntos de vista, la comparación de dominios cognoscitivos, interpretaciones, marcos de referencia; dialéctico, porque el pensamiento dialógico se aplica para evaluarlos, para examinar las fuerzas y debilidades de las visiones antagónicas (Paul, 1990).

Paul establece ocho elementos básicos del pensamiento: propósito, pregunta en cuestión, supuestos, puntos de vista, información, conceptos, interpretación e inferencia y por último, implicaciones y consecuencias. Los pensadores críticos utilizan diariamente los estándares intelectuales (claridad, exactitud, relevancia, lógica, amplitud, precisión, importancia, completitud, imparcialidad, profundidad entre otros), que sirven para verificar la calidad de razonamiento. Los estándares deben aplicarse a los elementos del pensamiento que acabamos de citar. Por último, Paul incluye como parte del desarrollo del pensamiento crítico las virtudes intelectuales (humildad, autonomía, integridad, perseverancia, confianza en la razón, empatía e imparcialidad).

Según Paul, la educación del pensamiento crítico proporciona varias mejoras importantes en el aula escolar:

- incentiva al alumno a construir su propio conocimiento,

- orienta el aprendizaje al logro de una comprensión profunda y a su vez significativa,
- incide en el desarrollo de una serie de capacidades subordinadas,
- desalienta el tipo de aprendizaje en el que el alumno es un elemento pasivo.



Paul, R. & Elder, L (2005). *La mini-guía para el pensamiento crítico Conceptos y herramientas*

Metodología

El principal objeto de este estudio, como se ha dicho, es el análisis y la adaptación al sistema educativo español de la metodología de desarrollo del pensamiento crítico desarrollada por el *Center for Critical Thinking* (Berkeley) con el objetivo de formular una propuesta educativa análoga, adaptada al contexto español. El estudio de los materiales elaborados por dicho centro y de los resultados de su aplicación servirá de base para el diseño y la aplicación en un proyecto piloto de materiales escolares.

Como ya se ha expuesto en la introducción, este método cuenta en su haber con treinta años de trayectoria de investigación, aplicación y evaluación de resultados. Por otro lado, por su filiación psicológica y gnoseológica, promete

una visión más completa del pensar como fenómeno humano y educativo y de sus diversas posibilidades. Además de éstas razones principales, la elección de esta metodología se justifica por algunos factores de conveniencia para nuestra investigación:

- En primer lugar, el factor lingüístico: los investigadores de este centro han traducido ya al castellano algunos materiales escolares;
- En segundo lugar, el método ha sido testado con instrumentos validados y existen estudios de resultados positivos disponibles, que pueden orientar nuestra investigación y servir como contraste (confrontar los informes de investigación del centro incluidos en la bibliografía);
- En tercer lugar, este centro cuenta con una persona especializada en el desarrollo del pensamiento crítico en niños de Primaria (Elder, 2005).

En la primera fase del trabajo, estudiamos la fundamentación y elementos de dicho método. Analizar la metodología de desarrollo del pensamiento crítico en la etapa escolar formulada por el *Center for Critical Thinking*, sus aplicaciones prácticas y los estudios de resultados existentes. Este análisis del método nos permite comprender mejor su aplicación práctica y los diferentes elementos y procesos que han de ser tenidos en cuenta. (Paul, R. 1986).

El estudio se centra en un segundo momento en el análisis de los materiales elaborados y utilizados por el centro de origen en la aplicación de su método. El *Center for Critical Thinking* publica en 2005 unos manuales que compilan tanto las pautas para el profesor como los materiales de aula diseñados por ellos, además de reformulaciones de las unidades didácticas de uso habitual en términos de su método.

En una tercera fase, el trabajo se centra en la elaboración de una propuesta didáctica aplicable en el contexto escolar español. Una vez establecida el área y el ciclo de destino, se han diseñado materiales en cuatro grupos de trabajo diferentes. Cada grupo diseña una propuesta de cinco sesiones centradas principalmente en el área de Lengua y Literatura, siguiendo las pautas establecidas en la fase anterior. A partir de dichas propuestas, y a través de un método de revisión por pares y puesta en común, se elabora una propuesta final que será aplicada en los diferentes centros escolares. En esta fase, actualmente en curso, se trabajan los siguientes aspectos:

- Elaborar unos materiales adecuados al aula de Primaria en España que concreten dicha propuesta educativa.
- Aplicar esos materiales piloto en entornos controlados y grupos reducidos.
- Evaluar la adaptación realizada y los materiales elaborados y corregir los defectos.
- Elaborar un informe de resultados global y otro por centro participante, con el objetivo de facilitar a los centros información real y detallada sobre las habilidades intelectuales del grupo implicado, además de asesoramiento sobre la implantación de estrategias de desarrollo del pensamiento crítico en su escuela.
- Redactar un manual de buenas prácticas a modo de praxis para los maestros que deseen iniciarse en esta metodología.

Resultados

Este estudio de materiales permite establecer unas pautas de aplicación del método:

- gran parte de las actividades desarrolladas con niños entre los 6 y los 8 años tienen como base una historia, anécdota o suceso real, a partir del cual el profesor inicia un diálogo
- el diálogo tiene como finalidad fomentar la reflexión: los alumnos verbalizan sus pensamientos sobre la historia y escuchan los de otros, de forma que desarrollan pensamiento sobre la historia y sobre su propio pensar, con lo que surge de forma espontánea la metacognición (la capacidad de evaluar su propio pensar, de dirigirlo, centrarlo, formular los supuestos, crítica y autocrítica, etc.)
- el diálogo socrático va dirigido por el profesor a los puntos del método que quiere trabajar: hacer pensar a los niños sobre el propósito del autor, los diferentes puntos de vista de los personajes o sus sentimientos, la relevancia de los diferentes ítems de información, la justicia o injusticia en las acciones o palabras de los personajes, etc.
- no hay orientación al resultado
- el profesor actúa como moderador, como mediador

- se fomentan las actitudes propias del pensamiento crítico, que este método formula en términos de virtudes: justicia, honestidad, humildad, respeto, empatía, interés por la verdad, curiosidad intelectual.

Por otro lado, el análisis de materiales nos permite establecer una progresión en el método en función del desarrollo evolutivo del alumno y de las competencias que se trabajan en cada ciclo de Primaria. A partir de esta información, centramos el siguiente paso del estudio en el área de Lengua y Literatura del Primer ciclo de Primaria. Hemos seleccionado entre los materiales revisados los factores más adecuados para niños de esta edad:

1. Elementos del pensamiento: propósito, preguntas, información, inferencias, suposiciones, punto de vista.

2. Estándares del pensamiento, los siguientes seleccionados: claridad, exactitud, precisión, relevancia, lógica, justicia.

3. Estrategias del profesor: de las 35 propuestas en la “Guía del pensamiento crítico para niños” (Elder, 2005), hemos seleccionado las siguientes:

- desarrollar una percepción interior hacia la egocentricidad o sociocentricidad ejerciendo un pensamiento justo
- explorar pensamientos subyacentes a los sentimientos y sentimientos subyacentes al pensamiento
- desarrollar humildad intelectual
- desarrollar la perseverancia intelectual
- aclarar situaciones, conclusiones o creencias
- aclarar y analizar el significado de palabras o frases
- desarrollar el criterio para la evaluación: aclarando valores y estándares
- leer críticamente: aclarando o examinando críticamente los textos
- hacer conexiones interdisciplinarias
- practicar discusiones socráticas: aclarando y cuestionando creencias, teorías o perspectivas
- razonar a manera de diálogo: comparando perspectivas, interpretaciones, o teorías

4. Virtudes intelectuales: perseverancia, independencia, humildad, empatía y justicia.

Así, la propuesta final consta de cinco sesiones basadas en sendos cuentos infantiles y relatos, acompañados de un guión para el diálogo en clase, en el que se incluyen preguntas dirigidas a trabajar los diferentes elementos del pensamiento, estándares y virtudes seleccionados. El estudio está en fase de aplicación actualmente, aunque en breve será posible presentar los resultados de dicha aplicación.

Por la duración misma del proyecto, condicionado a un curso académico, no es posible trabajar con una muestra grande ni con una comparativa, de modo que será un estudio piloto, con una muestra de 100 alumnos de Primer ciclo de Primaria, que nos proporcione unas primeras orientaciones para futuros estudios. Actualmente se encuentra en la fase de implantación. Se trata de un estudio preliminar que puede orientar una segunda investigación, iluminando precisamente aspectos como en qué etapa escolar sería interesante trabajar o qué dificultades de aprendizaje se podrían tratar. Hay diversas variables que se podrían combinar arrojando conclusiones interesantes: alumnos con peores resultados y alumnos con fracaso escolar, alumnos con mejores resultados y alumnos más creativos, alumnos en diferente etapa de maduración y destrezas específicas del pensamiento crítico, etc.

Discusión y conclusiones

El debate actualmente se centra en dos puntos principales, puntos que han sido objeto de discusión también a lo largo de nuestro estudio.

En primer lugar, la tendencia actual es a impartir la enseñanza del pensamiento crítico de forma transversal, no de forma curricular o como parte de los objetivos de alguna asignatura específica. En el estudio de materiales del *Center for Critical Thinking* observamos que las sesiones están diseñadas para ser impartidas como sesiones específicas de pensamiento crítico, con una duración de 40 minutos. Falta una temporalización que nos permita hacernos una idea de la frecuencia de dichas sesiones. Y tampoco se proporciona con el material una relación de objetivos a cumplir o una forma de evaluación detallada, por lo que es difícil suponer la forma de implantación del método en la escuela. En cualquier caso, se trata de sesiones autónomas y específicas. Puesto que esto no sería posible en la Primaria española, decidimos diseñar una unidad didáctica para el área de Lengua y literatura, por ser la más

relacionada con el tipo de sesión propuesta para niños entre 6 y 8 años en el método estudiado. En algunos países (Inglaterra, Estados Unidos recientemente) las habilidades del pensar se introdujeron como materia propia, una más en el currículo, con su secuenciación en ciclos y años, sistemas de evaluación, etc. Existen otros países en los que el diseño curricular de todas las materias de una etapa tiene como base un currículo de habilidades del pensar, de forma que la enseñanza del pensamiento crítico penetra todo el currículo, configurando los objetivos y competencias, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación, etc. Sobre esto hay todavía discusión en la comunidad científica, pero la tendencia más general, como decía, es a trabajar las habilidades del pensar de forma transversal, en todas las materias del currículo, con lo que se consigue mayor eficacia.

A favor de la tematización del pensamiento crítico en una asignatura propia habría que decir que su propia naturaleza lo requiere en parte, ya que se fundamenta en el pensar sobre el pensar, un discurso reflexivo sobre el pensamiento, que ha de ser expreso para ser eficaz. Si el objetivo es la autorregulación del conocimiento, y por tanto la metacognición, es necesario que el pensar sobre el pensar sea temático. Y para ello necesita su espacio propio, ya que, de lo contrario, interferiría con las competencias y objetivos propios de las otras asignaturas. Sin embargo, al convertirlo en una asignatura corremos el mismo riesgo que con todas las demás: la falta de transferencia de las competencias desarrolladas. Esta cuestión apunta a un problema ya conocido en la educación española; la compartimentación de la enseñanza, la falta de globalización y relación con la vida del aprendizaje escolar, que necesita una solución urgente en la línea del cambio organizativo y metodológico, pero esto excede los límites de este trabajo.

Una segunda cuestión en debate, seguramente más difícil de resolver, es la formación del profesorado. En el ámbito internacional, no está claro qué formación se debería exigir al profesorado para impartir esta enseñanza. Existen pocos especialistas, escasísimas titulaciones específicas y ningún acuerdo en qué preparación es exigible. En el caso de nuestro estudio piloto, los profesores y alumnos implicados se han formado en el contexto de un grupo de investigación, por iniciativa propia. Sin embargo, la necesidad de una formación específica es un serio obstáculo para la implantación de programas

pensamiento crítico, no sólo en nuestro país. Aunque se trata de habilidades del pensar, los maestros no han sido habitualmente entrenados para incluirlas en su tarea educativa. Existen diversos programas internacionales que proporcionan esta formación, uno del mismo *Center for Critical Thinking*, pero son caros y se desarrollan en inglés.

Es decir, a pesar de que los motivos de conveniencia para introducir en nuestras aulas la enseñanza de las habilidades del pensar son muchos, presenta serias dificultades de orden práctico.

Referencias bibliográficas

- Elder, L., & Paul, R. (2004). *The miniature guide to the human mind: How it learns, how it unlearns*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L., & Paul, R. (2007). *The thinker's guide to analytic thinking: How to take thinking apart and what to look for when you do : the elements of thinking and the standards they must meet*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L., & Paul, R. (2008). *Guía de los niños al pensamiento crítico*. Dillon Beach, CA: Foundation For Critical Thinking.
- Elder, L., & Paul, R. (2008). *Manual del profesor para "Guía de los niños al pensamiento crítico"*. Dillon Beach, CA: Foundation For Critical Thinking.
- Elder, L., & Paul, R. (2008). *The thinker's guide to intellectual standards: The words that name them and the criteria that define them*. Dillon Beach, CA: Foundation For Critical Thinking.
- Elder, L., & Paul, R. (2013). *A glossary of critical thinking terms & concepts: The critical analytic vocabulary of the English language*. Tomales, Calif: Foundation for Critical Thinking.
- Facione, P. A., & American Philosophical Association. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction : research findings and recommendations*. Fullerton, CA: Peter A. Facione.
- Hale, E. S., & Union Institute & University. (2009). *A critical analysis of Richard Paul's substantive trans-disciplinary conception of critical thinking*.

- Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V., & Moseley, D. (2005). *A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Higgins, S., & Baumfield, V. (January 01, 1998). A Defence of Teaching General Thinking Skills. *Journal of Philosophy of Education*, 32, 3, 391.
- Leat, D., & Higgins, S. (April 01, 2002). The role of powerful pedagogical strategies in curriculum development. *The Curriculum Journal*, 13, 1, 71-85.
- Moseley, D., et al. (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *A miniature guide for those who teach on how to improve student learning: 30 practical ideas*. Dillon Beach, Calif: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L., (2004). *The thinker's guide to the nature and functions of critical & creative thinking*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Dillon, Calif: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The thinker's guide to the art of Socratic questioning*. Dillon Beach, Calif: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Sonoma State Univ., Rohnert Park, CA. Center for Critical Thinking and Moral Critique. (1986). *Critical Thinking Handbook: K-3. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, & Science*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOSTENIBLE CON MATERIALES RECICLADOS EN EL AULA DE PRIMARIA

Juan Ulises Illán Frutos
(Universidad de Murcia)

Problema.

Para Gutiérrez (2010) el principal problema al que nos enfrentamos las personas es la falta de mentalización social por la insuficiencia de valores educativos de carácter medioambiental. Estos valores, se han de reciclar con la misma urgencia que los residuos. Asimismo, y según datos de Eurostat (2011), cada español genera al año 547 kilos de basura, pero de ellos sólo se reciclan 82. Lo que deja entrever que nuestra sociedad provoca un impacto ambiental grave y no se ha responsabilizado de su importancia en la conservación del medio ambiente.

Consecuentemente, y para solucionar este inconveniente, la administración educativa ha introducido en el currículo (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre) la importancia de una educación ambiental y que por ende es de obligado cumplimiento para el profesorado, el cual debe incluir en sus programaciones una dimensión ecológica para conseguir hacer de los más pequeños una presente, pero sobretodo futura, ciudadanía crítica y responsable.

La sociedad debe apostar por el desarrollo sostenible y cuestionar el impacto que tienen sus acciones cotidianas en el medio ambiente. Por ello, es el propio currículo el que invita a incluir una educación que respete el medio ambiente, dotando a la misma de la presencia que siempre han gozado otros saberes más tradicionales. Pero ¿cómo podemos crear una propuesta artística respetuosa con el medio ambiente y que a la vez sea didáctica, cercana y útil para los alumnos?

Existen diversos trabajos como los de Velázquez (1996, 1998), Fernández (1998), Ponce y Gargallo (1999), Ruiz y Morales (2000), Rivadeneyra (2001) y

Palacios (2001), que han utilizado la reutilización de materiales como alternativa al uso de instrumentos convencionales. En este sentido, el material empleado ha sido muy diverso; latas, maderas, PVC, cajas de cartón, botes de tetrabrik, periódicos, etc.

De la misma forma, artistas como Cristina Pino, Gustavo Suasnábar, Karol Bergeret, y Josecarlos Flórez (2012) entre otros, han empleado materiales de desecho en sus obras de arte. Pese a estas propuestas de intervención que fusionan materiales reciclados de forma conjunta con la creación artística. Y por otro lado, la multitud de propuestas que fusionan la construcción, diseño y uso de útiles deportivos con el reciclaje. Creemos en la necesidad de apostar por la fusión de la creación artística, el desarrollo de la condición física y las TIC's para concienciar al alumnado de la importancia del reciclaje.

Justificación

Las alternativas para la fabricación de implementos deportivos, se han visto como un tiempo perdido, ya que si el dinero puede comprar material, es sencillo caer en el pensamiento de que no es necesario que los niños lo construyan. Según Méndez (2005) contemplamos cómo este tipo de propuestas de trabajo que promueven la creación de juegos entre el alumnado y la exploración de nuevas formas de utilización de los materiales fabricados, provocan efectos positivos a nivel emocional, como la satisfacción de hacer algo creado por uno mismo. Además, favorecen la comprensión de las reglas de juego, el aprendizaje que ayuda a desarrollar el trabajo cooperativo y la comunicación de las ideas propias para compartirlas con los demás.

Es preciso involucrar al alumnado en la autoconstrucción de sus propios materiales así como en la creación de juegos en grupos (Méndez, 2005) como medidas para ampliar el currículo deportivo escolar y posibilitar una práctica variada sin necesidad de un gran gasto económico. En referencia a este gasto económico, el contexto actual de recortes sociales que está afectando gravemente a la enseñanza pública, obliga al profesorado a buscar soluciones para que los alumnos no sufran perjuicios en sus aprendizajes. Por ello,

creemos que este cómputo de factores hace pertinente el desarrollo y la puesta en práctica de propuestas de intervención como la nuestra.

Según Dols (2005), una opción para superar las dificultades económicas es la utilización de objetos de desecho para reciclarlos y construir nuevos materiales que podamos usar. Es por tanto, que el reciclaje es el proceso que consiste en someter a un objeto que ya hemos usado a un proceso de transformación para obtener un nuevo objeto (Ackerman, 1997) y en nuestra propuesta creemos que se ha de asociar a la expresión artística, no solo por el hecho de la innovación que plantea reciclar de este modo, sino porque además facilita al niño la producción de nuevas ideas que se plasman artísticamente en creaciones de todo tipo, ampliando su imaginación, motivación, creatividad, percepción y sensibilidad. Siendo absolutamente necesario, el fomento de estos aspectos, en las primeras etapas evolutivas del niño, puesto que estas marcarán su desarrollo intelectual y humano. En este aspecto, Lowenfeld (1961) destaca que:

La introducción de la educación artística en los primeros años de la infancia podría muy bien ser la causa de las diferencias visibles entre un hombre con capacidad creadora propia y otro que, a pesar de cuanto haya sido capaz de aprender, no sepa aplicar sus conocimientos, carezca de recursos o iniciativa propia y tenga dificultades en sus relaciones con el medio en que actúa. Puesto que percibir, pensar y sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles.

Debemos plantearnos los beneficios que los materiales reciclados aportan realmente al desarrollo del niño y si son apropiados para su edad, bien sean usados para la creación artística, para el juego motor o una combinación de ambos. Según Vigotsky (1995) para el niño que juega; todo puede ser todo. Por lo que creemos que un niño puede conectar motor y psicológicamente con un útil fabricado con materiales de desecho.

Sabemos que “es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función del signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido. Toda la actividad simbólica representacional está llena de gestos indicadores. Para el niño, un palo se transforma en corcel porque lo puede

poner entre sus piernas y le puede aplicar un gesto que lo identificará como caballo en el caso dado” (Vigotsky, 1995).

Concluyentemente, si un niño es capaz de manifestarse lúdicamente con un palo y dotarlo de simbolismo, será capaz de asociarse con un material producto de su imaginación y que conjuntamente permite jugar a un juego reglado. Por consiguiente, todo esto producirá una conducta motriz que proporcionará experiencias, emociones, cognición, socialización, etc., en definitiva, un bagaje motriz para el niño. Sin embargo, tampoco es acertado pensar que el material reciclado persigue negar las posibilidades y beneficios del material convencional de Educación Física y creemos que ambos deben convivir en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la Educación Física.

De acuerdo con Aguilar (2012) destacamos algunas de las diferencias en su uso.

CONVENCIONAL	ALTERNATIVO/ REICLADO
Atractivo aspecto exterior.	Atractivo en su manejo y posibilidades.
Garantía de calidad y solidez.	No ofrece garantías de calidad y solidez
Mayor control de las situaciones.	Favorece el desarrollo de la creatividad.
Relación estereotipada alumno-material	El material se adapta al alumno.
Elevado coste económico.	Escaso coste. Disponible para todos.
Menor trabajo en el docente.	Exige al docente participación.
Menos interdisciplinariedad.	Gran interdisciplinariedad.

En el apartado artístico, el reciclaje invita a la aventura, la creatividad y al desarrollo de la imaginación. Además de acabar con el mito de que la expresión artística necesita de un material muy costoso. Permitiendo eliminar el currículo oculto que aparece tras los materiales comercializados, y abriendo el camino a un nuevo planteamiento en educación plástica más responsable y asequible.

Propuesta

La propuesta de intervención que aquí planteamos, está centrada en el reciclaje artístico enfocado en la creación de útiles predeportivos para la

realización de una yincana. Hemos creado esta propuesta debido a diversos factores, entre ellos cabe destacar que un material sostenible que ha sido creado por los alumnos mediante el reciclaje permite suplir una posible falta de material en la escuela o fuera del contexto escolar. Por otro lado, hacer al alumno participe de la construcción del material lleva consigo concienciarle acerca del cuidado del medio ambiente, además de desarrollar otros aspectos complementarios más allá de los valores ecológicos como la creatividad e imaginación, aportándole al niño la satisfacción de crear un nuevo material a partir de otro considerado como basura. De la misma forma, los alumnos parten prácticamente del mismo nivel, lo que conlleva un alto grado de motivación para ellos (Lavega, 2002). Además, por la sencillez de la yincana en su ejecución no hay diferencia entre sexos o edades.

La yincana se forma mediante la recuperación de envases y otros tipos de materiales reutilizables que podemos encontrar fuera del aula, que se transformarán en cuatros útiles predeportivos: bolos, palas, combas y yogur-canasta, además de un panel para introducir envases según el color del reciclado al que pertenezcan. Como desarrollaremos más adelante, los alumnos son los encargados de crear sus implementos reciclados de forma autónoma. Permitiendo que los alumnos de primaria desarrollen la sensibilidad creativa, el sentido estético y otros aspectos relacionados con la capacidad artística mediante el reciclaje, debido a que ellos son los protagonistas del proceso de creación.

Además se ha de aprovechar el principio de cada sesión para introducir contenidos teóricos con ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, manteniendo la motivación del alumno y dotándole de conocimientos útiles para el manejo de la Internet en pro de un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo. Al mezclar las TIC's, la creación artística, el reciclaje y la organización de una yincana, esta propuesta de intervención origina que su foco de interés resida en la transversalidad, pues de una forma original y atractiva para los alumnos de primaria, no solo se utiliza el área de Educación Artística sino que se hace posible una última sesión que incluye una jornada de iniciación deportiva que pertenece al área de Educación Física.

Volviendo a la sesión de Educación Física, la realización de dicha yincana con

materiales reciclados, no solo permite la mejora de la condición física a la hora de ofrecer una puesta en práctica de actividades relacionadas con la mejora de las habilidades y destrezas motrices de las diferentes capacidades físicas básicas, sino que pretende resaltar la importancia de minimizar el impacto ambiental de nuestras acciones, la promoción de un consumo responsable y demostrar que se puede hacer deporte sin gastar dinero. Según (Velázquez, 1998), el uso de estos materiales favorecen el disfrute hacia la práctica de la actividad física sin necesidad de competir. Además, son cercanos al alumno, de bajo o nulo coste económico y propician la relación entre iguales. Todos estos aspectos, tienen gran importancia en la actualidad, ante la necesidad de preparar a los jóvenes a vivir en un mundo que debe modificar las actuales pautas de producción y consumo desorbitado, para conseguir salvaguardar el medioambiente y lograr el tan deseado desarrollo sostenible en nuestro planeta.

En definitiva, la propuesta de intervención que presentamos a continuación (ver figura 1) dota a los docentes de unos contenidos novedosos que mediante un enfoque competencial permiten fomentar el uso de las TIC's, la creatividad artística, el ecologismo y la práctica deportiva, persiguiendo como finalidad "el prevenir, concienciar y crear en los escolares un actitud crítica ante los valores que la sociedad está creando" (Viciano, 2001).

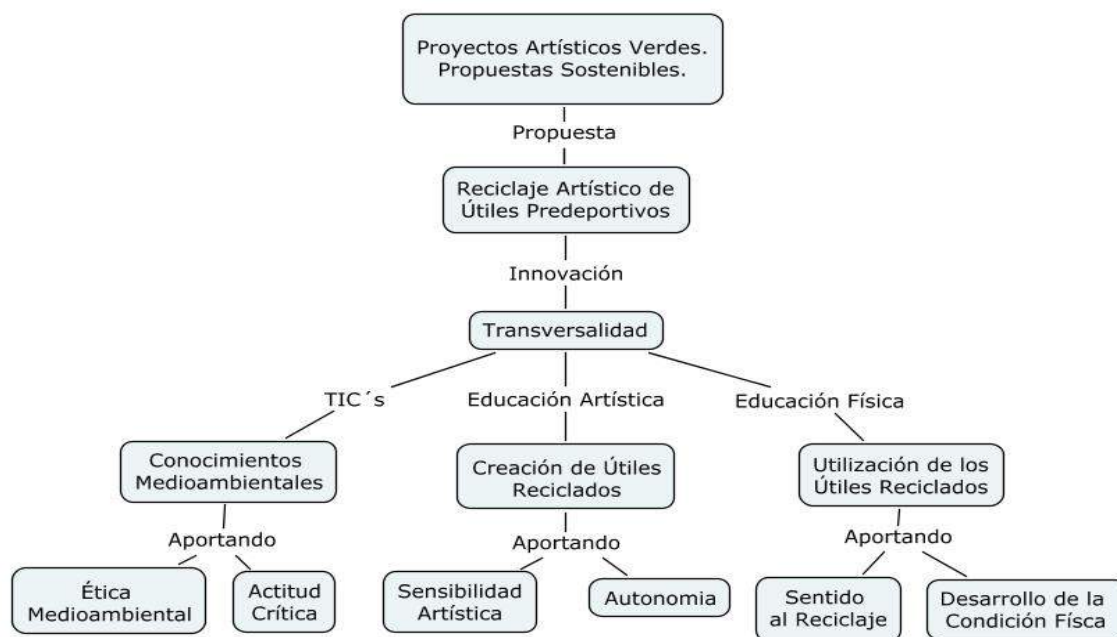


Figura 1. Diagrama propuesta de intervención.

1. Secuenciación

- *Objetivos:*

- Aceptar la importancia del reciclaje y la reutilización para un desarrollo sostenible del planeta.
- Descubrir cómo se puede contribuir al reciclaje con nuestras acciones cotidianas.
- Adquisición de habilidades para la expresión artística.
- Respetar y colaborar con el profesor y los compañeros.
- Autocontrol y destreza en el manejo de instrumentos tales como tijeras, rotuladores, pegamentos, etc.

2. Competencias Básicas:

Se da importancia a la preservación del entorno, contribuyendo a la competencia en el *conocimiento e interacción con el mundo físico*. Además de este aspecto desarrollamos la *competencia cultural y artística* mediante la realización de los implementos, ya que esta elaboración permite que se expresen artísticamente de forma libre y aprendan los procesos de creación. De la misma forma, se favorece su iniciativa y creatividad contribuyendo a *la competencia en autonomía e iniciativa personal*. Si son respetadas las actitudes de escucha y diálogo también se estará contribuyendo a la *competencia en comunicación lingüística*. Y por último, mediante la reflexión de lo que se ha trabajado y la posibilidad de cada niño para buscar soluciones viendo un modelo e intentando hacerlo desarrollamos la *competencia para aprender a aprender*.

3. Sesiones:

- *Criterios de evaluación de las sesiones:*

- Indicadores de logro o desempeño:
 1. Realiza la tarea.
 2. Colabora con los compañeros y el profesor.
 3. Muestra interés y esfuerzo.
 4. Muestra habilidad y destreza en su ejecución.
 5. Es creativo e imaginativo.
- Procedimientos: Observación.
- Instrumentos: Hoja de observación, registro de datos y registro anecdótico.

- *Primera sesión: Da vida al planeta ¡A reciclar!:*

Presentación inicial de todo lo que se va a desarrollar en las sesiones con el objetivo de que los alumnos conozcan de forma justificada las actividades que van a llevar a cabo en las sesiones y también el objetivo de las mismas. Introducción didáctica y clara, la finalidad es que los alumnos sepan que en cada sesión van a realizar un implemento reciclado para utilizarlo en una yincana.

Una vez contextualizado los aspectos a desarrollar continuará la sesión, en una breve explicación de 10 minutos el profesor explicará la regla de las “tres R”.

Tras la explicación, se agrupa a los alumnos en grupos de cuatro. En esta parte práctica los alumnos fabricarán una comba con los materiales reciclados que el profesor les entrega. Materiales por alumno: Dos envases de Actimel. Una cuerda. Pinturas (una caja a cada grupo).

- *Segunda sesión: Pienso, luego reciclo:*

Se ha de recordar la importancia del reciclaje y de un desarrollo sostenible para nuestro entorno. Para reforzar estos conceptos, se puede utilizar la web de Greenpeace España y mostrar de forma distendida en clase su sección de multimedia. Dentro de ésta hay varios vídeos que abordan el reciclaje al servicio del arte reciclado.

Además del vídeo, es importante presentar al alumnado una asociación como Greenpeace por su importante labor en la lucha por otro mundo mejor. Tras ello, los alumnos se distribuirán en grupos de cuatro, que ha de ser la rutina de esta propuesta de intervención para dar paso a la parte práctica, donde el profesor explicará que los alumnos van a fabricar un yogur-canasta similar al ejemplo que el profesor les facilitará, donde se introducirá una bola de papel de aluminio cogida con un hilo.

El material que se reparte por alumno es: Un yogur vacío, hilo, papel de aluminio y una caja de pinturas por grupos. Con estos materiales, los alumnos han de adornar el yogur a su gusto, se recomienda no interferir en la imaginación del niño para no condicionar su creatividad a la reproducción de un modelo.

- *Tercera sesión: 3R. Recicla, reduce y reutiliza:*

Al iniciar esta sesión, el docente planteará la siguiente pregunta: ¿alguien sabría decirme dónde se deposita cada desperdicio? Y hará un pequeño debate introductorio, que termine con una explicación interactiva o audiovisual.

Tras la parte introductoria, el profesor da el material a cada grupo de cuatro alumnos. En esta sesión se van a fabricar unos bolos, usando botellas como material reciclado. Las botellas de plástico serán pintadas por ellos sin utilizar ningún ejemplo del profesor, para así dar su toque personal e ir descubriendo el proceso de fabricación por ellos mismos mediante la exploración visual.

El material que el profesor entregará es el siguiente: Una botella de plástico, un tapón y una caja de colores por grupo. Además, la botella se entregará sin ningún proceso de recuperación y sin ejemplo visual.

- *Cuarta sesión: Un mural por el reciclaje:*

En esta cuarta sesión se ha de realizar un mural con orificios, y cada agujero estará coloreado por el borde: amarillo (plástico), verde (orgánico) y azul (cartón). El mural se utilizará para una actividad de la yincana, en cual los niños por relevos tendrán que correr de un lado a otro de la pista mientras van introduciendo cada material reciclado en el lugar correcto. El material que se ha de usar para hacer el mural será preferentemente la parte de atrás de un mural antiguo y pinturas.

- *Quinta sesión: Reutilizar es de sabios.*

En el apartado teórico, el profesor presentará a los alumnos el portal web de amarillo, verde y azul donde se muestra distintos museos y propuestas de reciclaje artístico, como hay muchos ejemplos y todos son válidos, dejamos que sean los docentes los que escojan las publicaciones que más les guste.

Una vez contextualizada la sesión, nos adentramos en la parte práctica, donde los alumnos se sentarán de la forma habitual, en grupos de cuatro, y el profesor repartirá el material. Un cartón de 10x10 cm mínimo, dos cordonerías o elástico, pinturas, tijeras y pegamento por grupos.

- *Sexta sesión: Nuestra Yincana.*

Los juegos se repartirán por estaciones y por grupos, a golpe de silbato los participantes cambiarán de estación cada 5/10 minutos. Se realizarán los

juegos más populares con comba, bolos, yogur-cesto, palas y el panel de reciclaje a modo canasta con carrera.

Discusión y conclusiones.

En definitiva, con esta propuesta de intervención se aspira a que los alumnos aprendan a construir su propio material para realizar actividades deportivas, algo muy a tener en cuenta puesto que la motivación y la gran receptividad de esta experiencia de autoproducción que hace partícipe al alumnado, está muy aconsejada para las demandas y motivaciones de los discentes de estas edades.

Es por ello que creemos que los materiales reciclados deberían ser tenidos en cuenta por los docentes de Educación Física puesto que son instrumentos válidos para incrementar el tiempo de práctica motriz que desarrollamos en el área de Educación Física fuera del contexto escolar.

Desde otro prisma, el aspecto que más destacamos de esta propuesta es la transversalidad, que permite interrelacionar hasta cuatro campos distintos de forma planificada y justificada. Haciendo esencial que se contemplen propuestas como ésta dentro de la Programación General Anual de los centros educativos, pues lo que pretendemos es llevar a cabo una educación integral, teniendo en cuenta el medio ambiente y los contenidos interdisciplinares para un desarrollo adecuado del alumno.

Referencias bibliográficas.

Ackerman, Frank. (1997). *Why Do We Recycle?: Markets, Values, and Public Policy*. Washington, D.C.: Island Press.

Aguilar, J. (2012). *Latas, material alternativo para los juegos*. En <http://sedeonline.blogspot.com.es/2012/04/latas-material-alternativo-para-los.html>

Ambiental. Málaga: Editorial Aljibe.

Boletín Oficial de la Región de Murcia. Decreto n.º 286/2007 de 7 de

septiembre, por el que se establece el currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

De la calle Velasco, M (1996). *Exigencias que plantean los temas transversales a los centros de primaria*. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº27, 34-35. En http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1261355359.pdf

Dols, J. (2005). *Reciclaje y materiales para la educación*

Eurostat (2011) *Estadísticas sobre residuos. Tendencias a largo plazo*. En http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Waste_statistics/es

Fernández J. (1998): *"Propuestas para Educación Física: Deportes adaptados y juegos con material autoconstruido"*. I.E.S. Río Cuerpo de Hombre. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura: Salamanca.

física en la escuela rural. En <http://www.efdeportes.com/efd87/rural.htm>

García Gómez, J., Nando Rosales, J. (2000). *Estrategias didácticas en Educación*

Gutierrez Toca, M. (2010). *Juegos ecológicos con material alternativo. Recursos domésticos y del entorno escolar* (1ª ed.). Barcelona: INDE.

Jardi, C y Rius, J.(2004). *Mil ejercicios y juegos con material alternativo*. Barcelona: Paidotribo.

Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Lowenfeld, V (1961) *El desarrollo de la capacidad creadora*. BuenosAires: Kapelusz.

Méndez Giménez, A. (2005). «Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. El ejemplo del ringo en el marco de un modelo comprensivo-estructural». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 18, 61-69

Méndez-Giménez, A (2012). *Valoración de los adolescentes del uso de materiales autoconstruidos en educación física*. En

http://www.retos.org/numero_22/24-28.pdf

Motañes, J. (2012). De la basura a la galería de arte. *El País*, sábado 6 de Octubre de 2012. Madrid: Edición Digital.

Palacios, J. (2001): "*Latas: Material alternativo para los juegos*". Revista Digital SEDE.

Ponce, A & Gargallo, F. (1999): "*Reciclo, construyo, juego y me divierto*". Madrid: Editorial CCS.

Rivadeneira, M. (2001): "Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo de Educación Física". Revista Digital EFDeportes. Año 7. N° 35. Buenos Aires

Ruiz, J. (1996): "*Juegos y deportes alternativos en la programación de Educación Física Escolar*". Lleida: Editorial deportiva Agonos.

Saura, C. (2004). *Arquitectura y medio ambiente*. Barcelona: Arquitectonics.

Velázquez, C. (1996): "*Actividades prácticas en Educación Física*". Madrid: Ed. Escuela Española.

Velázquez, C. (1998): "*¡Jugamos con lo que tiramos! Una propuesta de reutilización de materiales de desecho para la práctica de actividad física*". En "Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa". Barcelona: INDE.

Viciana, J. (2001): "*El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño*". Revista Digital EFDeportes. Año 6. N° 32. Buenos Aires.

Vygotski, L (1995), *Obras Escogidas, tomo III*. Madrid: Visor.

LA TUTORÍA: TRANSMISIÓN DE VALORES A TRAVÉS DEL ARTE

Antonio Ortiz Martínez , María Jesús Rodríguez Entrena

(Universidad de Murcia)



Introducción

Los sistemas educativos en general, y los centros y sus docentes en particular, parecen estar especialmente preocupados por la transmisión de conocimientos puramente instructivos, relegando – cuando no, olvidando- las cuestiones más educativas. En ocasiones, es la propia normativa legal la que relega a un segundo plano todos aquellos aspectos vinculados a la formación de la persona, a los valores, a sus modos de comportamiento y en definitiva a la formación ciudadana. Precisamente la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE) es un ejemplo actual del reforzamiento de las áreas instrumentales en detrimento de los contenidos artísticos, personales, etc. (La Educación Artística tiene carácter opcional y dependerá de la oferta educativa). La LOMCE manifiesta que un objetivo básico de la reforma es el de *reforzar, en todas las etapas, el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas.*

Por ello, no es de extrañar que la tutoría y la orientación queden, erróneamente, relegadas a un segundo plano, aunque el marco legal también haga alusión explícita a la necesidad de la formación en valores democráticos y a la formación de ciudadanos. En su preámbulo, LOMCE, alude en varias

ocasiones a la necesidad de que el Sistema Educativo Español ponga en práctica de forma transversal valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. Las declaraciones de intenciones son adecuadas, pero se quedarán solo en eso, si no van acompañadas de vías reales y claras que establezcan el camino para conseguir lo declarado.

Sin embargo, si se quiere alcanzar la tan ansiada y proclamada “educación de calidad para todos” se debería, sin duda, reforzar todo lo referido a la tutoría y la orientación del alumnado dentro del sistema educativo.

En este trabajo pretendemos resaltar la importancia del tratamiento de los valores a lo largo de todo el sistema educativo. Consideramos prioritario comenzar desde edades tempranas, por ello, hemos elegido la etapa de Educación Primaria para desarrollar esta propuesta. Además, consideramos que utilizar el Arte como medio para trabajar la transmisión y asimilación de valores, es una estrategia útil y motivadora.

Todo profesor debe contribuir a la formación integral de sus alumnos, así como procurar una atención individualizada para alcanzar el máximo potencial de cada uno de ellos. La legislación concibe la tutoría como un aspecto inherente e indisoluble de la labor docente. Podemos entender la tutoría como el compromiso del profesorado con la orientación, ayuda y guía constante del alumnado. Sería deseable que estas tareas fueran desempeñadas por todo el profesorado, aunque recaigan más específicamente sobre la figura del profesor-tutor. Entendiendo entonces la función tutorial, como propia de todo docente (con independencia de ser tutor o no), nuestra propuesta se encajaría dentro del área de Educación Artística, porque aunque la transmisión de valores y la formación ciudadana se puede procurar a través de cualquier área del currículum, es a través del Arte donde encontraría una mejor forma de expresión y de un modo más motivador.

Resulta prioritario en esta etapa educativa temprana fomentar en el alumnado el respeto por todas las formas de vida, la resolución pacífica de conflictos, la comunicación como herramienta de mejora de la convivencia, etc. y el Arte, se muestra como una herramienta útil para trabajar todos estos aspectos. A través

del cine, los cortos de animación, la música, la fotografía, el cómic, los murales, se pueden encontrar muchas muestras de valores y contravalores que pueden servir al profesorado como un buen recurso educativo siempre y cuando, sepa cómo usarlos adecuadamente.

El profesorado no puede perder de vista que su forma de actuar y de enfocar la enseñanza supone para el alumnado un modelo de influencia que de forma consciente o no, modela las experiencias de los alumnos, sus expectativas, sus valores, su planteamiento de vida, etc. Por ello, a nivel de centro, se debería prestar especial atención al tratamiento de los valores, y no solo, desde un punto de vista “formal y escrito” recogido magistralmente en plan de acción tutorial o en la programación docente de cada tutor, sino también en el plano más real, del día a día en la cotidianidad de los centros y por todos los docentes.

Justificación

Ya en el año 1996, a través del conocido Informe Delors realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, se resaltaba la necesidad de “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” como uno de los cuatro pilares sobre los que sustentan la educación, junto con “aprender a conocer”, “aprender a ser” y “aprender a hacer”. Sin embargo, en nuestros días, aún sigue siendo un reto pendiente de nuestro sistema educativo, puesto que los problemas de convivencia y disciplina, y los casos de violencia entre iguales dentro de las instituciones educativas, son muestras evidentes de que aún queda mucho por andar para alcanzar ese aprender a vivir juntos.

La sociedad en la que vivimos se caracteriza por la diversidad y el pluralismo. La justicia, la equidad y la participación plena de todos los ciudadanos son aún retos pendientes. Es por ello, que en la sociedad actual se hace más necesaria que nunca la formación en valores para la búsqueda de una convivencia pacífica y el respeto a la diversidad. A este respecto, Peñalver (2010) reivindica la necesidad de introducir en los centros educativos un tipo de enseñanza que

responda a los problemas sociales y que tenga presente la formación en valores básicos.

Aprender a vivir juntos, como acertadamente definen Ravalli y otros (2012:9) consiste en aprender a conocerse a uno mismo y, simultáneamente, a desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, como realizar proyectos comunes y tratar los conflictos sin violencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Como señala Enzo (2004:1), la escuela tiene un papel crucial de formación, educación y transmisión de valores, sin embargo, hoy en día a menudo sólo se la valora como transmisora de conocimientos y se la juzga por la rentabilidad de lo que enseña.

Ante la necesidad de la transmisión de valores en el sistema educativo, el Arte se muestra como una herramienta de primera magnitud para responder a este cometido. El Arte y los valores son como las piezas de un puzzle, que a diferencia de los convencionales, se puede resolver con múltiples combinaciones. En la mano del docente estaría articular cada una de las muchas y acertadas posibles combinaciones.

Valgan las siguientes citas, como muestras clarificadoras del fuerte potencial del Arte para trabajar la parte más emocional y social del ser humano. Según Lowenfeld y Brittain (1980), el arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de los niños y niñas. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño/a reúne diversos elementos de sus experiencias para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, los alumnos/as nos dan algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo; cómo piensa, cómo siente y cómo ve.

Educamos para vivir y disfrutar del arte. Para ver arte y no para sólo mirarlo. Para conocerlo desde la comprensión y no desde la erudición. Educamos para formar ciudadanos capaces de intervenir en la vida social, cultural e intelectual de su ámbito (Calaf, Navarro y Samaniego, 2000: 55-56)

Marco Legal

Puesto que hemos centrado nuestra propuesta de intervención en las etapas más iniciales del sistema educativo, concretamente en la Educación Primaria, vamos a recoger en este punto aquellos aspectos legales vinculados a nuestro trabajo. Cuando nos adentramos en la normativa legal que regula el currículum de primaria, el Decreto (286/2007 por el que se regula el currículum de Educación Primaria para la Región de Murcia¹.) nos encontramos que tanto su finalidad (artículo 3), como gran parte de los objetivos de la etapa (artículo 4), tienen una estrecha vinculación con la formación de ciudadanos y con los valores democráticos. Del mismo modo, existen alusiones explícitas al arte y sus distintas manifestaciones. Con lo cual, desde el marco legal, aunque de forma no explícita, podemos encontrar conexiones para trabajar toda la parte de formación humana a través del mundo del arte. Vamos a recoger aquí algunos de los aspectos más relevantes.

Pariendo de la finalidad misma de la etapa, se establece que: trata de proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales básicas y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (Decreto 286/2007, artículo 3).

Atendiendo a los objetivos, la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la

¹ A pesar de la reciente aprobación de la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y de la existencia del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo de Educación Primaria a nivel nacional, nos basaremos para esta propuesta en el anterior Real Decreto 1513/2006 ante la inexistencia aún del Decreto autonómico de la Región de Murcia que concreta el currículo a partir de la nueva ley. Una vez se regule el currículum en la Región, la propuesta podría ser reajustada a la nueva normativa.

ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje con los que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
- c) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social, así como adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos.
- d) Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- k) Valorar la higiene y la salud, conocer y aceptar el cuerpo humano, respetando las diferencias, y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- n) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, así como una actitud contraria a la violencia, a los estereotipos sexistas y a los prejuicios de cualquier tipo.

Como se puede apreciar, la mayoría de las capacidades establecidas para la etapa abordan cuestiones vinculadas a los valores, como pueden ser, el respeto, la igualdad de oportunidades y derechos, la no discriminación, el trabajo en equipo, etc.

Propuesta de actuación

La propuesta del tratamiento de los valores a través del arte que aquí presentamos se plantearía como una propuesta de trabajo que abarcaría los tres ciclos de la Educación Primaria. Se trataría de que los centros abrazaran la propuesta como un proyecto “de todo el centro” (aunque se concrete en el área de Educación Artística) donde se avanzara en el grado de complejidad del

tratamiento de los valores a lo largo de la etapa. Además de ir avanzando en el grado de complejidad de los valores, se iría trabajando con distintos campos artísticos teniendo en cuenta el momento madurativo del alumnado y los bloques de contenido establecidos en el Decreto 286/2007 para cada ciclo en el área de educación artística.

Aunque la propuesta que presentamos va destinada a trabajar los valores en toda la etapa, consideramos que habría que hacer especialmente énfasis en su último ciclo. El sexto de primaria supone un cambio de etapa donde es importante que el alumnado haya asimilado ciertos valores y normas de convivencia y comportamiento para hacer más llevadero su tránsito a la secundaria. Como bien advierte Coletto (2009), el tránsito de la educación primaria a secundaria es momento fundamental para el alumnado porque, en ocasiones, suele ser el desencadenante de dificultades de integración, problemas de conducta y con ello, de situaciones de vulnerabilidad o fracaso escolar. En muchas ocasiones el cambio de etapa lleva consigo un cambio de centro, de contexto, de compañeros, por lo que el centro de primaria debería ocuparse de forma colegiada, de garantizar, la adquisición de aquellas competencias y la solidificación de ciertos valores en su alumnado que favorezcan la adaptación y la convivencia en el nuevo contexto educativo.

Son variados los ejemplos que podemos encontrar en la red o en experiencias de innovación donde se conecta el mundo del arte con la transmisión de valores (Fundación Itaka-Escolapios, 2014; Ravalli y otros, 2012; Cereija y Rincón, 1997). Estas experiencias nos sirven de apoyo en nuestra defensa del arte como herramienta de primera magnitud para el fomento de la creatividad del alumnado y la transmisión de valores.

Dentro de las diversas clasificaciones de valores que se pueden encontrar en la literatura, en el presente caso, hemos decidido elegir los valores de tipo sociocultural por encontrar en ellos un mayor paralelismo con los objetivos anteriormente planteados y previstos para la Etapa de Educación Primaria. Dentro de los valores socioculturales, se van a trabajar: Paz, Respeto, Igualdad, Fraternidad, Solidaridad, Dignidad, Cooperación, Honestidad, Honradez, Libertad, Responsabilidad, Sinceridad.

Las “9 Bellas Artes” reúnen el conjunto de actividades artísticas clásicas revisadas y actualizadas en el siglo XX, y son: danza, música, pintura, cine, fotografía, cómic, arquitectura, escultura y poesía (Tatarkiewicz, 2002). De las nueve bellas artes antes mencionadas, vamos a seleccionar solo seis, una para cada curso académico, y las vamos a organizar en tres grandes categorías:

MUSICALES Y ESCÉNICAS	VISUALES	PLÁSTICAS
Danza	Fotografía	Pintura
Música	Cine	Dibujo

El hecho de contar con seis tipos de arte, separados en 3 bloques o categorías, hace que resulte sencillo trabajar cada tipo de arte en cada uno de los ciclos y cursos que conforman la Educación Primaria. La asignación a cada curso de cada campo artístico, para el tratamiento de los valores, quedaría distribuido del siguiente modo:

CICLO	CURSO	ARTE	CATEGORÍA
PRIMER CICLO	1.º Primaria	Danza	Musicales y Escénicas
	2.º Primaria	Cine	Visuales
SEGUNDO CICLO	3.º Primaria	Fotografía	Visuales
	4.º Primaria	Música	Musicales y Escénicas
TERCER CICLO	5.º Primaria	Dibujo	Plásticas
	6.º Primaria	Pintura	Plásticas

Esta categorización y distribución no es aleatoria, está realizada de manera que el alumno va desarrollando diferentes habilidades y capacidades en función de la propuesta curricular (del área de Educación artística) para cada ciclo. Además, las actividades que se plantearán dentro de cada categoría estarían íntimamente ligadas con las inquietudes e intereses del alumnado, buscando de esta forma la mayor motivación e implicación por parte del mismo y la individualización.

Como se indicó anteriormente, mediante cada campo artístico se tratarían unos determinado valores:

CICLO	CURSO	ARTE	CATEGORÍA	VALOR
PRIMER CICLO	1.º Primaria	Danza	Musicales y Escénicas	Paz Respeto
	2.º Primaria	Cine	Visuales	Igualdad Fraternidad
SEGUNDO CICLO	3.º Primaria	Fotografía	Visuales	Solidaridad Dignidad
	4.º Primaria	Música	Musicales y Escénicas	Cooperación Honestidad
TERCER CICLO	5.º Primaria	Dibujo	Plásticas	Honradez Libertad
	6.º Primaria	Pintura	Plásticas	Responsabilidad Sinceridad

Discusión y conclusiones

El trabajo que aquí hemos presentado, se trata de una propuesta de trabajo de los valores a través del arte, fundamentada, por un lado, en la necesidad de reforzar los valores en los jóvenes, y por otro, en la herramienta del arte como un recurso ejemplar para tal cometido. Al tratarse de una propuesta que aún no ha sido llevada a cabo, precisaría de una mayor concreción de las actividades, así como de una posterior evaluación al objeto de comprobar su efectividad o sus posibles debilidades de cara a su mejora.

Las posibilidades educativas que ofrece el Arte están sobradamente probadas. La educación a través del arte implica considerar el arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar los resultados educativos más generales. A partir de aquí, la educación artística puede servir para articular otras materias, especialmente de tipo social y cultural (Brandford, 2009:14).

Finalmente, vamos a destacar que el desarrollo de esta propuesta, como el de la mayoría de las propuestas que puedan plantearse en el contexto educativo, no tendrá una plasmación real sino es desde el convencimiento de la importancia de la misma por parte de los docentes, su colaboración y su implicación. Los docentes constituyen una pieza clave en todos los procesos

de indagación, innovación e incorporación de nuevas propuestas al aula (Ravalli y otros 2012). Es por tanto con los docentes con los que se debería trabajar y con propuestas a nivel de centro, donde esté implicada la mayoría del profesorado.

Vamos a cerrar este trabajo, con unas palabras que invitan a la reflexión sobre la importancia de trabajar, vivir y actuar siempre desde el respeto y el fomento de los derechos humanos.

“En definitiva ¿dónde empiezan los derechos humanos universales? Pues en pequeños lugares, cerca de nosotros; en lugares tan próximos y pequeños que no aparecen en los mapas. Esos son los lugares en los que cada hombre, mujer y niño busca ser igual ante la ley, en las oportunidades, en la dignidad sin discriminación. Si esos derechos no significan nada en esos lugares tampoco significan nada en ninguna otra parte. Sin una acción decidida de los ciudadanos para defender esos derechos a su alrededor, no se harán progresos en el resto del mundo”

Eleanor Roosevelt (1958). “En nuestras manos”,
Discurso pronunciado en Marzo de 1958, con ocasión del X
aniversario de la Declaración Universal de Derechos
Humanos.

Referencias bibliográficas

- Bamford, A. (2009). El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Calaf, R., Navarro, A. y Samaniego, J. A. (2000). Ver y comprender el arte del siglo XX. Madrid: Editorial Síntesis Educación.
- Cereija Pérez, M. y Rincón Atienza, P. (1997). Nuestras culturas. Madrid.
- Coletto Rubio, C. (2009). La coordinación entre centros: tránsito de primaria a secundaria. Revista digital innovación y experiencias, nº 21, 1-10.
- Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de

Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 12 de septiembre de 2007, núm.211, pp.26387-26450.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.

Elzo, J. (2004). La educación del futuro y los valores. Artículo para la ponencia impartida en el ciclo «Debates de educación» organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC.

Fundación Itaka-Escolapios, (2014). Manual de formación de superhéroes para construir juntos un mundo de paz. Campaña por la paz 2014.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Lowenfel, V. & Lambert, W. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. (2ª Ed.). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Peñalver, J. M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. Quaderns digitals.net, 64, 1-10.

<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/53119/44887.pdf?sequence=1>

Ravalli, M. J. (2012). Vivir juntos en las aulas. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Argentina.

Tatarkiewicz, W. (2002). Historia de seis ideas. Madrid: Tecnos. Grupo ANAYA.

EL APRENDIZAJE MÓVIL EN LAS AULAS: MATERIALES EDUCATIVOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

María del Mar Palomares Marín⁽¹⁾, Mari Cruz Palomares Marín⁽²⁾

(⁽¹⁾Universidad Nacional Española a Distancia, (⁽²⁾Universidad de Murcia)

1. Introducción

La sociedad está cambiando a pasos agigantados. En los últimos años, la forma de ver y entender el mundo se ha visto modificada desde su base, arrastrando consigo a todos los ámbitos sociales. La globalización, la libre comercialización, las políticas internacionales, la diversidad y pluralidad, la hegemonía económica o las nuevas tecnologías son solo algunos de los vocablos que permiten definir de forma más concisa dónde nos encontramos y hacia dónde nos dirigimos. En este mundo en constante cambio es donde la educación adquiere un papel central para convertir las aulas en una prolongación más de la vida, en un reto constante cada día, en ese “enseñar a ser” que les permita afrontar esta realidad efímera y cambiante. A este respecto Robles, Alfageme y Vallejo (2012, p. 50) dicen que:

Los cambios sociales, cada vez más profundos y extensos, siguen poniendo en cuestión el modelo clásico de institución escolar; siendo esta sometida a un proceso complejo de reorientación de sus fines y medios para intentar adaptarse a las demandas y desafíos de la sociedad actual.

En el contexto actual, las tecnologías de la información y la comunicación son, sin lugar a dudas, el sistema nervioso de nuestra sociedad. “La escritura, la imprenta, los medios electrónicos como la radio, la televisión o el cine, Internet... son los medios que han configurado el mundo tal y como lo conocemos” (Adell, 2009, p. 20). Esto contribuye a configurar una forma diferente de conocer y estructurar nuestro conocimiento, nuestra forma de aprender y enfrentarnos a nuestro entorno. Nos encontramos, por tanto, en una época de revolución digital, que lleva implícita unos cambios que se traducen en oportunidades sin precedentes para la educación, oportunidades que la

escuela no puede dejar pasar.

La incorporación TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal está desplazando un método tradicional cada vez más deficiente, por medio de propuestas metodológicas que hacen un uso reflexivo de los medios tecnológicos. En este sentido las nuevas tecnologías están respondiendo con acierto a las necesidades educativas actuales. Sin embargo, esta tecnología no es ninguna panacea, Martínez Sánchez (2007) afirma que estas no crean un espacio de actuación nuevo, sino que se deben integrar de forma consecuente en el modelo ya establecido. No hay que empezar a edificar desde cero, sino que hay que transformar la situación de partida, adaptándola con unas condiciones específicas, para que las TIC se conviertan en un instrumento en potencia para la educación.

En este contexto de partida es donde empieza a tomar forma el concepto de aprendizaje móvil (en inglés, *m-learning*). La aceptación social y el gran desarrollo que están teniendo las tecnologías móviles en la sociedad actual están cambiando las costumbres de los usuarios en cuanto al consumo de la información y la forma de comunicarse. Tradicionalmente, los dispositivos móviles, tales como el teléfono no tenían ninguna conexión con el aprendizaje y la educación, e incluso eran mirados con recelo, entendidos como tecnologías disruptivas en las aulas. Sin embargo, actualmente asistimos a una convergencia tecnológica, mediática y educativa sin precedentes. Los teléfonos inteligentes y las tabletas están centrando el desarrollo de entornos de aprendizaje y herramientas colaborativas. Se examina a continuación el estado de la cuestión.

2. El aprendizaje móvil en la sociedad digital: apuntes sobre la convergencia y la cultura de la participación

Jenkins (2008), en su estudio sobre la convergencia de medios y la cultura de la participación, es de la opinión que las nuevas tecnologías hacen posible que los contenidos fluyan por distintos canales y tengan formas diferentes de recepción. En este sentido, la convergencia difumina las líneas entre los medios y expande las posibilidades de comunicación entre usuarios. En

nuestra opinión, esta idea puede aplicarse en paralelo al cambio que implica el aprendizaje a través de dispositivos móviles. Una reflexión sobre el tema nos lleva a delimitar los siguientes puntos:

En primer lugar, solo mencionar que con la convergencia mediática aparecen nuevos espacios de libertad. Si, en el pasado, los Medios tenían sus funciones establecidas y no había apenas implicación entre ellos, con las nuevas tecnologías se rompen estos límites y aparecen nuevas formas de producción y consumo alejadas de los grandes Medios. En paralelo, el aprendizaje móvil supone un cambio de roles en la educación tradicional. Se difuminan los límites anteriormente establecidos entre: diferentes disciplinas, espacios geográficos, la organización de estudiantes de distintas edades, el profesor como poseedor del conocimiento válido y verdadero y la educación formal e informal. Estos nuevos espacios de libertad favorecen la transferencia de la autonomía y responsabilidad del aprendizaje a los propios sujetos.

En segundo lugar, al igual que los Medios tradicionales han comenzado a adaptarse a esta nueva convergencia tecnológica, la educación ha comenzado a descentralizarse. Como señala Crompton (2013) la fusión entre los dispositivos móviles y el aprendizaje ya es efectiva. Hay una descentralización del tiempo de aprendizaje (aprender en cualquier momento), del lugar (en cualquier entorno), económica (usuario e institución comparten gastos) y del conocimiento (aprendizaje colaborativo sin el profesor).

Por último, y en tercer lugar, la convergencia mediática supone un cambio en el modo de producción y consumo de mensajes. De igual forma, en educación cada vez hay una tendencia al aprendizaje de tipo informal, es decir, el consumo de aprendizaje ya ha cambiado. Los estudiantes utilizan las herramientas que ofrecen las tecnologías digitales para aprender más allá de las instituciones. Esto ya lo vemos en el *Horizont Report 2013*, estas instituciones “ now faced with a critical shift as students engage in a more informal learning outside of the classroom and are using always-opportunities for increased collaboration while equipping students with stronger digital skills” (New Media Consortium, 2013), a lo que se une que las empresas empiecen a demandar destrezas que no enseñan en las instituciones educativas como alfabetización digital y trabajo colaborativo.

El aprendizaje móvil es definido como: “learning across multiple context, through social and content interactions, using personal electronic devices” (Crompton, 2013, p. 4). Nos recuerda Rodrigo (2011) que la mayoría de los estudiantes ya están utilizando sus dispositivos móviles para interactuar y aprender del mundo que les rodea, en una visión de la educación mucho más informal, donde el aprendizaje no se circunscribe única y exclusivamente a las paredes del aula. El aprendizaje a través de dispositivos móviles se produce cuando la tecnología móvil facilita la flexibilidad, accesibilidad y conveniencia, y el aprendizaje se centra fundamentalmente en el estudiante, está contextualizado y es cooperativo. Es decir, el aprendizaje será activo y los dispositivos móviles pasan a ser conectores sociales.

Dicho aprendizaje colaborativo puede suceder de dos formas: 1) Colaboración en línea a través dispositivos móviles individuales o 2), como sugiere Rodrigo (2011), mediante trabajo en grupo donde unos puedan aprender de otros, bien usando un solo dispositivo móvil para todos, bien usando múltiples dispositivos. En ambos, las herramientas comunicativas son muy importantes, así como los espacios disponibles de trabajo. Cuando el espacio es virtual, la interacción deberá estar bien organizada y estructurada. Para ello necesitamos de materiales que permitan esta tarea.

3. Las aportaciones del aprendizaje móvil en las aulas: el diseño de materiales y la importancia de la gamificación

Todavía nos encontramos en una fase inicial del desarrollo de materiales para el aprendizaje móvil. Lo que encontramos en el mercado no termina de ser satisfactorio, para West (2012) la mayoría de materiales para aprendizaje móvil están basados en juegos rudimentarios para responder y aceptar preguntas cortas, otros tienen contenidos fijos que ni profesor ni alumno pueden modificar y, por último, se recurre al libro de texto digitalizado para el dispositivo móvil. Por supuesto, este tipo de materiales no responde a la promesa del aprendizaje móvil: “the ability to engage students with creative and/or sophisticated content learning activities on their multimedia production devices” (Rodrigo, 2011, en línea). Tenemos, por tanto, que dejar de pensar en los

dispositivos móviles como dispositivos de consumo y diseñar materiales y aplicaciones que hagan de los estudiantes productores de conocimiento. Los contenidos estarán diseñados para funcionar en múltiples dispositivos móviles y deberían hacer uso de los nuevos lenguajes multimedia. Pero más importante es que por primera vez, los contenidos pueden ser personalizados a la medida del estudiante. Según el informe Horizon Report 2013, cuando los estudiantes participan en actividades online, “they leave a clear trail of analytics data that can be mined for insights” (New Media Consortium, 2013, p. 8).

A partir de lo expuesto, consideramos que los materiales educativos tienen que cumplir mínimamente las siguientes características para que su aprendizaje sea activo:

- Involucrar a los estudiantes en una comunicación horizontal y participativa. Este aspecto está presente al dar la posibilidad de compartir las actividades y el resultado del aprendizaje través de redes sociales de uso público o privado, comunicación instantánea por chat, integración documentos de edición colectiva y foro.
- Involucrar múltiples sentidos. Los estudiantes deberían tener acceso a material que activa sus sentidos, como vídeo, sonido, lecturas, imágenes, escritura. Las actividades deben estar pensadas para adaptarse a múltiples contextos, por ejemplo, si el estudiante está en movimiento, las grabaciones de sonido se adaptarán mejor a su situación. Si el estudiante se forma en el trabajo, juegos con simulación de casos prácticos. Además, el estudiante también activa sus sentidos como productor de conocimiento. Como señala Rodrigo (2011) los alumnos pueden insertar material digital capturado del mundo que les rodea para enriquecer el aprendizaje.
- La motivación por medio de la gamificación. La introducción de las técnicas de juegos en el diseño de materiales educativos parece una de las formas más efectivas de motivar e involucrar al estudiante a lo largo del curso.
- Creación de hábitos. Recordatorios continuos, cuestionarios regulares, actividades grupales coordinadas en el tiempo, regularidad de las comunicaciones.
- Mantener un diseño simple, interactivo, bien estructurado y con texto breve.

El aprendizaje a través de dispositivos móviles se realiza mayoritariamente de forma discontinua. La gamificación aparece como la estrategia para conseguir aunar aprendizaje y autoevaluación de una forma motivadora, pero con posibilidad de ser discontinua, breve o extendida, portable a varios dispositivos y utilizada de forma individual o colectiva. La gamificación en el aprendizaje se entiende como las técnicas de juegos aplicadas a los materiales educativos. Los juegos “aim to engage scenarios that challenge their understanding of new concepts in the field.” (New Media Consortium, 2013, p. 5). A la hora de diseñar materiales enfocados a la gamificación, Muntean (2011) resalta los siguientes aspectos:

- Creación de una comunidad inicial: Creación de un perfil o avatar, afiliación a grupos y clasificación de los usuarios por sus resultados. Se premiará la conducta social y la participación (*helping peers, commentings, etc*).
- Material estructurado por niveles de juego. Debe haber un sistema de recompensa (medallas, puntos, premios) y tabla de estadísticas personales y grupales.
- La información del progreso en el juego debe estar visible.
- Habrá citas para juego colectivo y fechas de finalización de niveles del juego.
- Habrá tareas voluntarias más difíciles que dan puntos extra.
- Para cursos largos, los materiales han de anticiparse para mantener la motivación y marcar objetivos muy claros a alcanzar en cada nivel.

Los juegos ayudan al estudiante a ganar motivación a través de su estudio. La motivación y la autoevaluación continua con la gamificación sirve para reconocer los logros de los estudiantes, al mismo tiempo que inspira e impulsa, a través de la transparencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, el interés de los alumnos.

4. Papel de aplicaciones móviles en el aprendizaje móvil: retos y perspectivas de futuro

La escasez de materiales orientados al aprendizaje móvil hace que el desarrollo de las aplicaciones móviles esté ganando terreno en la educación móvil. En este sentido, las aplicaciones móviles se pueden clasificar en dos tipos:

- Aplicaciones especializadas divididas a su vez en otras dos: 1) Con contenido cerrado, un ejemplo sería la aplicación para aprender idiomas *Duolingo*. 2) Aplicaciones sociales y colaborativas que admiten personalización de contenidos y colaboración, por ejemplo, *Edmodo*.
- Aplicaciones generales. Se puede hacer una enseñanza de tipo descentralizado, donde el estudiante tiene más posibilidades de construir su propio conocimiento. Un ejemplo podría ser *Youtube* o aplicaciones tipo: diccionarios, lectores de libros digitales, aplicaciones de trabajo colaborativo como *Conceptboard*.

El informe Horizon Report de 2013 señala el dominio de las aplicaciones móviles en el aprendizaje mediante tabletas táctiles: “Tablets have gained traction in education because users can seamlessly loads sets of apps and content of their choosing, making the tablet itself a portable personalized learning environment” (New Media Consortium, 2013, p. 15). Sin embargo, es cierto que el teléfono inteligente sigue siendo un dispositivo mucho más accesible a la mayoría de la población y mucho más barato. A pesar de las limitaciones por el tamaño de la pantalla, el teléfono puede salvar las distancias con las tabletas si: se utiliza la gamificación, se fomenta el uso de software libre frente al software propietario y las aplicaciones incluyen herramientas efectivas de comunicación horizontal y vertical. Proyectos recientes como el de la mochila digital pretenden introducir masivamente el uso de tabletas en las aulas, pero en nuestra opinión una filosofía del tipo BYOT (*Bring Your Own Technology*) fomentada en las escuelas puede ayudar a aquellas familias que no pueden permitirse comprar una tableta y utilizar los dispositivos que ya poseen (netbook, teléfono inteligente, etc), además de producir un tipo de colaboración enriquecida donde cada estudiante puede enseñar y aprender conocimiento (*peer learning*) producido en su propio dispositivo y compartir experiencias sobre el uso de distintos dispositivos móviles.

Los retos que en la actualidad se asocian al aprendizaje móvil pasan por hacer frente a cuestiones tecnológicas y educativas. Ahora que la convergencia tecnológica se ha integrado en el mundo educativo, no es posible concebir un futuro en el que sociedad y educación no estén relacionadas. Shuler, Winter y West (2013) resumen algunas de las cuestiones a resolver de cara al futuro:

En primer lugar, las metas dentro del ámbito tecnológico se centran en: 1) La aparición de dispositivos asequibles, funcionales y accesibles, 2) las mejoras en el tamaño y calidad de las pantallas, 3) la mejora en las baterías y el consumo de energía, 4) una mejor gestión de los datos, especialmente de su almacenaje, y, por último, 5) la mejorar el input de datos (teclado, escritura, software de reconocimiento de voz, inserción de lenguaje matemático).

En segundo lugar, y centrándonos en los objetivos que planteamos con este trabajo, los retos educativos buscan adaptar contenidos de la red a los dispositivos móviles, a lo que se une el hecho de que los docentes comiencen a interesarse por producir materiales y focalicen su atención en las tecnologías punteras en el mercado y con mayor difusión y repercusión en la sociedad. Asimismo, estos autores señalan la importancia que tiene la formación de los profesionales de la enseñanza en el aprendizaje móvil y reflexión sobre el uso del aprendizaje móvil como forma de facilitar la integración educativa y el alfabetismo digital, frente a la consideración que tradicionalmente se ha tenido sobre las mismas, que han sido entendidas como tecnologías subversivas.

El aprendizaje móvil necesita de una mayor implicación por parte de profesores y estudiantes. Tenemos en nuestra mano la oportunidad de crear contenidos muy personalizados, mejorar la accesibilidad al aprendizaje adaptada a las necesidades de las exigencias de la vida moderna y fomentar que los propios estudiantes intervengan en la creación de su propio conocimiento.

5. Posibilidades didácticas del aprendizaje móvil para el desarrollo de las competencias básicas en Educación Primaria

Después de todo lo expuesto, parece claro que, tal y como Cabero (2004, p.2) dijo hace años “el aprendizaje no está en función del medio, sino fundamentalmente sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que

apliquemos sobre él". Incorporar las TIC en las aulas supone un cambio a nivel metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No es cuestión de recursos, de utilizar la tecnología porque sí, sino de hacer un uso reflexivo de los mismos mismo en función a los objetivos didácticos que pretendamos conseguir. De manera que, dejando de lado el atractivo que su uso puede tener para los alumnos/as, serán las estrategias didácticas que se pongan en juego las que darán valor pedagógico a este tipo de aprendizaje. El docente se convertirá así en el elemento encargado de integrar estos medios en función de un contexto, unos alumnos y unos métodos. Solano (2010) definirá estrategias didácticas como los principios de actuación que guían el trabajo de aula, movilizados por tres elementos: métodos, actividades y medios (recursos, medios sociales, plataformas...) que han de ser coherentes entre sí. En función a esto, las estrategias que mejor responden al uso de aplicaciones móviles podemos se pueden clasificar en tres categorías:

- Estrategias de acceso, consulta y búsqueda de información.

Actividades de documentación y búsqueda de información son fáciles de poner en marcha mediante el uso de dispositivos móviles. Además, la introducción de libros electrónicos en la mochila digital facilitará libros de tipo más interactivo, pudiendo disponer de vídeos, sonidos o imágenes para hacer más efectivo el aprendizaje.

- Estrategias de gamificación.

Las técnicas de juego se integran en el aula gracias a actividades como la simulación de mundos virtuales (Second Life) donde los estudiantes estudian cómo presentarse en un mundo virtual y diseñar su avatar. También es posible la participación activa en actividades gamificadas como la aplicación Quizlet para el aula de lengua extranjera donde los estudiantes pueden competir entre ellos y aprender al mismo tiempo. Además, los estudiantes pueden crear sus propios juegos con programas como Scratch.

- Estrategias de comunicación y aprendizaje colaborativo

El aprendizaje móvil da pie a la realización de actividades comunicativas (sincrónicas y asincrónicas) donde el estudiante tiene que ser creador de su propio conocimiento. Así, se pueden desarrollar actividades como la

participación activa en foros de discusión, creación de blogs, creación de mapas mentales y conceptuales grupales, creación de wikis colaborativas sobre materias del aula. Para realizar estas actividades se pueden servir de herramientas comunicativas como: chats, redes sociales o servicios de videoconferencia.

6. Conclusión

La convergencia mediática ha favorecido la apertura de nuevos espacios de libertad y el cambio de rol de los consumidores de contenidos. De igual forma, la educación ha comenzado a adaptarse a las posibilidades que el desarrollo de la tecnología móvil tiene en la enseñanza y a aprovechar el poder de las herramientas colaborativas para la construcción del aprendizaje. Se ha analizado cómo el aprendizaje a través de dispositivos móviles favorece el aprendizaje activo y la descentralización de la enseñanza-aprendizaje. Es una realidad que los materiales educativos para el aprendizaje móvil todavía están en una fase inicial de desarrollo, y el reto principal es que los educadores comiencen a producir materiales multimedia personalizados. Las aplicaciones móviles parecen las herramientas adecuadas para trabajar en tabletas y teléfonos y la gamificación se muestra como la forma planteada para mantener la motivación y la autoevaluación continua de los estudiantes, así como satisfacer el carácter activo y discontinuo del aprendizaje móvil. Entendemos el aprendizaje móvil como algo que va más allá del desarrollo tecnológico y llega más lejos que el aprendizaje en instituciones. Se abre una oportunidad para la formación de millones de personas independientemente de sus contextos y favoreciendo un espíritu colaborador y de comunidad global.

7. Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2010). Escuela 2.0. En C. Barba y S. Capella (coords.). *Ordenadores en las aulas: la clave está en la metodología* (pp. 19-33). Barcelona: Grao.
- Crompton, H. (2013). A historical Overview of M-Learning. Toward learner-Centered Education. En Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Ed.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 3-14). Nueva York: Routledge.

- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Sánchez, F. (2007). La integración escolar de las nuevas tecnologías. En J. Cabrero (coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 21-40). Madrid: McGraw Hill.
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. *The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL*. Bucarest: Universidad de Bucarest & Cluj-Napoca
- New Media Consortium. (2013) *NMC. Horizon Reports: 2013 Higher Education Edition*. Texas: New Media Consortium.
- Robles, M. I., Alfageme, M.B. y Vallejo, M. (2011). ¿Qué hacen los docentes en las aulas? El caso de un centro de Educación Primaria. *Contextos Educativos, 14*, 49-65.
- Rodrigo, R. L. (2011). *Mobile Teaching Versus Mobile Learning* (en línea). Recuperado de <http://www.educause.edu/ero/article/mobile-teaching-versus-mobile-learning>.
- Solano, I. M. (2010). Estrategias metodológicas para el uso de las redes en Educación Infantil. *Digitum*. Recuperado de http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/13627/1/Estrategias_TIC_Ed_Infantil.pdf
- Shuler, C., Winters, N. y West, M. (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*. Francia: UNESCO.
- West, M. (2012). *Mobile learning for teachers. Globus themes*. Francia: UNESCO.

¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN POSITIVA EN PRIMARIA?

Melisa Pérez Ruiz, Olivia López Martínez

(Universidad de Murcia)

Introducción

Vivimos en una sociedad donde existen numerosos teóricos que hablan de educación, de la importancia que viene teniendo desde hace tiempo un nuevo paradigma educativo en el que deben basarse los centros educativos. Los docentes deben preparar a sus alumnos para el futuro, adecuándose a los cambios que están surgiendo en la sociedad y alejándolos de un pensamiento que se está generalizando en la población: la idea de que la escuela no sirve para nada.

El tiempo sigue avanzando y en medio de tanto avance y progreso, sigue creciendo la cualidad infinita del hombre para ser infeliz (Punset, 2011). Teniendo en cuenta esta afirmación podemos decir que la psicología positiva tiene aquí su campo de actuación: la felicidad del hombre.

Un modo de poder conseguir esta felicidad es aplicando la psicología positiva desde la infancia, es decir, desde el ámbito educativo, a través de personas que sepan enseñar a los niños a conocerse a sí mismos, para aprender a potenciar sus fortalezas y desarrollarlas con pasión.

Se ha demostrado que las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas, aumentan el rendimiento académico, reducen el abandono escolar y mejora el rendimiento social ante situaciones complejas de los niños. Además, a través del trabajo de las fortalezas y virtudes, los niños desarrollan una actitud mental expansiva, tolerante, creativa que les permite tener un mayor éxito en la vida. Las emociones positivas promueven beneficios sociales, intelectuales y físicos en los alumnos (Fredrickson y Levenson, 2001).

Con este trabajo pretendemos dar a conocer que la aplicación de la psicología positiva es posible y necesaria en el sistema educativo actual.

Marco teórico

La psicología positiva no es una disciplina que surge de la nada, sino que existe una larga trayectoria de numerosos aportes de diferentes épocas y corrientes hasta llegar a su concepto y sus posibles aplicaciones para la mejora de la vida de las personas.

Seligman, Lee Duckworth y Steen (2005) consideran como antecedentes primordiales a esta disciplina las teorías del psicoanálisis, el conductismo, el cognitivismo, la psicología humanística y la existencialista para llegar a comprender los aspectos positivos de la experiencia humana.

Entre las teorías sobre el tema destaca la de Maslow (1954) basada en la motivación y en las necesidades de desarrollo y autorrealización del hombre. Se puede considerar que este autor sentó las bases de la psicología positiva. Sin embargo, el máximo exponente de la misma es Martín Seligman.

Llegados a este punto, podríamos preguntarnos: ¿Qué es la psicología positiva?

“La psicología positiva se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología” (Seligman, 2002).

El propósito de la psicología positiva es ir más allá de la psicología desde el modelo del déficit, es decir, no sólo determinar el sufrimiento y aliviarlo sino llegar a potenciar y construir las emociones positivas (Vázquez, 2013).

Peterson y Seligman (2004) elaboraron una clasificación de las fortalezas y virtudes humanas. Estos autores se refieren a “*strengths of carácter*” (fortalezas humanas) que se pueden definir como características, manifestaciones psicológicas o recursos positivos de la persona. Las seis virtudes se expresan y se identifican en la práctica mediante 24 fortalezas personales.



Figura 1. Virtudes y fortalezas (Peterson y Seligman, 2004)

Las fortalezas y las virtudes actúan como barrera contra la infelicidad, la desgracia, los trastornos psicológicos y, a través de ellas, se puede aumentar la capacidad de recuperación para llegar al estado de felicidad o bienestar que persigue la humanidad (Seligman, 2002).

Los pilares de la psicología positiva son: emociones positivas (alegría, esperanza, ilusión, etc.), personalidad positiva y las instituciones positivas (Seligman, 2002).

Es importante hablar sobre la relación entre psicología positiva y escuela. La psicología positiva considera que la escuela es uno de los lugares más importantes para fomentar y trabajar las virtudes y fortalezas de los niños con la finalidad de llegar a la felicidad y a la sabiduría de los mismos. El centro educativo tiene dos tareas básicas: transmitir habilidades instrumentales y enseñar a vivir, a ser felices y sabios a los niños en su vida. Por tanto, podemos decir que la escuela debe ser: *un lugar feliz y un lugar para aprender a ser feliz*. La importancia de trabajar las fortalezas en la escuela se debe a que la felicidad depende de la disposición de las mismas y de su utilización en la vida diaria. (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

Según establece el Programa de aulas felices, la relación entre las competencias básicas del currículum de Educación Primaria y las fortalezas personales es la siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Competencias básicas y fortalezas

Competencias Básicas	Fortalezas Personales (agrupadas por Virtudes)
Comunicación lingüística	- Sabiduría y conocimiento
Matemática	- Sabiduría y conocimiento
Conocimiento e interacción con el mundo físico	- Sabiduría y conocimiento
Tratamiento de la información y competencia digital	- Sabiduría y conocimiento
Social y ciudadana	- Sabiduría y conocimiento - Coraje - Humanidad - Justicia - Moderación - Trascendencia
Cultural y artística	- Sabiduría y conocimiento - Trascendencia
Aprender a aprender	- Sabiduría y conocimiento
Autonomía e iniciativa personal	- Sabiduría y conocimiento - Coraje - Humanidad - Justicia - Moderación - Trascendencia

Propuesta de intervención psicoeducativa en alumnos de educación primaria

Esta propuesta de intervención parte de la necesidad de la educación emocional de los niños de Educación Primaria. Una educación que debe llevar a la experimentación de emociones positivas de nuestros alumnos. Lo que se pretende a través de la misma es responder a las necesidades de los niños que no se tienen en cuenta mediante la educación formal. Entre estas necesidades podríamos destacar: desarrollo de la autonomía e independencia, de una autoestima y un autoconcepto positivos, solidaridad y comprensión hacia los demás, motivación, etc.

En Educación Primaria se puede observar a menudo comportamientos de riesgo que se dan por causa de un desequilibrio emocional. Por ello, el trabajo de las emociones positivas debe relacionarse con el desarrollo de las competencias básicas, con el fin de prevenir esos comportamientos de riesgo.

La propuesta de intervención va dirigida, sobre todo, al desarrollo de las emociones positivas en los alumnos. Se pretende atender a la dimensión emocional-afectiva, ya que es fundamental para el desarrollo de una

personalidad positiva que lleve a la integridad y autonomía del alumno ante la adversidad. Pero también interviene el desarrollo cognitivo, a través de las diferentes actividades en las que se pueden trabajar diversas áreas, contribuyendo así al desarrollo de numerosas competencias básicas (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

La propuesta que presento está indicada para su aplicación en Educación Primaria, más concretamente para el 2º Ciclo (3º y 4º). A través de las actividades propuestas se pretende fomentar algunas de las fortalezas definidas por Peterson y Seligman (2004). Consta de 6 sesiones, que se llevarán a cabo dentro del aula ordinaria y en horario escolar, con actividades variadas que también contribuyen al desarrollo de las competencias básicas expuestas en el Curriculum de Educación Primaria.

SESIÓN 1: *¿Qué será, será?*

- **Objetivo:** Desarrollar la imaginación a través de estímulos visuales y el respeto por las opiniones de los demás.
- **Desarrollo:**
 - ◆ Actividad 1

El docente elige un cuadro (ejemplo: El nacimiento de Venus) y lo presenta en la pizarra digital. En un principio los alumnos no podrán ver el cuadro completo ya que aparecerá tapado con manchas negras (hacer en power point). De manera individual pensarán qué puede haber en la imagen, escribiendo diferentes hipótesis en un folio. A continuación se reunirán en grupos de 5 y cada uno expondrá su hipótesis. Deberán discutir entre ellos, respetando las ideas de los demás y elegir de manera consensuada la idea que consideren que más se acerca a la realidad. A medida que pase el tiempo irán viendo un nuevo trozo del mismo, para seguir estableciendo hipótesis y seguir el mismo procedimiento hasta que se descubra el cuadro entero. De esta manera los niños van construyendo la imagen en su mente a través de sus percepciones y de las intervenciones de los grupos.

◆ Actividad 2

El maestro contará a los alumnos el verdadero contenido del cuadro. A continuación los niños deberán realizar una redacción con la información dada por el docente.

- **Duración:** 45 minutos.
- **Recursos:** Pizarra digital, folios y lápices.
- **Fortalezas que se desarrollan:** Creatividad, curiosidad, apertura mental, deseo de aprender, equidad y ciudadanía.
- **Competencias que se desarrollan:** Comunicación lingüística, social y ciudadana, cultural y artística, autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender.
- **Observaciones:** Aprovechando que este cuadro es de Venus, la diosa del amor, podemos realizar alguna actividad de ampliación para trabajar también esta fortaleza. Un ejemplo sería hacer reflexionar a los alumnos acerca de qué es para ellos el amor y lo tendrían que expresar mediante un dibujo y una oración que le dirían a una persona a la que quieren mucho, por ejemplo sus padres. Este folio podría ser entregado a los padres a la salida del colegio.

SESIÓN 2: *El valor de la convivencia.*

- **Objetivo:** Estimular la elaboración de soluciones adecuadas ante situaciones conflictivas.
- **Desarrollo:** Para comenzar, el docente proyectará en la pizarra digital del aula una serie de vídeos relacionados con conductas disruptivas que ocurren en los centros educativos. El tutor propondrá a los alumnos que elaboren individualmente una lista con normas de convivencia que deben cumplirse en el centro para convivir correctamente. Estas normas tendrán relación con los vídeos mostrados en la fase anterior.

A continuación, en grupos de 5, eligen normas que consideren más importantes. Cuando tengan las normas elegidas, un responsable de cada grupo las irá mencionando en voz alta. Esto lo harán todos los grupos. Las normas se escribirán en la pizarra, para después plasmarlas en murales.

Para la realización de los murales, el responsable de cada grupo se encargará de distribuir las tareas de cada miembro y de vigilar para que el trabajo se pueda terminar.

- **Duración:** 1 hora.
- **Recursos:** Pizarra digital, folios, colores, cartulinas y tijeras.
- **Fortalezas que se desarrollan:** Perspectiva, ciudadanía y liderazgo.
- **Competencias que se desarrollan:** Comunicación lingüística, autonomía e iniciativa personal y social y ciudadana.
- **Observaciones:** La ira y la impaciencia son algunas de las emociones negativas de los niños que les puede llevar a no respetar ciertas normas de convivencia. A partir de alguna norma que se exponga podemos ampliar la actividad y trabajar otra de las fortalezas: la autorregulación. Para ello podremos añadir en los murales, dentro de la norma correspondiente, alguna estrategia de autorregulación para no violar la norma de convivencia. Por ejemplo: Norma de convivencia: No insultar cuando estamos furiosos. Estrategia: Pararse a pensar y mantener la calma.

SESIÓN 3: ¿Verdad o mentira?

- **Objetivo:** Investigar acerca de los refranes y reflexionar sobre la sinceridad.
- **Desarrollo:** En esta actividad trabajaremos sobre todo la integridad. Para ello, los niños buscarán en Internet diferentes refranes acerca de la sinceridad. La búsqueda se realizará individualmente. Cada alumno deberá seleccionar un refrán de los encontrados. Una vez hecho, se formarán grupos de 5 alumnos y cada uno de ellos expondrá una situación de la vida cotidiana a la que se le pueda aplicar el refrán. Entre todos los miembros del grupo elegirán la situación que les haya parecido más interesante para plasmarla en cartulinas de colores con el refrán correspondiente. Además deberán ponerse de acuerdo para decidir quién redacta la explicación y quién realiza el dibujo, reconociendo las destrezas de cada uno. Todos los trabajos elaborados por los alumnos podrán pegarse en las paredes del aula para recordar constantemente la importancia de la sinceridad.

A continuación comentaremos en gran grupo cada una de las situaciones presentadas así como las consecuencias negativas que puede acarrear el mentir constantemente a los demás. Para finalizar la actividad podemos realizar por parejas una dramatización de cada una de las situaciones expuestas, así como de las consecuencias comentadas.

- **Duración:** 1 hora.
- **Recursos:** Ordenadores, folios, colores y cartulinas.
- **Fortalezas que se desarrollan:** Creatividad, curiosidad, apertura mental, deseo de aprender, integridad y ciudadanía.
- **Competencias que se desarrollan:** Comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, cultural y artística y aprender a aprender.
- **Observaciones:** Esta misma actividad se puede realizar para trabajar la fortaleza del amor. Para ello se buscarán refranes acerca del amor en lugar de la sinceridad.

SESIÓN 4: *Te perdono.*

- **Objetivo:** Trabajar la capacidad de perdonar y la empatía para sentirse bien con uno mismo y con los demás.
- **Desarrollo:** La actividad comienza planteando una serie de preguntas para debatir en gran grupo: ¿Qué es el perdón?, ¿Para qué perdonar? ¿Cómo nos sentimos cuando perdonamos?, ¿Perdonarías aunque no te pidieran perdón? Las respuestas más relevantes pueden ser anotadas en un papel. A continuación utilizaremos una analogía con la finalidad de que interioricen mejor el sentido del perdón. Para ello les pediremos que se sienten en círculo y piensen en alguien que les hizo algo y a quién no han perdonado. Mientras, les iremos anudando las manos con una cuerda. Seguido de esto, abrirán los ojos y comentarán como se sienten en ese momento. Con el objetivo de que entiendan la situación les explicaremos que no pueden disfrutar del espacio debido a que están atados y llevan una carga muy pesada: el rencor. Además, podemos leer en voz alta las reflexiones hechas al inicio de la sesión que hemos anotado.

Finalmente, para poder desatarse de las cuerdas imaginarán que la persona que hay a su lado es la que le ha hecho daño y le dirá una oración que manifieste que le ha perdonado y cómo se siente después. Por ejemplo: Te perdono por haber... y por ello me siento liberada,...

- **Duración:** 1 hora.
- **Recursos:** Papel, lápiz y bolígrafo.
- **Fortalezas que se desarrollan:** Inteligencia social y capacidad de perdón.
- **Competencias que se desarrollan:** Comunicación lingüística, social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal.
- **Observaciones:** Otra manera de orientar la actividad sería justamente al contrario, es decir, planteando a los alumnos que recuerden una situación en la que han hecho daño a alguien. En este caso las manos anudadas representarían el remordimiento y para desatarse deberían pedir perdón a la persona que hay a su lado. De este modo los alumnos reconocen sus debilidades, dándose cuenta de que no son perfectos, trabajando así la fortaleza de la humildad.

SESIÓN 5: *El collage de la naturaleza*

- **Objetivo:** Dar las gracias a la naturaleza por todo lo que nos aporta.
- **Desarrollo:** Se comenzará con una pequeña introducción por parte del maestro sobre todas las cosas buenas que nos ofrece la naturaleza continuamente. También sobre la importancia que tiene cuidar el medio ambiente y ser agradecido a través de acciones positivas porque sin él no podríamos vivir. A continuación los alumnos, en parejas, buscarán en periódicos noticias acerca de desastres que se producen en la naturaleza a causa de la acción del ser humano. Leerán las noticias y subrayarán las frases más importantes de cada una de ellas. Una vez hecho esto, recortarán las fotografías referentes a las noticias y las frases subrayadas. Para seguir con la actividad, deberán inventar un eslogan para concienciar a la gente sobre la gratitud que debemos sentir hacia la naturaleza. En una cartulina harán una especie de collage en el que aparezca: el eslogan (en el centro de la cartulina), los recortes de periódico (alrededor del eslogan) y

trozos de materiales de la naturaleza (por toda la cartulina, por ejemplo: lana, hierva, madera, etc.). A través de una votación en clase, en igualdad de condiciones, se seleccionarán los collage que han quedado mejor y serán pegados en las paredes del aula para su recuerdo constante.

- **Duración:** 2 horas (por ejemplo: una de la clase de conocimiento del medio natural, social y cultural y otra de educación artística.)
- **Recursos:** Periódicos, tijeras, colores, cartulinas, elementos naturales y pegamento.
- **Fortalezas que se desarrollan:** Creatividad, curiosidad, apertura mental, capacidad estética, gratitud, equidad y ciudadanía.
- **Competencias que se desarrollan:** Comunicación lingüística, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información, social y ciudadana, cultural y artística y aprender a aprender.

SESIÓN 6: ¡PRUDENCIA!

- **Objetivo:** Conocer situaciones arriesgadas para favorecer una actitud prudente ante las mismas
- **Desarrollo:** Para la realización de esta actividad el docente deberá realizar una pequeña introducción y explicar el significado de conducta temeraria y conducta prudente. La actividad comenzará con un vídeo acerca de situaciones arriesgadas de la vida cotidiana. Una vez que se haya visto el vídeo, la clase se dividirá por la mitad. La mitad de niños elaborará fichas con conductas imprudentes en situaciones arriesgadas vistas en el vídeo y la otra mitad fichas con las conductas prudentes que hubieran sido necesarias en dichas situaciones para no correr riesgos (inventadas por ellos). Para ello describirán en las fichas las conductas correspondientes y se distribuirán los niños por toda la clase. Cuando el docente avise, los alumnos deberán buscar el compañero que lleve la ficha que se corresponde con la suya (es decir, conducta prudente con conducta temeraria).

Para finalizar, se sentarán en su sitito y saldrán en orden a explicar las diferentes conductas de sus fichas al resto de la clase.

- **Duración:** 1 hora.
- **Recursos:** Fichas, lápices de colores y pizarra digital.
- **Fortalezas que se desarrollan:** Creatividad, perspectiva y prudencia.
- **Competencias que se desarrollan:** Comunicación lingüística, social y ciudadana y cultural y artística.
- **Observaciones:** Puede darse la situación de que alguna de las fichas quede sin pareja. Para ello podemos reflexionar acerca de las mismas en gran grupo, a través de una tormenta de ideas seleccionando las más adecuadas para cada circunstancia.

Una ampliación de esta actividad podría ser reflexionar también sobre las posibles consecuencias de las conductas imprudentes para que sean conscientes de la importancia de esta fortaleza en la vida cotidiana.

Para la evaluación de la propuesta se utilizará la observación sistemática, notas de campo sobre la observación y revisión de trabajos de cada sesión. La información que se obtenga de ello será recogida en una ficha de registro. En ella se evaluará el comportamiento, la actitud y los objetivos que debe alcanzar.

Discusión y conclusiones

Después de la revisión técnica realizada podemos llegar a la conclusión de que aún hoy en día existe poca información acerca de esta nueva disciplina y, por la novedad de ésta, pueden existir algunos peligros a tener en cuenta, según diversos autores, si se quiere potenciar y aplicar en la práctica. El primer peligro podría ser la confusión de la psicología positiva con un ejercicio de autoayuda o método mágico para alcanzar la felicidad, o como un movimiento que pretende ganar adeptos o difundir programas de fe (Vázquez, 2013). El segundo peligro establecido por Seligman, Steen, Park y Peterson (2005: 410) es el riesgo de tener en cuenta sólo los aspectos positivos del ser humano dejando de lado los negativos. Otro de los riesgos establecidos por Peterson y Seligman (2004: 40) es el dilema entre intervención e investigación, es decir, el hecho de que este campo de estudio es novedoso lleva a retrasar sus

aplicaciones dado que se exige que las intervenciones sean empíricamente validadas antes de su aplicación, llevando así a paralizar la innovación y el progreso.

Debemos educar de una nueva manera que potencie el desarrollo integral del escolar, que le lleve a ser un ciudadano activo, responsable y sobre todo feliz. Para ello nosotros, los maestros, tenemos que ser un ejemplo a seguir, porque son los alumnos los que nos escuchan y en el futuro serán nuestro reflejo.

Esta nueva manera de enseñar debe llevar a encontrar una solución ante la exigencia instrumental que supone el currículo, que se encuentra por encima del bienestar de los alumnos.

Con la aplicación de las actividades de esta propuesta de intervención, se puede llegar a conseguir una mejora en varios aspectos de la vida de los alumnos, como son: la motivación, el autoconcepto, la autoestima, la felicidad, el bienestar y la calidad de vida.

La aplicación de la psicología positiva en la escuela se centra en destacar y desarrollar los aspectos positivos de la personalidad de los alumnos (fortalezas y virtudes) para experimentar emociones positivas que ayudan a que tengan una buena calidad de vida y alcancen la felicidad.

Referencias bibliográficas

Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). *Programa "AULAS FELICES". Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Disponible en <http://catedu.es/psicologiapositiva/descarga.htm>. Consultado 5 de marzo de 2013.

Fredrickson, B. y Levenson, R. (2001). Positive emotions Speedy recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*. 12, 191-220.

Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

Peterson, Ch. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington: Oxford University Press.

Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar*. Barcelona: Editorial Destino.

Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: ZETA.

Seligman, M., Lee Duckworth, A., y Steen, T. (2005). *Positive Psychology in Clinical Practice. Annual Review, Clinical Psychology*. Disponible en <http://arjournals.annualreviews.org/>. Consultado el 5 de marzo de 2013.

Seligman, M., Steen, T., Park, N. y Peterson, Ch. (2005): Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.

Vázquez, C. (2013). Positive Psychology: Introduction to the Special Issue. (In memoriam: Chris Peterson). *Terapia Psicológica*, 31, 5-9.

EXPERIENCIA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES A TRAVÉS DEL MÉTODO DE PROYECTOS

M^a José Montero Sevilla

CEIP “Cristo de la Antigua”.Tobarra (Albacete).

Introducción

Este póster pretende comunicar la experiencia que estamos desarrollando en el CEIP “Cristo de la Antigua” (Albacete) donde desde hace dos años las tutoras de primer ciclo de Primaria aplicamos el trabajo de proyectos como metodología para estimular las Inteligencias Múltiples planteadas por Howard Gardner, entre otras finalidades.

Gardner, en su libro “La Teoría de las Inteligencias Múltiples” (1983), hace una crítica a la forma de evaluación y de transmisión de aprendizajes de la escuela tradicional, que mantiene una visión uniforme y reduccionista de las capacidades e intereses de los alumnos, evaluando y estimulando la inteligencia sobre todo a través de pruebas escritas en el ámbito lingüístico y el lógico-matemático. No tiene en cuenta las distintas facetas de la cognición según la cual los individuos tienen diferentes potenciales cognitivos así como diversos estilos de aprender.

Este autor revolucionó la visión entonces vigente del concepto de inteligencia como cociente bastante reduccionista basado sobre todo en la evaluación de las áreas instrumentales. En su teoría cita 8 inteligencias semi-independientes susceptibles de estimulación y propone criterios metodológicos para desarrollarlas. Desde nuestra experiencia, consideramos que la metodología por proyectos atiende a las demandas que plantea el desarrollo de estas inteligencias.

Resultados

John Dewey (1916) y su alumno William Kilpatrick (1919), propugnan un aprendizaje constructivista apoyado en la metodología de proyectos. Por la estructura de sus actividades y tareas, este método, entre otras bondades,

propicia aprendizajes eficaces tanto para evaluar como para estimular el desarrollo de las Inteligencias Múltiples propuestas por Gardner.

Desarrollar las 8 inteligencias que cita Gardner, implica considerar una serie de habilidades y capacidades interrelacionadas y susceptibles de ser potenciadas a través de un método adecuado donde se podría encuadrar el método de proyectos.

Nuestra propuesta educativa para el año lectivo 2013-2014 parte de la programación del proyecto “Leonardo da Vinci”. Los contenidos programados giran en torno a estos 8 ejes o inteligencias que serán desarrollados mediante la puesta en práctica de actividades como las que recoge la siguiente tabla:

Tabla 1. Actividades del proyecto “Leonardo da Vinci” e inteligencia que estimula

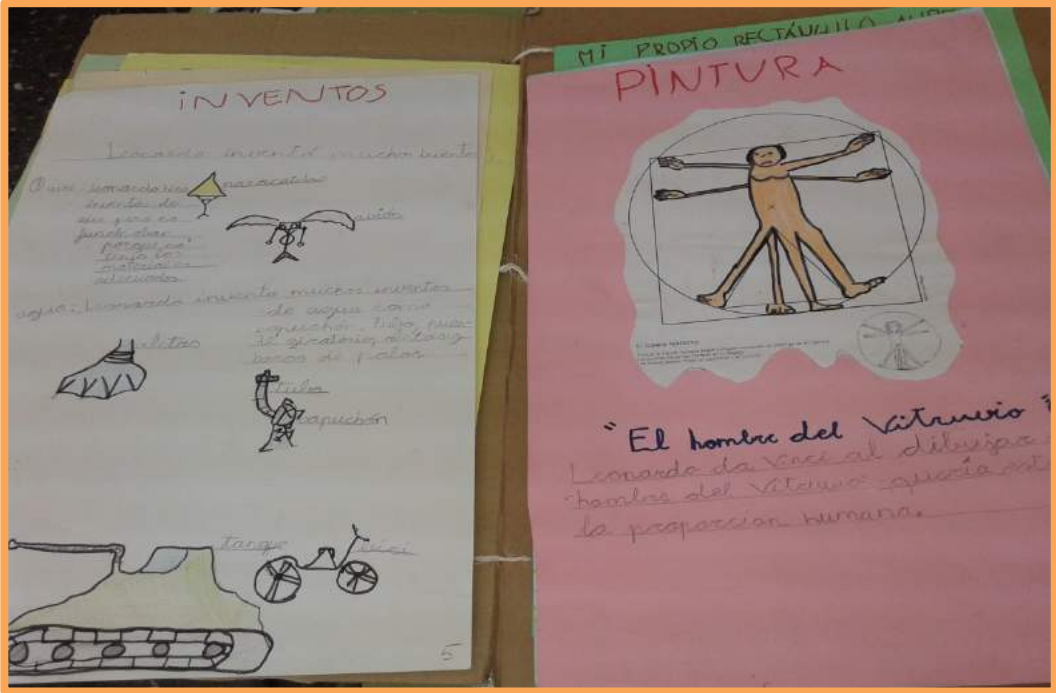
Inteligencia	Capacidades implicadas	Actividades
Lingüística-verbal	Leer, escribir, hablar, comprender el orden de las palabras...	<ul style="list-style-type: none"> -Investigar la biografía de Leonardo da Vinci. -Hacer un carpetón con toda la información que se recopile. -Investigar la biografía de personajes del Renacimiento: Cristóbal Colón, Cervantes, Shakespeare...). -Describir personas (Leonardo da Vinci), objetos (“Mi propio invento”), animales que aparecen en “El Quijote” y la vida en el Renacimiento. -Organizar una exposición: hacer invitaciones, carteles publicitarios, preparar una visita guiada.
Lógico-matemática	Razonar, relacionar, imitación de modelos, calcular, verificar hipótesis, formular, razonamiento inductivo o deductivo...	<ul style="list-style-type: none"> -Visualizar películas sobre el número de oro o Φ. -Buscar y sintetizar información sobre el número Φ. Dibujarlo. -Buscar y sintetizar información sobre la “proporción aurea”. -Aprender a realizar un rectángulo aureo. -Realizar cálculos y problemas con fechas. -Conocer números romanos: X, V y I.
Espacial	Dibujar, confeccionar bocetos, crear imágenes mentales, orientación espacial...	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer el hombre del Vitruvio a tamaño natural. -Dibujar y explicar “mi propio invento”. -Diseñar y hacer un invento o máquina. -Construir un pueblo renacentista con plastilina y otros materiales.

		<ul style="list-style-type: none"> -Ilustrar el carpetón con dibujos y fotos de diferentes tamaños. -Crear murales para la exposición. -Construir la bicicleta y el ala delta de Leonardo a gran tamaño.
Musical	Cantar, escuchar, tocar instrumentos...	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar en internet canciones de Leonardo da Vinci y Don Quijote. -Cantar y acompañar las canciones con instrumentos. -Conocer los instrumentos musicales creados por Leonardo da Vinci". -Hacer un instrumento musical.
Corporal- Cinestésica	Coordinación, expresión, danzas, equilibrio, fuerza, flexibilidad, velocidad,...	<ul style="list-style-type: none"> -Crear una danza renacentista. -Escenificar las canciones. -Informarse sobre "juegos del Renacimiento" y jugarlos.
Naturalista	Establecer relaciones causa-efecto, establecer relaciones entre los objetos, clasificar...	<ul style="list-style-type: none"> -Situar geográficamente donde nacieron, vivieron y murieron los personajes que aparecen en el proyecto. -Conocer la vida del Renacimiento y establecer similitudes y diferencias respecto a la actualidad: tecnología, arquitectura, costumbres.. -Poner en práctica experimentos.
Interpersonal	Cooperación, trabajo en equipo, organización, reconocer sentimientos en los otros...	<ul style="list-style-type: none"> -Plantear las actividades promoviendo tanto el trabajo colaborativo como el autónomo.
Intrapersonal	Autocontrol autorregulación, autonomía...	

Para que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje vinculante entre esta metodología y las capacidades y habilidades propias de las diferentes Inteligencias Múltiples, es necesaria la presencia de unos mediadores de estos aprendizajes que conformarán un proceso de heteroaprendizaje a través de agentes externos al individuo (familia, educadores, compañeros...) o un proceso de autoaprendizaje vinculado a factores internos del sujeto. Para ello buscamos la implicación y colaboración constante de las familias, creamos diferentes organizaciones de aula (gran grupo, grupos reducidos, parejas...) y promovemos el aprendizaje autónomo, dando libertad en la realización de las actividades.

El proyecto concluye con la "comunicación de los aprendizajes" a otros compañeros y/o familias y la evaluación del mismo. Para la comunicación de los aprendizajes, se escenificaron las danzas renacentistas, se organizó una

exposición y se presentaron los carpetones individuales (nombre que dieron los niños a una especie de portfolio de tamaño de media cartulina, que imita las carpetas de los pintores del Renacimiento, donde los alumnos, individualmente, recogieron la información del proyecto).



Fotografías 1. Carpetón



Fotografía 2. Parte de la exposición

Nuestro objetivo al usar la metodología por proyectos es la de atender al desarrollo global del alumno en su diversidad, concediendo importancia al fomento de la autoestima y de un autoconocimiento ajustado a las posibilidades y limitaciones de cada uno, tratando de potenciar lo que hay en cada uno de original y único, promoviendo el espíritu investigador a través del enfrentamiento de los alumnos a situaciones de la vida.

Discusión y conclusiones.

Publicaciones como la de Gardner describen las estrategias que utilizan los alumnos para aprender y aquellos contenidos susceptibles de estimulación. Estas consideraciones demandan actuaciones didácticas y pedagógicas acordes con metodologías activas y abiertas. La escuela actual no puede obviar estas propuestas metodológicas y debe adecuarse a ellas para el logro de un aprendizaje eficaz.

En base a esto, se podría plantear un hilo de debate que recoja la siguiente cuestión: Si las investigaciones demuestran la necesidad de considerar todas las inteligencias y demandan de los educadores una individualización de nuestros alumnos en base a la inteligencia que predomina en ellos, ¿Por qué las administraciones continúan perpetuando un modelo educativo reduccionista, apoyado en el desarrollo de unas pocas áreas olvidando los resultados de las investigaciones en este campo?

Referencias bibliográficas

Beyer, L (1997). *William Heard Kilpatrick*. Recuperado de:

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>

Dewey, J (ed) (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata

Gardner, H (1983). *La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México:

Fondo de Cultura.

MÚSICA PARA NIÑOS DE KURT SCHINDLER: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Sonsoles Ramos Ahijado⁽¹⁾, Matilde Olarte Martínez⁽²⁾

(¹Universidad de Salamanca; ²Universidad de Salamanca)

Introducción

Kurt Schindler fue un músico alemán de nacimiento, pero americano de adopción. Fue un musicólogo pionero en realizar trabajos de campo en España de los años 20. Nació en Berlín en 1882 y falleció en Nueva York en 1935. Habiendo dirigido la ópera de Stuttgart y de Würzburg desde muy joven, decidió empezar una nueva vida como músico en Estados Unidos, lo que le llevó a fundar, en 1909, el coro MacDowell, que se convirtió al cabo de los años en la famosa Schola Cantorum de la ciudad de Nueva York, que dirigió hasta 1926.

The Masque of the Apple es una composición para escena combinando secciones instrumentales y vocales (Schindler, 1934). Su temática parte de la palabra *wassail*, que siguiendo las indicaciones de la obra es un término que deriva del inglés antiguo *waes hal* que significa estar completo. La escena está enmarcada en un huerto de manzanas, destacando el manzano más grande, alrededor del cual tiene lugar la acción principal, celebrada el día 26 de diciembre. La obra estudiada sirvió para la representación de la compañía junior The Neighborhood Playhouse en diciembre de 1931. Dicha compañía fue fundada por las hermanas Alice e Irene Lewisohn, y del legado de la primera de ellas se conservan actualmente diseños de vestuario creados para la representación de la obra que abordamos (Montoya Rubio & Olarte Martínez, 2012).

Metodología

La pedagogía musical utilizada en nuestra aplicación didáctico-musical, responde a las necesidades de los alumnos de segundo ciclo de Educación Primaria, partiendo del juego, donde la prioridad es la expresión musical (Montoya, 2014). Así, los alumnos se convierten en autores y actores, siendo compositores de música en escena a través del juego simbólico, y no de una simple transcripción a otro instrumental.

La población objeto de estudio, son 75 alumnos entre 9 y 10 años de cuarto curso de Educación Primaria del Colegio rural de Ávila “Vicente Aleixandre” matriculados en el año académico 2013-2014. Durante el primer trimestre hemos llevado a cabo una serie de nuevas experiencias metodológicas docentes en el contexto del aula. Se describen a continuación el diseño y aplicación de cinco actividades que se llevaron a cabo, junto a los recursos utilizados. Además, se ha incentivado la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, valorando la realización de las actividades con un 50% de la calificación final de la asignatura.

La primera propuesta que presentamos corresponde a la sección n.º 12 creada por Schindler, que es una obra excelente para ejercitar el ritmo a través de las figuras: blanca, negra y corcheas con las sílabas métricas de Zoltan Kodály junto al lenguaje métrico del método de Justine Ward. Para ello, hemos asignado a los crócalos la primera voz siguiendo la metodología Kodály:

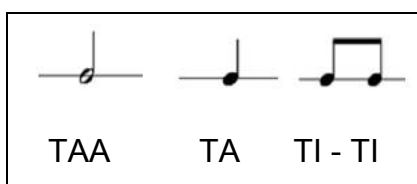


Figura 1. Crócalos con Metodología Kodály

A la segunda voz le corresponde el triángulo a través de la metodología Ward:

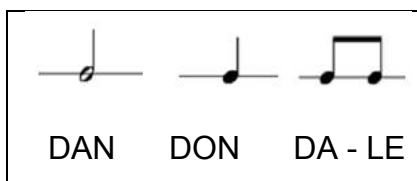


Figura 2. Triángulo con Metodología Ward

Respecto al texto, creemos oportuno destacar que hemos respetado la frase en admiración que introduce el músico Schindler *Holla Boys, holla Huzza!* para mantener presente la escenografía original. El ejercicio resultante es del modelo Pregunta-Respuesta, cumpliendo varios de los objetivos de las diferentes etapas educativas a través de la expresión musical.

Nº 12. Rite of the Apple Tree

Original: Kurt Schindler

Arreglo escolar: Sonsoles Ramos Ahijado

The musical score is arranged in six systems, each containing three staves: Voice (Voz), Snare Drum (Crótales), and Triangle (Triángulo). The music is in 4/4 time. The lyrics are as follows:

System 1:
 Voz: [Rest]
 Crótales: TA TA TAA TA TA TAA TA TA TA TI - TI TA TA TAA TI - TI TA
 Triángulo: [Rest] DA - LE DON

System 2:
 Voz: [Rest] HOL - LA BOYS, HOL - LA HUZ - ZA!
 Crótales: TI - TI TA TA TA TAA TA TA TAA
 Triángulo: [Rest] DA - LE DON

System 3:
 Voz: [Rest] HOL - LA BOYS, HO - LA
 Crótales: TA TA TA TI - TI TA TA TAA TI - TI TA TI - TI TA
 Triángulo: [Rest] DA - LE DON DA - LE DON

System 4:
 Voz: HUZ - ZA!
 Crótales: TI - TI TA TI - TI TA TA TI - TI TA TA
 Triángulo: [Rest] DON DON DON DON DA - LE DA - LE DON DA - LE

System 5:
 Voz: HOL - LA BOYS HOL - LA HUZ - ZA!
 Crótales: [Rest] TI - TI TA TA TA TA TA TA
 Triángulo: [Rest] DA - LE DON DON DAN DON DON

System 6:
 Voz: [Rest] HOL - LA BOYS, HOL - LA HUZ - ZA!
 Crótales: TI - TI TI - TI TA
 Triángulo: [Rest]

Figura 3. Rite of the Apple Tree

La siguiente aplicación didáctica corresponde a la sección n.º 13. Dicha propuesta se presenta en forma de pequeña obra para la flauta dulce y acompañamiento instrumental de percusión de altura indeterminada, señalándose las claves y el pandero, pero de manera variable. La flauta dulce es el instrumento melódico más utilizado actualmente en los centros educativos, ya que potencia la lectura con instrumento, mejorando la entonación al coincidir con el timbre y tesitura de la voz infantil, y sustituyendo al canto en el momento de la muda de la voz, especialmente en los varones. La presente obra se adecua al ámbito escolar por su brevedad y facilidad de instrumentos a utilizar, presentes hoy en día en todos los centros educativos, desviándonos así del original de Schindler.

Nº 13. The horn blast and magic spell

Original: Kurt Schindler

Arreglo escolar: Sonsoles Ramos Ahijado

The musical score is arranged in four systems, each with three staves: Flauta (Flute), Claves (Claves), and Pandero (Panderero). The music is in 3/4 time. The Flauta part consists of a simple melodic line with notes and rests. The Claves part provides a rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes. The Pandero part provides a steady, simple accompaniment with quarter notes. The score is marked with measure numbers 1, 5, 9, and 13 at the beginning of each system.

Figura 4. The horn blast and magic spell

Teniendo en cuenta que *The Masque of the Apple* tiene como principal finalidad la escenificación, nuestra tercera propuesta correspondiente a la sección n.º 14, que representa lo esencial de los desarrollos procedimentales según las premisas establecidas en la metodología de Jacques Dalcroze, ya que esta sección se caracteriza por tener un acompañamiento muy marcado rítmicamente de manera constante a lo largo de toda la obra. Esto nos ha permitido plasmar con imágenes la estructura de la obra. Concretamente, presentamos las diferentes partes de la composición a través de tablas, identificando cada compás con una manzana, esto permitirá a nuestros alumnos seleccionar los movimientos adecuados a cada parte, siendo el cuerpo el intermediario entre el sonido y la expresión del sentimiento, favoreciendo la armonización de los movimientos físicos y la capacidad de adaptación a cada manzana o compás siguiendo visual y auditivamente la estructura de la obra.

Nº 14. Chorus of wassailers

Original: Kurt Schindler

Arreglo escolar: Sonsoles Ramos Ahijado

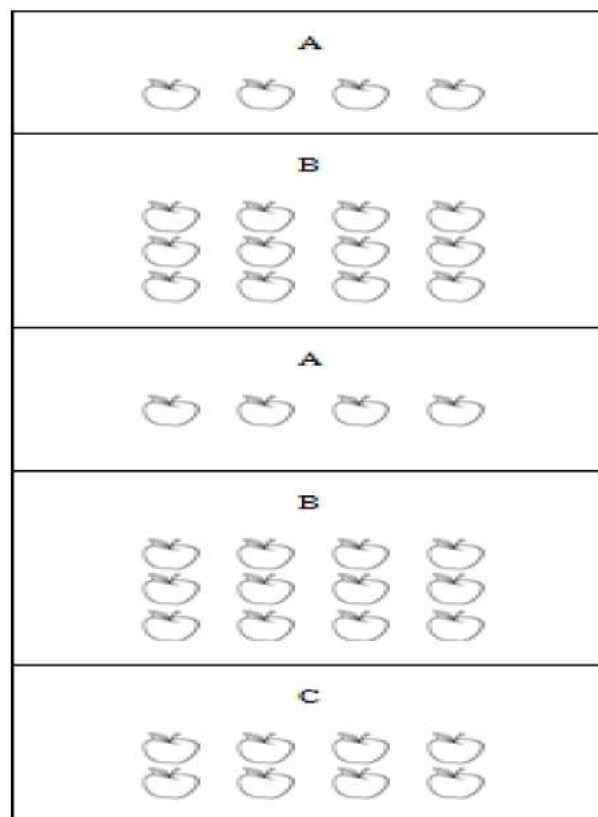


Figura 5. Chorus of wassailers

La cuarta de las melodías de la sección n.º 15 corresponde a la descripción de la escenografía del segundo hechizo de la ceremonia, siendo una variante de la aplicación didáctica de la sección n.º 13 anteriormente descrita, que representaba el primer hechizo del manzano. En esta ocasión, hemos sustituido el acompañamiento instrumental indeterminado de las claves y el pandero por la caja china y la pandereta, para dar continuidad a la escena con *obstinatos* muy marcados y simples, favoreciendo la puesta en práctica en el aula.

Nº 15. The fiddler's second spell and the at attack on the tree
 Original: Kurt Schindler Arreglo escolar: Sonsoles Ramos Ahijado

The musical score consists of four systems, each with three staves: Flauta (Flute), Caja China (Chinese Box), and Pandereta (Tambourine). The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. The first system starts with a treble clef and a key signature change to one flat. The second system starts with a measure rest (5) for the flute. The third system starts with a measure rest (9) for the flute. The fourth system starts with a measure rest (13) for the flute. The Caja China and Pandereta parts play a simple, repetitive rhythmic pattern throughout.

Figura 6. The fiddler's second spell and the at attack on the tree

Al igual que en la sección 14 que representaba la escenografía del primer hechizo, en la composición n.º 16 también utilizamos las imágenes para mostrar la estructura de la obra, manteniendo la identificación de cada compás con una manzana para facilitar la puesta en práctica de la escena. Sin embargo, esta sección se caracteriza por estar compuesta según el modelo de Pregunta – Respuesta entre las dos melodías principales. Así, hemos representado gráficamente dos niveles de ejecución, concretamente arriba y abajo, indicando su estructura compuesta por diferentes partes con cuatro compases cada una de ellas, teniendo en cuenta que las que se repiten pueden imitar el movimiento realizado anteriormente alternando los grupos.

Nº 16. Incantation to the tree

Original: Kurt Schindler

Arreglo escolar: Sonsoles Ramos Ahijado

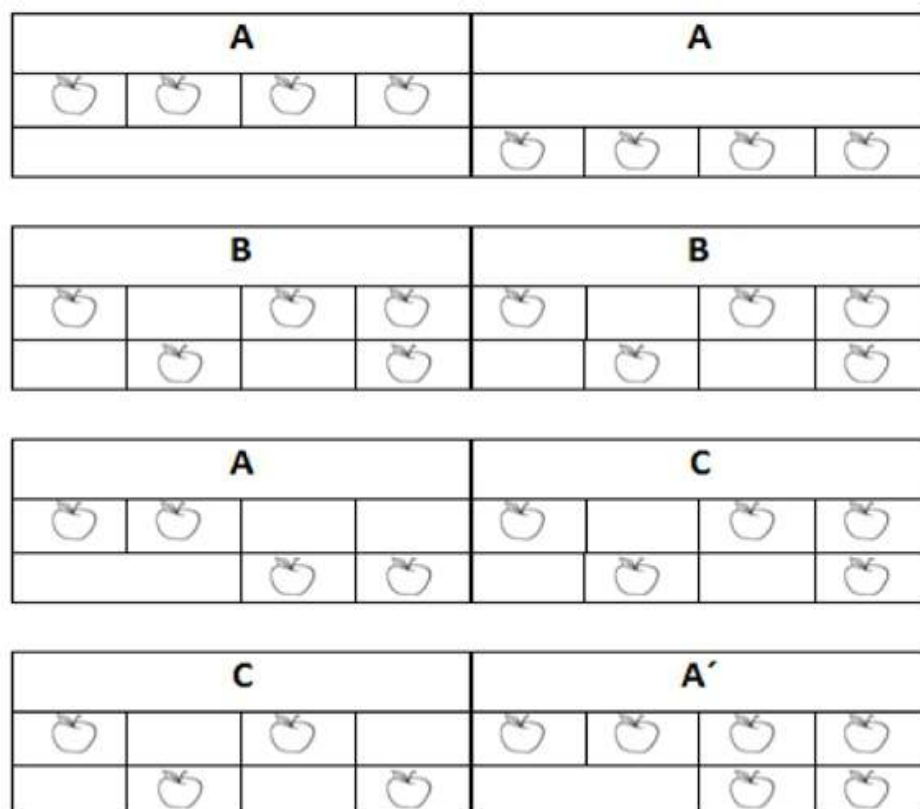


Figura 7. Incantation to the tree

Resultados

Para analizar la viabilidad de la experiencia, hemos utilizado dos encuestas de satisfacción a través de la escala psicométrica de Likert (Tabla 2 y Tabla 3); la

primera aplicada en la fase inicial, que abarca el mes de octubre, y la segunda en diciembre, siendo representativa del resultado final del trabajo realizado.

- Fase Inicial:

Encuesta: ¿te ha gustado conocer la música para niños de Kurt Schindler en el aula de música?

Tabla 2. Encuesta Inicial

<p>POR FAVOR, VALORA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES Califica entre 1 y 5, teniendo presente lo que significa cada valoración: 1: Totalmente en desacuerdo con la afirmación 2: En desacuerdo con la afirmación 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4: De acuerdo con la afirmación 5: Totalmente de acuerdo con la afirmación</p>	
La participación en las actividades realizadas sobre la obra de Kurt Schindler te ha ayudado a comprender los elementos del lenguaje musical de una manera divertida.	
El uso de la metodología Kodály, Orff y Ward te ha servido para colaborar activamente en las prácticas realizadas en el aula.	
Conocer la obra de músicos como Kurt Schindler te parece atractivo para aprender música en el colegio.	
Valoración de que el 50% de la calificación final de la asignatura corresponda a la elaboración de las actividades realizadas con la música para niños de Kurt Schindler.	

- Fase Final:

Encuesta: ¿crees en la utilidad de realizar ejercicios prácticos con la música para niños de Kurt Schindler en el colegio?

Tabla 3. Encuesta Final

<p>POR FAVOR, VALORA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES Califica entre 1 y 5, teniendo presente lo que significa cada valoración: 1: Totalmente en desacuerdo con la afirmación 2: En desacuerdo con la afirmación 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4: De acuerdo con la afirmación 5: Totalmente de acuerdo con la afirmación</p>	
---	--

La participación en las actividades con música de Kurt Schindler realizadas a través del canto, los instrumentos y la dramatización ha fomentado tu aprendizaje autónomo.	
La puesta en práctica de obras musicales en grupo ha desarrollado tu habilidad de comunicación entre los compañeros.	
Las actividades realizadas son más divertidas y atractivas que las que has realizado habitualmente en la clase de música.	
El aprendizaje de la música para niños de Kurt Schindler a través del juego ha sido adecuado.	

A continuación, enumeramos los resultados descriptivos logrados junto a los principales objetivos:

- Fomentar la realización de actividades de trabajo en pequeños grupos, con las que se pretende iniciar a los alumnos en el desarrollo de competencias transversales. Los resultados de la pregunta n.º 1 de la Encuesta Final (Tabla 3 y Figura 9) nos indican con un elevado porcentaje del 95 %, que los alumnos fomentaron su aprendizaje de manera autónoma a través de los contenidos musicales trabajados. Además, el método de enseñanza que se ha seguido, ha sido muy positivo porque ha desarrollado la comunicación entre iguales, siendo reflejado en el resultado de la pregunta n.º 2 de la Encuesta Final (Tabla 3 y Figura 9) alcanzando el 90,5 % de complacencia.
- Utilizar diferentes metodologías musicales para potenciar la ejecución de composiciones con un mayor grado de originalidad. Los resultados obtenidos en la pregunta n.º 3 de la Encuesta Final (Tabla 3 y Figura 9) nos demuestran con un excelente porcentaje del 97 %, que los alumnos prefieren utilizar las metodologías musicales de los pedagogos Orff, Kodály y Ward para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el área de música.
- Acercar a los alumnos la obra de Kurt Schindler desde el aspecto lúdico. En la valoración de los alumnos en la pregunta n.º 4 de la Encuesta Final (Tabla 3 y Figura 9) consta un elevado medio porcentaje del 98 %, indicándonos que su participación en la

experiencia de innovación educativa a través del juego, ha sido satisfactoria para el aprendizaje de los contenidos abordados.

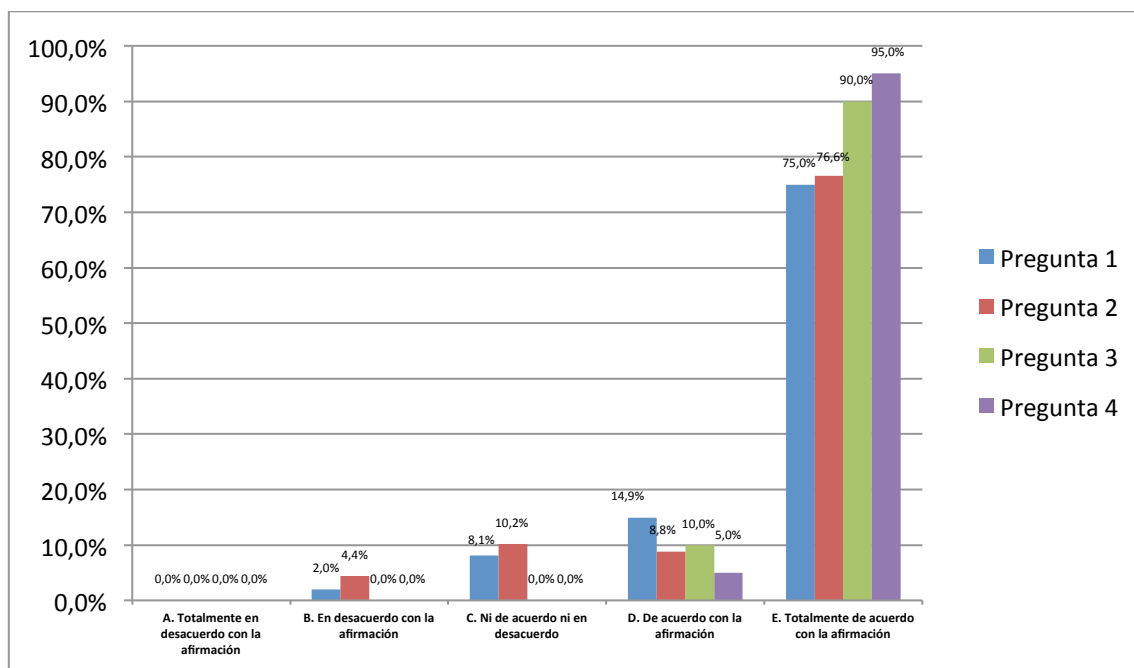


Figura 8. Resultados de la Encuesta Inicial

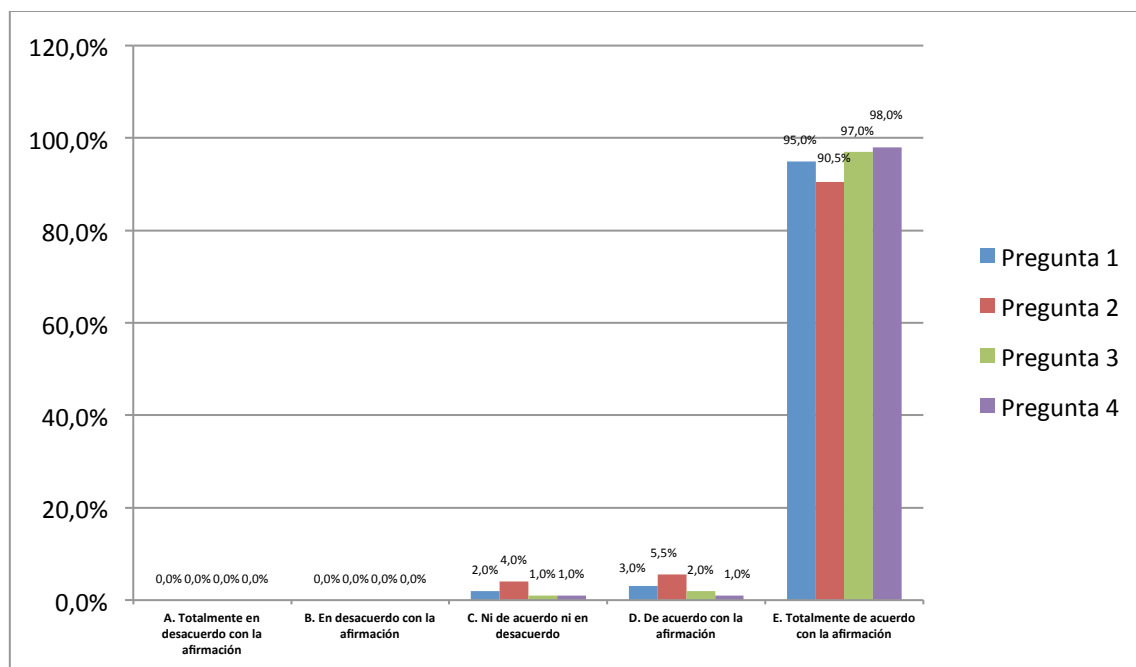


Figura 9. Resultados de la Encuesta Final

Discusión y conclusiones

La obra de Kurt Schindler es un recurso eficaz para facilitar la consecución de expectativas de los alumnos, puesto que nos permite potenciar la ejecución de composiciones musicales con un mayor grado de originalidad, experimentando en detrimento del logro de conceptos más teóricos y abstractos.

El presente trabajo sobre *The Masque of the Apple*, es un pretexto para dar a conocer desde un plano lúdico, la obra y figura de Kurt Schindler, tanto a docentes como alumnos, resultando ser una apuesta interesante que plantea nuevas y futuras líneas de investigación.

En nuestras propuestas didácticas creemos oportuno destacar la relevancia del canto, la instrumentación y la dramatización.

Los métodos de los pedagogos musicales utilizados, son una referencia a un determinado camino, para llegar a unos objetivos concretos que resulta compartido por varios métodos.

La adopción de un método u otro debe servir de guía al profesorado, destacando que la adaptación de un método seleccionado debe ser contextualizada a la realidad de nuestro alumnado.

Referencias bibliográficas

Montoya, J.C. y Olarte, M. (2012). Un país en la mochila: la organización del material fotográfico de Kurt Schindler. *Fuentes documentales interdisciplinares para el estudio del patrimonio y la oralidad en España*.

Montoya, J.C. (2014). Kurt Schindler para niños. Las metodologías musicales activas aplicadas a The mummings' revel. *Música acallada*, 483-496.

Schindler, Kurt. (1934). *The Mummings' Revel And The Masque Of The Apple, A Folk Play In Two Parts*. Boston: C. C. Birchard.

